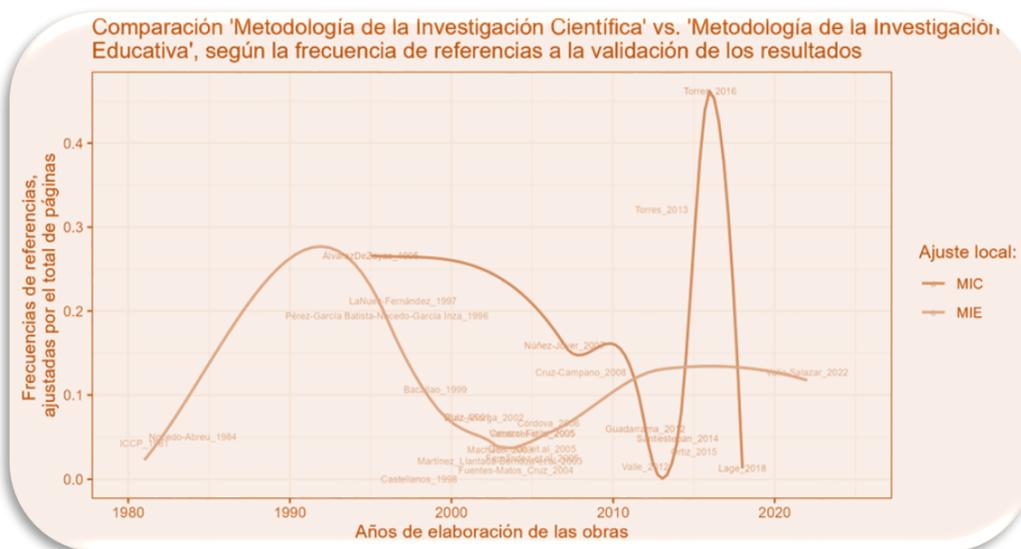


SERIE: ¿CÓMO SE COMPORTA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CUBA, CINCO AÑOS DESPUÉS?

POST No.13: LA VALIDACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE SOLUCIÓN DEL PROBLEMA CIENTÍFICO: ¡EL PECADO ORIGINAL! (2da. Parte)

Dr. Cs. Paul A. Torres Fernández
Profesor e Investigador Titular
[Afiliación Institucional: en proceso de cambio de entidad]
orcid.org/0000-0002-7862-2737
[linkedin.com/in/paul-antonio-torres-fernandez-4684048a](https://www.linkedin.com/in/paul-antonio-torres-fernandez-4684048a)
<https://www.facebook.com/ptorresfernandez>
<https://twitter.com/paintelectual>
<https://paulantoniotorresfernandez.blogspot.com>



31.07.2022; 16:24hs.

Estamos analizando una de las deficiencias más serias –si no la más– cometida por nuestra comunidad nacional de investigadores educativos en los últimos (casi) 20 años: debilitar el cumplimiento del *principio epistemológico* de '*la práctica como mejor criterio de la verdad*' (Marx, 1972) (Lenin, 1972). Hay que entender bien el significado y el alcance de ese no deseado comportamiento.

Desde el inicio de esta Serie de posts (recuerden, con el análisis de la atención prestada al '*vigía epistémico*' de las ciencias cubanas: el *materialismo dialéctico*), nos hemos esforzado por explicar –siguiendo a los *clásicos*– que la producción científica es un *reflejo (objetivizado)* de la realidad, pero un *reflejo mental* al fin; son *nuevos conocimientos*, luego están '*en nuestras cabezas*', no existe *objetivamente*.

Ello significa, a su vez, que la frontera entre el *conocimiento científico* y el *empírico* (pudiéramos añadir también al *especulativo*) es frágil; o sea que al menor descuido de la *disciplina* que nos demanda la actividad científica nos puede desviar del *camino* de la investigación rigurosa y precisa, y abrirle un espacio a la *subjetividad* (a nuestros *conocimientos previos* y *percepciones* sobre el *objeto de estudio*, al igual que a

nuestros intereses, motivaciones, convicciones, etc.). Es muy *'fácil'*, como humanos, vernos sometidos a esas *tentaciones* o, pudiera ser también, actos inconscientes.

¿Y quién debiera ser considerado el *'mejor juez'* de nuestros actos científicos?... ¿Quién está en mejores condiciones de ayudarnos a *corregirnos*, a librarnos de esas (humanas) *'tentaciones'*?

Pues bien, no podemos caer en la trampa de creer que son nuestros *pares*, aun los que son considerados *expertos*. Ellos son también seres humanos y, por tanto, están sujetos igualmente a aquellas tentaciones. Solo hay un *'juez supremo'*: la *práctica* misma, la manifestación del *objeto de estudio* en la *realidad objetiva* (e *históricamente determinada*, no lo olvidemos).

Es decir, ningún *conocimiento* puede ser considerado *verdadero* si es negado por la *práctica*, no importa cuántos *pares* (tutores, tribunales, editores, jueces, jefes de proyectos o de programas, expertos, etc.) lo apoyen; C. Marx lo explicó como pocos:

"El problema de si el pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad; es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento aislado de la práctica, es puramente un problema escolástico" (Marx, 1972, p. 102).

Mas, seguramente habrá algún lector que me interpele: *"Pero, ¿no siempre se puede validar un 'resultado científico' directamente en la práctica!"*. Y es cierto (esa opción forma parte también de mi alerta, arriba expuesta, de considerar a la *realidad objetiva* como un fenómeno *históricamente determinado*).

Ahora –si ese fuera el caso– hable mejor de *'problema abierto'*, de *'hipótesis'*, e incluso de *'teoría'* (*especulativa*), pero no de *'resultado científico'*. No seamos tan categóricos en las conclusiones de los *reportes de investigación*. Entendamos que no por ello será menos útil para la ciencia lo obtenido; ellos abren un *'camino'*, hacen una alerta, motivan a seguir investigando, luego son resultados también *válidos* para la ciencia (es decir, en términos de la Lógica, la negación de un juicio puede ser también *verdad*).

No se trata de una recomendación hipotética, sino ya manifiesta en la práctica investigativa de nuestra comunidad nacional. Por ejemplo, en la Tesis titulada *"Una propuesta educativa para el juego en el hogar de los niños preescolares con discapacidad auditiva"*, defendida en el antiguo IPLAC por la maestrante R. Sierra Cornejo (2006) –Obra No.97, entre las 1377 revisadas para (Torres, 2016)– la autora explica en su conclusión quinta que:

"La propuesta [de solución al problema científico identificado] fue enjuiciada mediante el método de evaluación por criterio de especialistas, siguiendo la metodología de preferencia. El nivel de concordancia obtenido del procesamiento estadístico de los rangos ofrecidos por aspectos es de un 95%, lo que constituye un índice positivo (...)" (Sierra, 2006; p.85).

Sin embargo, a reglón seguido –en la primera de las Recomendaciones de su Tesis– propone, consciente de la limitación del paso anterior: *"Validar en forma experimental la propuesta educativa siguiendo las orientaciones del manual 'Juguemos en Familia', para enriquecer el juego de los niños con discapacidad auditiva en la educación preescolar"* (Sierra, 2006; p.86).

Una actitud positiva similar puede apreciarse en la Obra No.116, de Y. Pedroso (2011), quien en la última de las conclusiones de su Tesis doctoral, titulada *"Modelo didáctico*

del proceso de desarrollo de habilidades de estudio en la disciplina Fundamentos de la Matemática Escolar”, señala:

“Mediante el método de criterio de expertos y la introducción parcial de los primeros resultados de esta investigación pudo valorarse que el modelo propuesto es viable y que favorece el desarrollo de las habilidades de estudio, con enfoque profesional, en los estudiantes de la carrera Matemática-Física (...)” (Pedroso, 2011; p. 118).

Pero a continuación, precisa como primera recomendación: “Validar los resultados de esta investigación en el proceso educativo de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Matemática-Física, a partir del trabajo metodológico en las diferentes instancias y de la implementación de las estrategias educativas de los años académicos” (Pedroso, 2011; p.118).

Pudieran referirse otros ejemplos; sin embargo, no son más que excepciones entre los 1377 reportes analizados. Ya en la primera parte de este Post No.13, el domingo pasado, habíamos anticipado el modo de actuación predominante (Torres, 2016); manifiesto incluso entre trabajos de investigación en los que se había optado por contrastar la propuesta teórica elaborada en la práctica educativa misma.

En esa edición analizamos el comportamiento en torno a esta vía de constatación solo entre investigaciones en las que esos contrastes se realizaron mediante alguna de las tres formas experimentales conocidas: *pre-experimento*, *cuasi-experimento* y *experimento 'puro'* (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2010). Hoy, vamos a analizar las restantes utilizadas, según lo observado para (Torres, 2016).

Manifestaciones del descuido de la práctica como criterio de validez de las propuestas de ‘solución’ de los problemas científicos / continuación...

Concluamos primero con las investigaciones educativas –entre las estudiadas– que previeron alguna forma de contraste de sus *propuestas teóricas* con la práctica, aunque mediante formas *no experimentales*; aunque no han constituido una cantidad considerable dentro del período histórico considerado, como se aprecia en la imagen siguiente (obsérvese los *rangos de frecuencias* en el eje vertical: menos de 20).



Figura No.2: Comportamiento tendencial de los reportes de investigación educativa con validaciones prácticas no experimentales [Fuente: (Torres, 2016; p.122)].

En torno a este subgrupo de reportes de investigación se nos presentan situaciones muy variadas. Existen trabajos que declaran la utilización de numerosos (y, por tanto, de acopio de una gran cantidad de datos factuales), pero previos a la elaboración de la *propuesta teórica* de solución del *problema científico* asumido, durante la ‘fase de

diagnóstico del estado actual del objeto de estudio. Ese es el caso, por ejemplo, de la Obra No.1229. En efecto, su autora concluye primero que:

“En la aplicación de los instrumentos de recogida de la información a los futuros docentes se comprobó que estos presentan deficiencias en el conocimiento de la historia de la cultura popular (...), todo ello revela que se necesita establecer una estrategia de trabajo desde el currículum con el objetivo de contextualizar los contenidos que reciben a través del programa (...)” (Obra No.1229; p.83).

Pero más adelante, señala también dentro de las Conclusiones de su investigación:

“La propuesta de un nuevo programa de estudio (...) para las carreras de pregrado (...) contribuye a perfeccionar la labor de los futuros profesionales en su labor como promotores culturales del territorio, para ello se conformó un modelo teórico dado a través de dimensiones e indicadores con sus correspondientes elementos estructurados desde el currículum, lo que garantiza que al incorporarse a su vida social asumirá un papel consciente en la transformación de la sociedad diseñando y ejecutando actividades de promoción y animación socio-cultural (...)” (Obra No.1229; pp.83-83).

Es decir; se da por hecho que al ser tan negativa la situación de partida (lo cual fue copiosamente comprobado con datos factuales), ya un cambio curricular (desde concepciones novedosas) traerá un perfeccionamiento de la situación de manera *per se*. El sesgo metodológico podía ser apreciado ya desde el Resumen del reporte, cuando se declara: *“La experiencia de la investigadora en la asignatura durante años, unido a la aplicación de los instrumentos de recogida de la información, fueron elementos determinantes para dar respuesta al problema científico”* (Obra 1229; p.iii).

Otro grupo de investigaciones con contraste fáctico por vías no experimentales que, sin embargo, muestran debilidades en el *proceso de validación* de sus *diseños teóricos* es aquel que se vale del constructo '*validación parcial*' (por cierto, no definido de forma precisa). Ese es el caso de la Obra No.1301; el autor se excusa de la siguiente manera para no abordar con la profundidad y rigor que requiere este decisivo momento del proceso investigativo:

“Para presentar los resultados de la aplicación de la estrategia diseñada en la investigación, debe señalarse que la concepción de la propuesta se orienta a lograr la transformación del problema a largo plazo. Por tanto, en el límite de tiempo establecido para defender la tesis de maestría, pueden apreciarse resultados parciales de la puesta en práctica” (Obra No.1301, p. 58).

Sin embargo, en las Conclusiones de su reporte declara sin ningún acotamiento: *“El análisis de los instrumentos y técnicas aplicados demuestra la efectividad de la propuesta realizada en función de solucionar el problema científico”* (Obra No. 1301, p.64). Este punto de vista, de conformarse con una '*validación parcial*' de la propuesta teórica engendrada se hace explícita también en la Obra No.116, cuando se señala:

“Como la carrera (...) es de nueva creación, evidentemente se requiere de mucho tiempo para poder experimentar los resultados del modelo propuesto en la práctica educativa. Para estos casos se ha determinado que un procedimiento alternativo viable para la comprobación de los resultados en la práctica lo constituye la realización de la introducción parcial de la propuesta sin llegar al tradicional experimento y sus variantes” [(Obra No.116, p. 111].

Se trata de una debilidad también identificada por otros investigadores cubanos. Así, nos alertan, desde estudios críticos propios, M. Cruz, M. Escalona & L. Téllez:

“(...) Después de consultar un total de 424 tesis doctorales cubanas en ciencias pedagógicas (...) defendidas durante el período 1999-2012, fueron identificadas

las siguientes regularidades (...) Con frecuencia se refiere que con el estudio empírico se 'validará' el aporte teórico. En el mejor de los casos, el término validar se sustituye por 'evaluar la pertinencia', 'analizar la viabilidad', entre una multitud de objetivos (...)" (Cruz-Ramírez, Escalona & Téllez, 2014; p. 216).

No agobiaré al lector más con este grupo. Prefiero pasar a analizar el comportamiento de otras formas de 'validación' que ni siquiera consideran dentro de su proceder metodológico el contraste con la *práctica*. Ese otro grupo de investigaciones, como si fuera poco, ha crecido peligrosamente en los últimos años en el país.

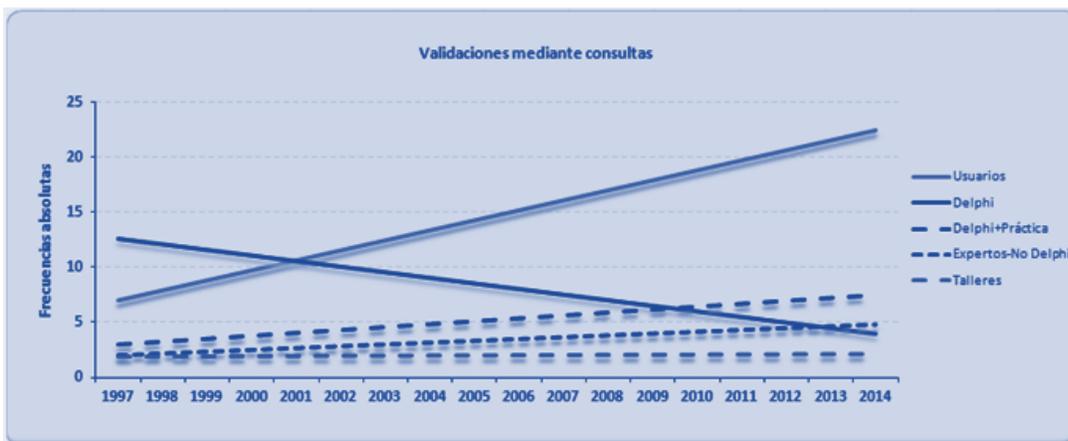


Figura No.3: Comportamiento tendencial de los reportes de investigación educativa con 'validaciones' sin contraste con la práctica educativa [Fuente: (Torres, 2016; p.120)].

Son tres las formas de 'validación' de las *propuestas teóricas* sin contraste directo con la realidad objetiva: (i) el *método Delphi*, (ii) la *consulta a usuarios* y, (iii) los llamados '*talleres de reflexión crítica y debate*'. Veámoslos por separado.

El *método Delphi*, en tanto un tipo de *consulta a expertos* comenzó a manifestarse con fuerza en el país desde finales de la década de los '90 (Cruz, 2009), como una alternativa al histórico predominio de las *formas experimentales de validación* entre las investigaciones educativas cubanas, y ante las severas críticas a que fueron sometidas (junto con la *formulación de hipótesis*), por nuestros '*padres científicos*', y cuyas razones hemos ya analizado en posts anteriores.

En su concepción original, se trataba de consultas a *expertos* con varias rondas, pero ha terminado siendo modificado a una consulta de una única ronda, a la que se le ha añadido un procesamiento estadístico para mostrar el nivel de concordancia entre los *expertos*, y que da –a primera vista– una sensación de rigor en los resultados. Por muchas ventajas que intenten atribuírsele, no deja de ser un procedimiento que no se nutre de manera directa de la práctica educativa, y –por tanto– cuestionable epistemológicamente, sobre todo de emplearse como único recurso de 'validación'.

De ello, al parecer, ha habido comprensión tras su sobre uso (proyectando, entre los tribunales científicos y *pares evaluadores*, un nivel de insatisfacción similar al que años antes habían proyectado las *formas experimentales* asistidas de *pruebas de hipótesis*, cuando sus resultados diferían notablemente de la visión empírica de la realidad, al no acompañar los supuestos éxitos de las *propuestas teóricas* generadas).

En lo personal, recuerdo aquel justo reclamo del Dr. C. Rojas, uno de los '*padres científicos*' de la comunidad cubana de investigadores educativos, al quejarse del sobre empleo de ese procedimiento en los siguientes términos: "*Parece que hemos*

cambiado el 'camino leninista del conocimiento', y ahora resulta ser que es de la contemplación viva al pensamiento abstracto, y de ahí al método Delphi".

Algún efecto tuvieron –al parecer– esas críticas, pues (como nos muestra la propia Figura No.3) la tendencia al empleo del *método Delphi 'puro'* comenzó a decaer de forma abrupta unos años después, y apareció otra forma de '*validación*' en la que esta técnica se combinaba con la realización de '*introducciones parciales*' en la práctica, como también se aprecia en la Figura No.3, consignada allí como: '*Delphi + Práctica*'.

No se trata de un rechazo absoluto al *método Delphi*; este tiene más sentido si se emplea en etapas previas a la *validación definitiva* del *resultado teórico* alcanzado, como se muestra en la tesis doctoral de E. Herrera, conducida de la mano experta del Dr. J. Cerezal, ya mencionado antes en esta Serie. En ese reporte puede leerse: "*La conceptualización que se ofrece, en cuanto al estilo de dirección, se tomó como base para la operacionalización de esta variable (...), lo que fue validado con el criterio de expertos, para lo cual se utilizó el método Delphi*" (Herrera, 2009; p.46). Podría citar otros varios ejemplos que hacen igual empleo de esa técnica, entre los reportes vistos para (Torres, 2016).

A diferencia de estas investigaciones, que optaron por modificar en la dirección correcta el empleo del *método Delphi*, existieron –en cambio– otras que siguieron apegados a la consulta como forma '*validar*' sus productos teóricos y eligieron emplear a los *usuarios potenciales* de esos resultados en lugar de los *expertos*, como si el rigor científico pudiera ser equiparado al *marketing*. Ya no se trataba solo de no acudir a la práctica, sino siquiera a *buenos y probados* conocedores de ella (los *expertos*).

En la Obra No.901, entre las revisadas para (Torres, 2016), la autora describe de la siguiente manera el empleo de este proceder muy único de nuestra comunidad científica nacional:

"Fueron consultados 15 usuarios con experiencia en la labor educativa que se desempeñan con los alumnos con retraso mental, [y] que a consideración de la autora poseen las condiciones idóneas para someterla a su valoración (...). Primeramente se realizó una reunión, a manera de conversatorio, donde se expuso la intención de la alternativa así como las acciones propiamente dichas y posteriormente se entregó el instrumento (...), se explicó en qué consistía y como debían llenarlo (...)" (Obra No.901; p. 62).

No conozco una obra de la literatura internacional, especializada en Metodología de la Investigación Científica, que refiera o de crédito a semejante proceder metodológico como vía de *validación* de un *resultado investigativo* en las ciencias (Torres, 2016).

Pero, lamentablemente, las cosas no terminaron en la *consulta a usuarios*. Focalizado primero en una provincia del país, pero después extendida de forma gradual a otras, miembros de nuestra comunidad presentaron otra forma de '*validación*'; ahora mediante *consultas* más cuestionables aún: los '*talleres de reflexión crítica y debate*'.

Siguiendo el proceder afianzado en el país en los últimos años, de efectuar *talleres de preparación* de los investigadores noveles en *formación doctoral* (en lugar de las universales prácticas de presentación de ponencias en eventos científicos de nivel y de intentos de publicación en revistas científicas de mediano o alto nivel de impacto, y por tanto sujetas a la revisión de '*jueces ciegos*'), aquel derivó en un taller específico encaminado a dar *credibilidad* al *resultado teórico* elaborado, como propuesta de solución al *problema científico* previamente identificado.

Entiéndase bien de lo que estamos hablando; ya no se trata de *expertos* (aunque fueran consultados a través de una única ronda), ni de esos conocedores empíricos del *objeto de estudio* que son los *usuarios*; en un *taller de preparación de doctorantes* (o de *masters*), concebido especialmente para escuchar opiniones sobre la ‘*valía*’ de sus propuestas teóricas, pueden estar presentes –ocasionalmente– lo mismo *expertos* que *usuarios*, pero también –y posiblemente, constituyendo mayoría– otros aspirantes al título, igualmente en proceso de formación. La violación del *principio epistemológico* de ‘*la práctica como criterio definitivo de la verdad*’ difícilmente haya sido tan grande como aquí.

Se pudieran, lamentablemente, mostrar no pocos ejemplos entre los reportes de investigación consultados para (Torres, 2016); ilustraré aquí tan solo un par de ellos.

En el primero puede leerse: “*El capítulo 3 [de la Tesis] recoge los talleres como vía para validar el modelo del contenido de la educación de la sexualidad desde la perspectiva de género y la estrategia pedagógica en el proceso de formación inicial (...)*” (Obra No.486; p.8). Mientras que en el segundo se explica que se utilizaron los “*Talleres de opinión crítica y elaboración colectiva (...) para comprobar la factibilidad de los sustentos de la investigación, del modelo (...) y del procedimiento metodológico para la enseñanza-aprendizaje de la escritura (...) así como para el perfeccionamiento de la propuesta en su conjunto*” (Obra No. 519, p. 8).

Pero hay más; estos debilitamientos sucesivos en el orden metodológico han *abierto la puerta*, a su vez, a otros fenómenos igual de nocivos para nuestra comunidad científica nacional. Así, se pueden encontrar sustentaciones claramente empíricas de las propuestas teóricas elaboradas, como se pone de manifiesto a continuación:

“*Los juegos didácticos según el criterio de la experiencia personal [de la autora] son factibles, y se consideran que los mismos favorecen la preparación de las ejecutoras, para desarrollar el proceso educativo en el programa Educa a tu Hijo, sirviendo además como material de consulta para enriquecer la bibliografía (...)*” (Obra No.697; p.iii).

También se derivan manifestaciones que muestran posiciones absolutistas en torno a los resultados del proceso investigativo; como el empleo injustificado del verbo ‘*garantizar*’ en las *ciencias de la educación*; por ejemplo: “(...) se [determina] *como problema científico: ¿cómo garantizar la preparación de las educadoras en el tratamiento metodológico a la lengua materna en los niños de edad temprana?*” (Obra No.700; pp.7-8).

Del manejo indiscriminado del verbo ‘*garantizar*’ se pudieran referir un sinnúmero de reportes de investigaciones educativas cubanas que lo emplean indiscriminadamente.

Otro fenómeno nocivo es el confundir *validez científica* con *factibilidad práctica* de un resultado. Entre otros muchos ejemplos posibles, se tiene el siguiente: “[constituye una tarea de investigación] *Validar mediante un pilotaje la factibilidad y aplicabilidad del modelo recomendado*” (Obra No.1110; p.11).

Como solía explicar en los debates científicos de no pocos actos de defensa doctoral, a manera de contraejemplo, un jugo de cítricos (asumido este como un probable candidato vacunal contra la gripe, a partir de la probada presencia de concentraciones elevadas de vitamina C en su componente básico), puede ser trasladado a largas distancias y conservado incluso a temperatura ambiental, de manera que resulta *factible* de aplicar a un elevado y variado número personas sin generar daños colaterales; sin embargo, eso no lo convierte en un *eficaz* fármaco contra la gripe.

De manera que el problema existente en torno a la *validación científica* de los *productos teóricos* encaminados a solucionar los *problemas científicos* es mucho más serio de lo que puede creerse a primera vista y justifican el calificativo de '*pecado original*' asumido aquí a manera de símil. En efecto, de él se derivan otras muchas y peligrosas manifestaciones científicamente cuestionables.

Sin embargo, no sería correcto inducir la idea (por omisión) de que hacia el interior de nuestra comunidad solo pueden encontrarse *malas prácticas* en torno a este tema, ni tampoco que la única vía correcta de *validar* las *propuestas teóricas* que resultan de una investigación es a través del empleo exclusivo de *formas experimentales* y, por demás, asistidas de complejos *modelos estadísticos*. Mostraré unos pocos ejemplos de ello, para finalizar este Número de la Serie.

Una primera buena práctica relacionada con el proceso final de *validación* nos la proporciona el holguinero Y. Pérez, quien en su tesis doctoral, titulada: "*El desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras*", nos señala:

"El informe escrito describe, además, el proceso de constatación de la [validez] de la propuesta de solución al problema científico, lo que se realizó a través de la triangulación de diversos métodos como la consulta a criterios de expertos, el pre-experimento y la entrevista en profundidad" (Pérez, 2005; p.iii).

¡Qué bien!... El Dr. Y. Pérez (y sus *tutores*, no olvidarlo) nos propone una *triangulación metodológica* como vía de reafirmación de la *validez* de su *propuesta teórica*, mostrando el alto nivel de conciencia que tiene sobre la importancia de este paso final para la investigación científica.

Por su parte, la demostración de *buena práctica* investigativa que nos proporcionó L. M. Chiralde (y su tutora), con la Tesis de Maestría titulada: "*Antonio Núñez Jiménez: Significación de su obra en la enseñanza de la Geografía en Cuba*", es un claro ejemplo de que incluso en un *estudio de caso*, propio del *enfoque cualitativo* (Rodríguez, Gil, & García, 2006), se puede lograr *validez científica* a partir de alcanzar una elevada *saturación de testimonios* (incluso, de naturaleza documental) y probar la consistencia de sus conclusiones mediante la *técnica de triangulación*. En la presentación de la *memoria escrita* ella nos explica al respecto:

"Esta investigación se propone valorar la contribución de Antonio Núñez Jiménez y el significado de su obra para la enseñanza de la Geografía en Cuba durante la etapa mencionada. Fueron empleados diferentes métodos de investigación científica, entre ellos: el documental y el histórico lógico, [los] que permitieron obtener importantes resultados para estructurar la tesis (...). El análisis de su archivo personal pasivo con diversos documentos de su rica obra fue un valioso medio para esos mismos fines" (Chiralde, 2004; p.iv).

Por último, quisiera ponerles un ejemplo de las llamadas '*investigaciones históricas*' (y de las que, por cierto, me han llegado rumores de que se han emitido ciertos criterios en *actos de predefensa* y de *defensa* de que en ellas no aplican algunas de las consideraciones de la Metodología de la Investigación Científica '*clásica*').

El ejemplo de *buena práctica* investigativa nos lo proporciona aquí el Dr. C. Raúl Quintana quien, con su sorprendente resultado titulado: "*Significación del ideario educativo de Fidel Castro en la formación de maestros primarios y profesores de enseñanza media en la Cuba revolucionaria*" (2007), nos muestra que igual se puede probar *validez* de las conclusiones finales con una impresionante *saturación referativa* y la demostración de la *consistencia* de los juicios a través de ella, alcanzando un muy

buen ajuste a lo recomendado para trabajar la *modalidad* de ‘*teoría fundamentada*’, de la *investigación cualitativa* (Rodríguez, Gil, & García, 2006).

Siento que me resulta difícil referir una cita concreta del extraordinario manejo que hizo este autor del *análisis documental*, durante la producción de esa obra. Quizás este fragmento de su Introducción pueda transmitir el gran alcance de todo lo revisado para conducir de forma sustentada los análisis, hasta las conclusiones finales:

“Resulta imprescindible en consecuencia (...) adentrarse a través de métodos científicos idóneos en los rasgos más relevantes del ideario educativo progresista cubano del siglo XIX, desde José A. Caballero, Félix Varela, José de la Luz y Caballero hasta José Martí, así como de la contribución de diversas personalidades en el decursar de los últimos lustros de la propia centuria y primeras cinco décadas del siglo XX, para revelar en qué medida ese patrimonio patriótico-pedagógico, forjado en diferentes concepciones filosóficas y políticas, asume en el ideario educativo de Fidel Castro, como expresión de continuidad y ruptura, una reflexión creativa en el contexto del proceso revolucionario cubano” (Quintana, 2007; p.4).

Así, al concluir con este extenso Post No.13 (de dos *partes*) quisiera –sin pretender ser repetitivo– insistir en la importancia del proceso final de *validación de un resultado* de investigación científica, en su condición cardinal de distinción entre *ciencia real* y *pseudociencia*. El carácter social y humanístico de las *Ciencias de la Educación*, muy por lo contrario de lo que varios piensan, no nos da derecho a subvalorar ese proceso, ni a suponer que puede ser menos riguroso que sus equivalentes de las *ciencias exactas, naturales y tecnológicas*.

Para los que así piensan, ahí están las contundentes palabras del desaparecido Dr. C. Justo Chávez, apreciado ‘*padre científico*’ de nuestra comunidad científica y académico histórico de nuestro país: “*La Pedagogía pudiera ser considerada una ciencia ‘blanda’, pero se ocupa de problemas muy ‘duros’*” (Torres, 2020, p.291).

Hasta aquí la parte de la Serie dedicada a la *arista metodológica* de la Metodología de la Investigación Educativa; nos restan tan solo unos pocos *posts* dedicados a la *arista sociológica*. Pero antes quisiera empezar a cumplir el compromiso inicial de hacer un acercamiento a un *Metanálisis* (con los temas tratados hasta aquí), pues recuerden que hemos estado operando hasta el momento solo con el recurso de ‘*Revisión sistémica*’.

En cambio, con el *Metanálisis* –en tanto *técnica estadística multivariante*– podremos intentar dar respuesta a importantes preguntas relacionadas con las obras consideradas para esta Serie: *¿cuál es ‘efecto medio estimado’ por esa técnica para el conjunto de obras de referencia consideradas?*; *¿cuál es impacto de la consideración de los postulados del materialismo dialéctico-histórico sobre los temas de la arista metodológica?*; *¿podemos hablar de efectos diferenciados entre las obras del ámbito de la Metodología de la Investigación Científica y las del ámbito de la Metodología de Investigación Educativa?*; y, *¿cuáles son las obras, de uno y otro ámbito, que alcanzan un efecto medio mayor?*... ¡No se lo pierdan, ese será el tema del próximo post!

¡Los esperamos el próximo fin de semana! ¡Sigán con nosotros!

(Tomado de los Blogs ‘Investigación Educativa en Cuba’, de Google, y ‘Evaluación Educativa’, de CubaEduca)

Referencias bibliográficas

1. L. M. Chiralde (2004). *Antonio Núñez Jiménez: Significación de su obra en la enseñanza de la Geografía en Cuba*. Instituto Superior Pedagógico 'Enrique José Varona'. Cuba: La Habana (Tesis en opción al Título Académico de Master en Didáctica de la Geografía).
2. Cruz, M. (2009). *El método Delphi en las investigaciones educacionales*. La Habana, Cuba: Academia.
3. Cruz, M., Escalona, M. & Téllez, L. (2014). Calidad y cantidad en las investigaciones educacionales. Algunas reflexiones sobre su integración. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 5(2), 203-222. (Recuperado de <http://revistas.ojs.es/index/php/didascalia/article>)
4. Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición). México, México D.F.: McGraw-Hill.
5. Herrera, E. (2009). *Procedimiento para caracterizar y perfeccionar el estilo de dirección de los directores de escuelas primarias*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Cuba: La Habana (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas).
6. Lenin, V. I. (1972). Materialismo y Empiriocriticismo. En: Dirección Política de las FAR (Ed.), *Selección de textos. Carlos Marx, Federico Engels, Vladimir I. Lenin (Tomo I)* (pp. 129-192 y pp. 305-363). Cuba, La Habana: Ciencias Sociales.
7. Marx, C. (1972). Tesis sobre Feuerbach. En Dirección Política de las FAR (Ed.), *Selección de textos. Carlos Marx, Federico Engels, Vladimir I. Lenin (Tomo I)* (pp. 101-104). Cuba, La Habana: Ciencias Sociales.
8. Pedroso, Y. (2011). *Modelo didáctico del proceso de desarrollo de habilidades de estudio en la disciplina Fundamentos de la Matemática Escolar*. Universidad en Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive". Cuba: Pinar del Río (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas).
9. Pérez, Y. (2005). *El desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras*. Instituto Superior Pedagógico 'José de la Luz y Caballero'. Cuba: Holguín (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas).
10. Quintana, R. (2007). *Significación del ideario educativo de Fidel Castro en la formación de maestros primarios y profesores de enseñanza media en la Cuba revolucionaria*. Cuba, La Habana: Universidad en Ciencias Pedagógicas 'Enrique José Varona'.
11. Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (2006). *Metodología de la investigación cualitativa*. Cuba, La Habana: Editorial Félix Varela. [Recuperado de <https://issuu.com/jesusmarcelino/docs/128205939-metodologia-de-la-investi>].
12. Sierra, R. (2006). *Una propuesta educativa para el juego en el hogar de los niños preescolares con discapacidad auditiva*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Cuba: La Habana (Tesis de Maestría en Educación Especial).
13. Torres, P. A. (2016). *Retos de la investigación educativa actual. Aportes a su tratamiento*. Universidad en Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". Cuba: La Habana (Tesis de segundo Doctorado) (Recuperado de:

<https://drive.google.com/file/d/17w13EvbTYYMR266KHI2UsFw9VDyCXwal/view?usp=sharing>).

14. _____ (2020). ¿Por qué la investigación educativa cubana ha venido ponderando unas ciencias de la educación 'blandas'? *Revista Varela*, Vol. 20, No. 57, art (01), pp.290-304, sept-dic, 2020. Universidad Central 'Marta Abreu' de Las Villas (Recuperado de: <http://www.revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/4/3>).