



Título del artículo / Título do artigo: La “brecha epistemológica” en las ciencias de la educación: su origen y consecuencias

Autor(es): Analía Inés Portela de Nieto

Año de publicación / Ano de publicação: 2014

DOI: 10.63314/FVAH5110

Citación / Citação

Portela de Nieto, A. I. (2014). La “brecha epistemológica” en las ciencias de la educación: su origen y consecuencias. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 1(2), 187-198.
<https://doi.org/10.63314/FVAH5110>





La “brecha epistemológica” en las Ciencias de la Educación: su origen y consecuencias

Analía Inés Portela de Nieto

CIC (Centro de Investigaciones de Cuyo), CONICET
(Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
aportela@mendoza-conicet.gob.ar

Es profesora de grado universitario, licenciada y doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza (Argentina). Participa desde el año 2007 de proyectos de investigación en los Institutos de Ciencias de la Educación y Filosofía de la UN Cuyo y desarrolla su tesis de doctorado sobre distintos aspectos epistemológicos actuales de las Ciencias de la Educación.

Resumen - Resumo - Abstract

Este trabajo tendrá el objeto de mostrar cómo las cuestiones epistemológicas del campo educativo se hallan hoy en día escasamente tratadas en recintos académicos y publicaciones científicas, de modo que se ha producido en este campo una “brecha epistemológica” (Moya Otero, 2003) entre las teorías, las metodologías y sus fundamentos. Expondremos asimismo los antecedentes de este problema, la llamada “guerra de paradigmas” (Gage, 1989) y sus consecuencias, el pluralismo y el pragmatismo epistemológicos. El enfrentamiento entre los paradigmas de Investigación educativa, el cuantitativo y el cualitativo, se halla aún irresuelto (Gage, 1989, p. 135) y pervive en el presente en la llamada “proliferación paradigmática” (Donmoyer,

Este trabalho tem o objetivo de mostrar como as questões epistemológicas do campo educativo se encontram hoje em dia escassamente tratadas nos recintos acadêmicos e publicações científicas, de modo que se tem produzido neste campo uma “brecha epistemológica” (Moya Otero, 2003) entre as teorias, as metodologias e seus fundamentos. Apresentaremos assim mesmo os antecedentes deste problema, a chamada “guerra de paradigmas” (Gage, 1989), suas consequências, o pluralismo e o pragmatismo epistemológico. O enfrentamento entre os paradigmas de Investigação educativa, o quantitativo e o qualitativo, se encontra sem solução (Gage, 1989, p. 135) e sobrevive, no presente, com a chamada “proliferação paradigmática” (Donmoyer, 2006;

This paper has the aim of showing how epistemological issues in Education today are poorly treated in academic centers and scientific literature, so that there has been in this field an “epistemological gap” (Moya Otero, 2003) between the theories, methodologies and foundations. Also will discuss the background of this problem, the “Paradigm wars” (Gage, 1989) and its consequences, pluralism and epistemological pragmatism. The confrontation between the paradigms of Educational Research, quantitative and qualitative, is still unsolved (Gage, 1989: 135) and survive in the “paradigmatic proliferation” (Donmoyer, 2006; Lather, 2006).

The relevance of these issues consists in that paradigms are deeply embedded in the

2006; Lather, 2006).

La relevancia de estos temas radica en que los “paradigmas” se encuentran profundamente arraigados en la práctica de los profesionales en Ciencias de la Educación, ya que prescriben qué es lo importante, legítimo y razonable; son normativos, señalan “qué hacer sin necesidad de largas consideraciones existenciales o epistemológicas” (Patton, 1990, p. 37). Abordaremos estas cuestiones para concluir, finalmente, en la idea de retomar las discusiones epistemológicas a fin de lograr vislumbrar vías para superar el problema de la incommensurabilidad entre los distintos enfoques y perspectivas de la Educación.

Estas discusiones son reflejo de las preocupaciones planteadas en Filosofía de la Ciencia respecto de la misma noción de ciencia en el ámbito educativo. Estimamos que éstas deben ser asumidas, ya que de lo contrario sus saberes serán siempre “de importación”, y no un producto de esa reflexión de segundo orden que han de llevar a cabo los observadores de los sucesos que ocurren en la educación de los humanos (García Carrasco y García del Dujo, 1995, p. 38).

Lather, 2006).

A relevância destes temas radica no fato de que os “paradigmas” se encontram profundamente arraigados na prática dos profissionais em Ciências da Educação, já que prescrevem o que é importante, legítimo e razoável; são normativos, assinalam “que fazer sem necessidade de grandes considerações existenciais ou epistemológicas” (Patton, 1990, p. 37). Abordaremos estas questões para concluir, finalmente, na ideia de retomar as discussões epistemológicas a fim de alcançar vias para superar o problema da incommensurabilidade entre os distintos enfoques e perspectivas da Educação.

Essas discussões são reflexo das preocupações levantadas na Filosofia da Ciência a respeito da mesma noção de ciência no âmbito educativo. Estimamos que estas devem ser assumidas, já que, do contrário, seus saberes serão sempre “de importação”, e não um produto dessa reflexão de segunda ordem que tem de levar a cabo os observadores dos eventos que ocorrem na educação do ser humano (García Carrasco y García del Dujo, 1995, p. 38).

socialization of adherents and practitioners: Paradigms tell them what is important, legitimate, and reasonable. Paradigms are also normative, telling the practitioner what to do without the necessity of long existential or epistemological considerations (Cf. Patton, 1990: 37).

Address these issues to conclude, finally, the idea of resuming epistemological discussions to achieve envision ways to overcome the problem of incommensurability between different approaches and Perspectives in Education.

These discussions reflect the concerns in Philosophy Science about the same notion in Educational Sciences. We estimate that they must be assumed, since otherwise their knowledge will always be of importation, and not a product of the second-order reflection made by educators based on observational data (Cf. García Carrasco and García del Dujo, 1995: 38).

Palabras Clave: Educación, filosofía, epistemología, paradigmas

Palavras-chave: Educação, filosofia, epistemologia, paradigmas

Keywords: Education, philosophy, epistemology, paradigms

Recibido: 03-04-2013

Aceptado: 06-10-2014

Para citar este artículo:

Portela, A. (2014). La “brecha epistemológica” en las Ciencias de la Educación: su origen y consecuencias. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 1(2). 187-198

IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación - ISSN 2408-4751
1(2). 2014

La “brecha epistemológica” en las Ciencias de la Educación: su origen y consecuencias

Introducción

El tema de las problemáticas epistemológicas actuales en las Ciencias de la Educación en general, pero con particular énfasis en la Investigación Educativa y la teoría curricular, están siendo abordadas en nuestra tesis doctoral, por lo que en este trabajo expondremos brevemente algunos de sus hallazgos preliminares.

Desarrollo

1. La brecha epistemológica entre las teorías, las metodologías y sus fundamentos.

Comenzaremos a delinear la problemática epistemológica en el campo educativo actual haciendo referencia a una realidad presente tanto en países de América Latina, como en E.E. U. U. y España: la “brecha epistemológica” (Moya Otero, 2006), es decir, la incomprensión, omisión, “olvido” (Villalba, 2003) o desconocimiento de sus fundamentos.

Este fenómeno consiste en que en las prácticas educativas se plantean los diseños metodológicos o curriculares con que se aborda un programa de investigación o de dictado de clases, pero rara vez se explican las concepciones subyacentes a éstos, es decir, sus fundamentos. De ese modo, en la práctica pedagógica tanto los enunciados acerca de la naturaleza de la realidad que analizamos (supuestos ontológicos), como las bases para elaborar el conocimiento científico (supuestos epistemológicos), se omiten o sólo se mencionan como una “declaración de principios” (De Miguel, 2000 citado en Sandín Esteban, 2003, p. 43).

En el campo del currículum, por mencionar un ejemplo, los textos publicados muy raramente hacen referencia a las implicancias epistemológicas que

suponen las diferentes concepciones curriculares presentadas. Sin embargo, desde el punto de vista teórico y desde el de la práctica educativa, resulta difícil entender los fundamentos del currículum sin tener como marco de referencia las diferentes perspectivas epistemológicas que subyacen en cada postura o enfoque.

Esta dificultad para describir cada perspectiva o teoría educativa, ya sea del currículum, de la investigación o de cualquier otro ámbito pedagógico, llevó a muchos docentes e investigadores a denunciar la necesidad de revisar la literatura especializada a fin de elaborar un informe que permita dar a conocer las distintas teorías con sus principios e implicancias (Cárdenas 2007, p. 2). Numerosos investigadores realizaron ya esa tarea en distintos ámbitos de las Ciencias de la Educación como la Teoría curricular, la Investigación Educativa y la Filosofía de la Educación (Marrero Acosta, 1990; Padrón Guillén, 2007; Sandín Esteban, 2003; Villalba, 2003; Vázquez, 1992,2001). El resultado, de por sí valioso, se torna indispensable en este contexto de escasez de fundamentos explícitos, ya que la práctica en investigación requiere un conocimiento profundo de los métodos, pero además, un saber que logre relacionar a éstos con sus bases epistemológicas y los distintos enfoques teóricos (Moya Otero, 2006, p. 1).

La formación epistemológica posee un papel central para los profesionales de la educación, ya sea en orden a la práctica de la docencia como a la de la investigación. Pero, como nos recuerda Padrón Guillén (2007, p. 36), los lineamientos para la investigación no se hallan en los manuales de Metodología de la Investigación ni en los textos normativos institucionales. Esta afirmación tiene su sustento en que, como efecto de la brecha epistemológica, incluso los manuales sobre investigación educativa a menudo presentan a las distintas metodologías sin mencionar los fundamentos epistemológicos y ontológicos en que se basan. Por ello, no basta con que justifiquemos los diseños o sus operaciones de trabajo de investigación remitiéndonos a lo que dice el autor de tal o cual manual de metodología. Sino que es necesario que manejemos directamente nociones epistemológicas que expliquen o intenten explicar determinadas operaciones a la luz de un cierto marco conceptual, éste a su vez inserto en un enfoque epistemológico particular. Para el docente e investigador las discusiones y decisiones en materia de ciencia se resuelven sólo en la epistemología teóricamente entendida, asociada a la historia de las investigaciones, que es su correlato empírico. No la hallaremos en los seminarios, manuales y textos de metodología de la investigación. Por ello necesitamos una formación epistemológica de alcances explicativos, no sólo

normativos (Padrón Guillén, 2007, p. 36).

Los supuestos teórico-epistemológicos son los fundamentos que inspiran, modelan, dirigen la empresa investigadora (Sandín Esteban, 2005, p. 6). De allí que la formación epistemológica es una necesidad ineludible en la formación inicial de los profesionales en Ciencias de las Educación y profesores en general, en orden a que su práctica científico-pedagógica sea consciente y coherente.

Esto es así, porque, a pesar de que no se la reconozca ni trate adecuadamente, la dimensión epistemológica está presente, explícita o implícitamente, en toda investigación educativa, ya que los métodos no son herramientas a-teóricas; poseen una perspectiva epistemológica. Ellos son la base de muchos comportamientos y decisiones metodológico-técnicas posteriores. (Dendaluze, 1999, p. 365 citado en Sandín Esteban, 2005, p. 6).

Lo analizado nos lleva a distinguir los dos aspectos que se comienzan a vislumbrar de esta cuestión: en primer lugar, la frecuente superficialidad en el estudio teórico de los fundamentos epistemológicos en las Ciencias de la Educación, tanto de parte de la literatura especializada como en las cátedras de materias pedagógicas, ya que se presentan múltiples y diferentes posturas, pero no se muestran sus filiaciones filosóficas. En segundo orden, destaquemos la dificultad para lograr que las prácticas docentes y de investigación posean consistencia y coherencia teórica, ya que, en general, nos contentamos con “posicionarnos” en uno u otro “paradigma” y adherimos a lo que tal postura nos propone en cuanto a métodos y técnicas, desconociendo sus supuestos.

Habiendo mostrado la problemática a tratar, veamos ahora las circunstancias en las que se produjo esta brecha epistemológica entre las teorías educativas, sus metodologías y la Filosofía de la ciencia.

2. El origen de la brecha epistemológica: la “guerra de paradigmas”

En 1962, Thomas Kuhn propone la teoría del progreso de la ciencia a través de Paradigmas y revoluciones. El surgimiento de esta teoría originó una fuerte discusión en Filosofía de la Ciencia, que no puede darse aun por terminada (Hoyningen y Sankey, 2001).

Desde entonces, la teoría de los Paradigmas kuhniana fue ampliamente aplicada en las Ciencias Sociales y, específicamente, en Ciencias de la Educación. En ese campo, numerosos especialistas la utilizaron para explicar los cambios que ocurrieron en Investigación Educativa durante las décadas del '70 y '80 del siglo XX.

En los años '80 se denominó “guerra de paradigmas” al “enfrentamiento” entre la metodología cuantitativa y la de una nueva metodología de la investigación. Desde ese momento los especialistas en investigación educativa discuten si el enfoque cualitativo es un nuevo (e incommensurable) paradigma en el campo educativo. De haber sido así, éste sería el origen, en términos kuhnianos, de una crisis paradigmática en las Ciencias de la Educación. Pero, para los investigadores cuantitativos, los procedimientos cualitativos aportaron simplemente un nuevo arsenal metodológico a los investigadores (Gage, 1989, citado por Donmoyer, 2006, p. 19) sin llegar a ser un “paradigma emergente”.

Habida cuenta de que ninguna de las metodologías resultó vencedora indiscutida en esta contienda, ya que ambas corrientes de investigación coexisten con similar vigencia aún hoy (Moya Otero, 2001-2002), esta “guerra” fue considerada no concluyente y estéril, ya que no proveyó a los docentes nada seguro ni importante a la hora de enfrentar su tarea en el aula (Gage, 1989, p. 135). A causa de ello, se ha recomendado evitar extender las discusiones en este sentido (Donmoyer, 2006) al considerarse que esta polémica no sirvió para aclarar el campo, aunque sí para estereotipar y dividir a los investigadores educacionales (Onwuegbuzie, 2002, p. 523).

3. Las consecuencias del enfrentamiento irresuelto: el pluralismo y el pragmatismo epistemológicos.

Los trabajos de José Moya Otero (2001, 2002) y R. Donmoyer (2006) han demostrado que la utilización de la expresión Paradigma no implicó en Ciencias de la Educación las precisiones y matices con que se ha impuesto en la Epistemología. Por eso, su utilización es no sólo infecunda sino también equívoca o confusa, produciéndose así problemas como la “proliferación” (Donmoyer, 2006) o “sobredosis” (Sandín Esteban, 2005) de paradigmas. Pero aclaremos aquí que nuestro interés no gira en torno a evaluar si es conveniente o no desechar la idea de paradigmas, como lo han hecho ya otros autores (Donmoyer, 2006; Moya Otero, 2001, 2002) sino que sólo es exponer las preocupaciones en torno a la ciencia que se reflejan en esta

teoría (Dendaluce, 1998, p. 13, citado en Sandín Esteban, 2005, p. 6-7).

En distintas latitudes, los investigadores advierten que el fenómeno de la guerra de paradigmas todavía vigente, hoy se manifiesta como una “proliferación de paradigmas”. Además, Donmoyer (2002, p. 16) indica que esta complejidad de perspectivas va en aumento, ya que existe una tendencia en los investigadores a asociar la noción de paradigma a las experiencias de la vida y las diversas clases de conocimiento producidas por las cosas, tales como pertenencia étnica (véase, por ejemplo, Stanfield, 1994; Scheurich y Young, 1997), género (véase, por ejemplo, Dillard, 1997), y orientación sexual (véase, por ejemplo, Pinar, 1998). De mantenerse esta tendencia, la proliferación y complejidad de los enfoques, sin orden ni vínculo común, crecerá.

a. El pluralismo epistemológico en Ciencias de la Educación

Esta pluralidad de perspectivas mencionada hace que sea frecuente, a la hora de la práctica educativa, que se pretendan conciliar supuestos de distintas teorías y se llegue a una heterogeneidad conceptual. En algunos casos, se conjugan los aportes de diferentes escuelas y movimientos que se disputan estatus de cientificidad soportados en paradigmas confusos (Aisenberg 1998, p. 149, citada en Antúnez Pérez, 1999, p. 24). Así, de parte del docente o del investigador, se llega a valorar al pluralismo metodológico como una decisión acertada, sin prestar atención al hecho de que ese pluralismo metodológico puede conllevar también un pluralismo epistemológico. Porque, siguiendo la doctrina kuhniana, detrás de cada uno de los paradigmas, no hay sólo diferencias metodológicas, sino diferencias sobre aquello que se considera un saber legítimo (Moya Otero 2006, p. 3). Por eso, el pluralismo metodológico puede ser consecuencia tanto de un pluralismo epistemológico como de un pragmatismo epistemológico (Moya Otero, 2006, p. 1).

Es decir, el hecho de que investigadores y docentes valoren la gran variedad de métodos y técnicas de la investigación provenientes de distintos enfoques, tradiciones o “paradigmas”, y propongan utilizarlos indistintamente, como igualmente válidos, puede ser provocado por la búsqueda de una supuesta complementariedad de las técnicas pasando por alto la probable inconmensurabilidad entre los supuestos de las mismas (pluralismo metodológico); o puede deberse a un “olvido” o descreimiento sobre la probable incoherencia entre sus premisas, en pos de asumir las distintas perspectivas sólo de acuerdo a su utilidad (pragmatismo epistemológico).

b. El pragmatismo epistemológico en las Ciencias de la Educación

Otra consecuencia de la brecha que intentamos mostrar, consiste en que el conocimiento de los fundamentos epistemológicos necesario para los docentes e investigadores educativos no suelen explicitarse. Este comportamiento deriva muchas veces en lo que se ha denominado “pragmatismo epistemológico”, que es la conducta que valida cualquier opción metodológica siempre que ésta “funcione” (Moya Otero, 2006, p. 1).

Aclaremos que no estamos haciendo referencia aquí al movimiento filosófico que se manifestó también en el campo educativo. El término pragmatismo en este trabajo se refiere a la tendencia de los investigadores a seleccionar su marco teórico, sus opciones metodológicas, procedimientos y técnicas e, incluso, su mismo campo de investigación y trabajo por razones prácticas, ya sean laborales, sociales, de grupo o de moda.

4. La cuestión de los paradigmas en Ciencias de la Educación: su importancia y actualidad

Como hemos visto, los especialistas advierten sobre el riesgo que corren las Ciencias de la Educación en el contexto actual que estamos describiendo, de “olvido” o desinterés por los fundamentos. Nosotros, siguiendo los razonamientos expuestos estimamos que revertir esta situación es una tarea ineludible. Ya que, por un lado, la metodología expone las normas que hacen del proceder científico un proceder racional, y por otro lado, la epistemología se trata de encontrar los fundamentos que dan valor a tales normas. Pero si alguno de estos dos aspectos de la investigación no están suficientemente claros, se produce una pérdida de conciencia del investigador sobre las razones de su tarea (Moya Otero 2006, p. 7).

Se podría argumentar que en la “ciencia normal” de Kuhn los científicos no cuestionan las teorías con que trabajan ni su justificación epistemológica, pero esto ocurre en virtud de que existe un paradigma que prescribe las normas de las investigaciones. En cambio, en nuestro caso, la actitud pragmatista se debe a la confusión y carencia de fundamentos para elaborar una justificación epistemológica válida y coherente. Como hemos visto, la inexistencia de un paradigma dominante —en sentido kuhniano— en Educación produce tal variedad de enfoques, que el científico se siente incapaz de juzgarlos; de allí que busque otras justificaciones más acordes a sus posibilidades. Por lo

dicho, es una tarea urgente superar el pragmatismo epistemológico y asumir la necesidad de una formación epistemológico-teórica, aunque a muchos le parezca mejor a dejar de lado las preguntas sin respuestas y los problemas irresolubles e “ir al grano”. Pero, adoptando tales actitudes “miopes” perdemos de vista los conceptos esenciales de las Ciencias Sociales: objetividad, validez, verdad, hecho, teoría, estructura, que son filosóficos por naturaleza: Éstos merecen ser examinados, aun cuando este examen nunca produzca un solo significado inobjetable (Eisner, 1998, p. 17, citado en Sandín Esteban, 2005, p. 5).

Esta discusión sobre la necesidad de encontrar los fundamentos de nuestra práctica docente para evitar el pragmatismo o el pluralismo epistemológicos, nos lleva necesariamente a intentar rever las discusiones que dejó planteadas la “guerra de paradigmas”. Porque, si hablamos o no en nuestros planes formativos de paradigmas, programas, tradiciones, perspectivas...; si presentamos dos, tres o cuatro paradigmas, o más, cómo los presentamos, qué decimos acerca del todavía no zanjado debate entre complementariedad de metodologías, y muchas otras cuestiones, son decisiones fundamentales a las que debemos enfrentarnos a diario (Sandín Esteban, 2005, p. 6).

Conclusión:

Intentamos mostrar en este breve trabajo la brecha epistemológica entre Epistemología y Epistemología aplicada a las Ciencias de la Educación y, consecuentemente, entre Epistemología y metodologías. O, en pocas palabras, el desinterés por los fundamentos científicos en Ciencias de la educación. Hemos visto cómo esta situación ha originado que cada grupo de investigadores educativos constituyan corrientes cada vez más acotadas y se aboquen, en definitiva, a un campo más restringido de la realidad y menos representativo de la misma.

Este fenómeno de ruptura (Ortiz, 1997) o fragmentación (Donmoyer, 2006) de los saberes educativos, con su consecuente proliferación paradigmática, nos lleva a concluir, en función de lo analizado, en la necesidad urgente de retomar las discusiones epistemológicas irresueltas en el ámbito de la Filosofía de la Ciencia a partir de las problemáticas enunciadas aquí, ya que en ellas se pone en juego la misma noción de ciencia en el ámbito educativo.

Por lo dicho, creemos que estas discusiones deben ser asumidas a fin de

lograr vislumbrar en esa brecha descripta las vías para superar el problema de la inconmensurabilidad entre los distintos enfoques y perspectivas de la Educación. Dicha indagación permitirá ver la fundamentación ontológica y epistemológica de las teorías educativas, posibilitando así la evaluación crítica de las mismas y el enriquecimiento mutuo a partir de la reflexión en el ámbito genuino en el que estas problemáticas se producen.

Bibliografía

Antúñez Pérez, A. (2003) Hacia la búsqueda de un nuevo paradigma filosófico pedagógico de las Ciencias Sociales: entre las posibilidades y las amenazas. *Educere*, N° 23. 328-333. Recuperado en enero de 2005. www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve...

Antúñez Pérez, A. y Aranguren Rincón, C. (1999). Paradigma: continuidad o revolución en la enseñanza de las ciencias sociales en América Latina. *Educere* (N° 6) 24-27. Recuperado en julio de 1999. <http://www.walc03.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol3num6/articulo3-6-4.pdf>

Cárdenas, P. (2007). *Currículum, didáctica y epistemología*. Disponible en: www.uct.cl/proyecto_ffid/docs/ee.doc

Dillard, C. (2006). When the music changes, so should the dance: cultural and spiritual considerations in paradigm proliferation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 59–76. Recuperado en junio de 2011. Disponible en: <http://www.informaworld.com/smpp/ftinterface~db=all~content=a741564800~fulltext=713240930?words=cynthia,dillard>

Donmoyer, R. (2006). Take my paradigm ...please! The legacy of Kuhn's construct in educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 11–34. Recuperado en junio de 2009. <http://cmsprod.bgu.ac.il/NR/rdonlyres/DFF9E507-323A-4473-8ECA->

Gage, N. (1989). *The Paradigm Wars and Their Aftermath: A "Historical Sketch of Research on Teaching since 1989"*. Teachers College Record, 91(2), 135-150.

García Carrasco J. y García del Dujo, Á. (1995) Epistemología Pedagógica (I) *Teoría de la educación*, 7, 5-38

Gelonch Villarino, S. (2009). *Ciencia, Metafísica y Filosofía o para una Nueva Unidad del Saber*. EDIUNC.

Gelonch Villarino, S. (2010). Voz "incommensurabilidad". En *Diccionario de filosofía*. Dir. Ángel Luis González García. Pamplona: EUNSA. 579-582.

Hoyningen, P. y Sankey, H. (eds.), (2001). *Incommensurability and Related Matters*, Boston Studies in the Philosophy of Sciences, Kluwer Academic Publishers, Holanda.

Kuhn, T. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Lather, P. (2006) Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 35–57.

Lanz, R. (2007). El arte de pensar sin paradigmas. *Educere*, 30, 421-425. Recuperado en junio de 2011. Disponible en: www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35603021.pdf

Marrero Acosta (1990) Investigación Curricular. *Curriculum*, I, 1990, 7-30.

Martín, Alicia Virginia (2007) *Status epistemológico y objeto de la ciencia de la Educación*. San Juan: Editorial de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.

Martínez Rizzo, F. (2002). Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, LX(221), 27-50.

Moya Otero, J. (2001) Una revisión crítica de la teoría de los paradigmas en el marco de las Ciencias Sociales (I). *El Guiniguada*, 10, 101-112. <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/portada.htm>

Moya Otero, J. (2002) Una revisión crítica de la teoría de los paradigmas en el marco de las Ciencias Sociales (II). *El Guiniguada*, 11, 133-143.

Moya Otero, J. (2003). Una ciencia crítica de la educación, ¿pluralismo metodológico y/o pluralismo epistemológico? *Ágora digital*, 6. Recuperado por última vez el 24 de junio de 2011. http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros_ppal.htm

Onwuegbuzie, A. (2002). Why can't we all get along? Towards a framework for unifying research paradigms. *Education*, 122(3), 518-530. Recuperado el 25 de junio de 2008. www.questiaschool.com/.../5000777085?...Why%20Can't%20We%20All%20Get%20along%...

Ortiz, J. (1996). El Triángulo Paradigmático (Paradigmas de la investigación educativa). Disponible en: www.geocities.com/Athens/4081/tri.html

Padrón Guillén (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI. Recuperado por última vez en junio de 2011. Disponible en: http://padron.entretemas.com/Tendencias/TendenciasRecientesEpistemologia_Padron.pdf

Sandín Esteban, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Sandín Esteban, M. (2005). Retos actuales de la formación en investigación cualitativa en educación. Conferencia de clausura del "I Encuentro Internacional de Investigación Cualitativa en Educación", Venezuela. Recuperado el 18 de julio de 2008. <http://pide.files.wordpress.com/2007/08/conferencia-de-ma-paz-sandin.doc>

Vázquez, S. (1992). *La teoría del currículum en la actualidad*. Buenos Aires: CIAFIC ediciones.

Vázquez, S. (2001). *La Filosofía de la Educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC ediciones.

Villalba, M. (2003) *Formalismo e intersubjetividad. El olvido del intelecto*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.