



DOI: <https://doi.org/10.34069/RA/2024.13.06>

Volumen 7, Número 13/enero-junio 2024

Martínez-Rosales, Y., & Gross-Tur, R. (2024). Paradigma socio-crítico en la gestión científico-pedagógica de la atención a educandos con necesidades educativas especiales. *Revista Científica Del Amazonas*, 7(13), 56-67. <https://doi.org/10.34069/RA/2024.13.06>

## Paradigma socio-crítico en la gestión científico-pedagógica de la atención a educandos con necesidades educativas especiales

### Socio-critical paradigm in the scientific-pedagogical management of attention to students with special educational needs

Recibido: 4 de abril de 2024

Aceptado: 10 de junio de 2024

Autores:

**Yamilé Martínez-Rosales<sup>1</sup>**

**Ramiro Gross-Tur<sup>2</sup>**

#### Resumen

Este artículo explora nuevas concepciones que demandan una transformación de la práctica pedagógica y científico investigativa de los docentes, enfocándose en la necesidad de pensamientos y sentimientos inclusivos para fomentar escuelas verdaderamente inclusivas. El objetivo es fundamentar el proceso de gestión científico-pedagógica en la atención psicopedagógica a educandos con necesidades educativas especiales dentro de la educación regular, a través del análisis del paradigma sociocrítico. Utilizando un enfoque hermenéutico y métodos como revisión documental, análisis-síntesis e inducción-deducción, el estudio identifica las oportunidades y beneficios de adoptar el paradigma sociocrítico. Este paradigma promueve un enfoque de transformación social que facilita el cambio y la búsqueda de igualdad, defendiendo la participación activa de individuos y comunidades en la identificación de problemas sociales y en la búsqueda de soluciones. Se concluye que los postulados del paradigma sociocrítico ofrecen un enfoque global y flexible, crucial para promover el cambio social y la igualdad.

**Palabras clave:** Gestión científico-pedagógica, inclusión, paradigma sociocrítico, necesidades educativas especiales.

#### Abstract

This article explores new concepts that demand a transformation of the pedagogical and scientific research practices of teachers, focusing on the need for inclusive thoughts and feelings to foster truly inclusive schools. The aim is to establish the scientific-pedagogical management process in psychoeducational care for students with special educational needs within regular education, through the analysis of the socio-critical paradigm. Using a hermeneutic approach and methods such as documentary review, analysis-synthesis, and induction-deduction, the study identifies the opportunities and benefits of adopting the socio-critical paradigm. This paradigm promotes a social transformation approach that facilitates change and the pursuit of equality, advocating for the active participation of individuals and communities in identifying social problems and seeking solutions. It concludes that the tenets of the socio-critical paradigm offer a global and flexible approach, crucial for promoting social change and equality.

**Keywords:** Scientific-pedagogical management, inclusion, socio-critical paradigm, special educational needs.

<sup>1</sup> Licenciada en Psicología. Centro de Diagnóstico y Orientación, Palma Soriano, Cuba.  <https://orcid.org/0000-0003-3213-2908>

<sup>2</sup> Dr. C. Pedagógicas. Licenciado en Psicología. Centro Universitario Municipal de Palma Soriano, Universidad de Oriente, Cuba.  <https://orcid.org/0000-0003-3892-7883>



## Introducción

La política educativa cubana se rige por los fundamentos teórico-metodológicos de la Pedagogía marxista-leninista que tiene como objetivo fundamental formar hombres plenamente desarrollados y aptos para trabajar en la sociedad contemporánea. Luego del triunfo de la Revolución en el año 1959, la sociedad cubana ha experimentado una serie de transformaciones en diferentes esferas, en las que la educación también se ha visto inmersa. Las nuevas concepciones exigen una verdadera transformación del pensamiento, la práctica pedagógica y científico-investigativa demanda la superación continua de los docentes.

En este sentido, nuestro Apóstol, José Julián Martí Pérez, expresó: “Edúquese en el ámbito de la investigación, en el roce de los hombres y en el ejercicio constante de la palabra, a los ciudadanos de una república que vendrá a tierra cuando falten a sus hijos esas virtudes” (Valdés, 2002, p. 145).

El sistema de educación en Cuba es consecuente con este principio martiano. Se propone alcanzar la preparación científica de los docentes para brindar atención integral a la diversidad en los contextos escolares. En el enfoque a la diversidad se involucran los docentes y los agentes sociales con el fin de lograr el desarrollo integral de la personalidad de los educandos con necesidades educativas especiales (NEE) en el proceso educativo.

En tal sentido, la UNESCO define la educación inclusiva como el “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes” (2017, p. 7).

Este siglo ha impuesto a las instituciones educacionales, con carácter impostergable, la necesidad de la formación de los docentes desde la gestión científica. Exige que sean capaces de asimilar activa y críticamente los contenidos de la cultura y la participación creativa y transformadora a través de la ciencia. En consecuencia, las ideas expresadas por el Presidente de la República de Cuba, Miguel Díaz-Canel Bermúdez, en la XVIII edición del Congreso Internacional Pedagogía 2023, confirman lo antes expuesto. Expresa que la gestión de ciencia y la innovación ratifica el carácter y encargo social de la educación y la gestión de la actividad científica educacional en las que se distinguen cuatro elementos importantes (Díaz-Canel Bermúdez, 2023, p. 10):

- La investigación educativa.
- La formación del potencial científico.
- La socialización, publicación y reconocimiento de los resultados.
- La gestión de la información científico educacional.

Este importante proceso requiere que todos los sectores de la sociedad alcancen niveles óptimos de desempeño profesional a través de la puesta en práctica de los adelantos científico-técnicos. Esto incluye, en primer lugar, satisfacer las necesidades de preparación científica pedagógica. En consecuencia, con esta idea, se asume que “la formación de profesionales calificados científicamente supone el constante reto de trascender el discurso académico y desplegar una lógica productiva de conocimientos y tecnologías en función de lograr una educación de calidad para todos” (Deroncele Acosta et al., 2021, p. 173). En este sentido, se sigue el precepto de que el desarrollo humano, social, tecnológico y educativo requiere cada vez más de desarrollar la investigación científica desde una práctica investigativa y efectiva.

El desarrollo local ocupa en la actualidad un lugar fundamental en la agenda del Estado y Gobierno cubanos. Se aprecia un creciente reconocimiento del papel del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en el desarrollo local. Por lo que se considera necesario desplegar una investigación encaminada a potenciar la gestión científica pedagógica de los docentes para la atención psicopedagógica de educandos con NEE en el contexto regular.

Se requiere orientar el desarrollo de capacidades y habilidades para la gestión científica en una parte sensible de los actores del desarrollo local, y es precisamente, el sector educativo en la figura de los docentes.

Las prácticas educativas favorecedoras de la inclusión con calidad requieren de la formación humana y profesional de los educadores. Supone, ante todo, cambios paradigmáticos en el abordaje de los sistemas

educativos. Implica conocimientos y sensibilidad para comprender y transformar los contextos. Impone asumir que lo diverso es la norma. Deben transformar los contextos de modo que se eliminen las barreras, pues sin ellas, las características de las personas quedan, pero las discapacidades desaparecen (Montes Castillo et al., 2022).

La escuela debe ser vista como el centro cultural más importante de la comunidad, ente activo y promotor del desarrollo social. Para lograr esto, se requiere de una adecuada preparación de los docentes. Desde este punto de vista, el docente como agente de cambio y comunicador social requiere desarrollar capacidades para la gestión científico-pedagógica. De este modo podrá desplegar y dar respuestas a las exigencias de un entorno social en constante transformación (Hidalgo et al., 2021).

Lo anterior impone precisamente, en la primera fase de la investigación científica, definir qué paradigma permitirá asumir sus ideas fundamentales. En consonancia, la investigación que se propone requiere sustentarse en un paradigma orientado a las ciencias sociales y educación.

En consonancia, se identifica el paradigma socio crítico, que es abordado en el presente trabajo. Tiene su cimiento en la teoría crítica, en clara contraposición a la teoría clásica positivista e interpretativa que tenía escasa influencia en la transformación social (Dubiel, 2020).

Otros autores refieren diversos beneficios que ofrece este paradigma para la investigación, entre ellos Mujica (2022, pp. 146-148):

(1) posee visión dialéctica y holística de lo que se concibe como real, (2) la relación que existe entre el investigador y el fenómeno de estudio se identifica porque los participantes del proceso investigativo se encuentran comprometidos con el cambio social, (3) el proceso investigativo se instaura en la acción, en la práctica, y desde este punto se divide en la comprensión social de las necesidades, problemas e intereses del grupo humano estudiado.

Según Dávila (2022) el paradigma socio crítico se caracteriza por la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad social y una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus interrelaciones entre teoría y práctica.

Consecuentemente, este trabajo persigue como objetivo: fundamentar el proceso de gestión científico-pedagógica de los docentes en la atención psicopedagógica a educandos con NEE en el contexto de la educación regular, a partir del análisis del paradigma sociocrítico.

### **Marco teórico**

El paradigma socio-crítico en las ciencias sociales y ciencias de la educación surge como respuesta a la necesidad de un enfoque socio-educativo de transformación social, y se orienta en el compromiso del investigador como agente de cambio y liberación social (Loza, 2020). Tiene sus raíces en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y en autores como Giroux, McLaren, Freire y otros (Loza, 2020; Unzueta Morales, 2011), y se caracteriza por una visión holística, dialéctica y crítica de la realidad social y educativa. Reconoce que la educación está influenciada por condiciones políticas, ideológicas, económicas y culturales (Alvarado & García, 2008; Sagredo & Coatt, 2018).

Giroux (1997) plantea la necesidad de desarrollar una pedagogía crítica que permita a los estudiantes comprender y transformar las estructuras sociales opresivas. Por su parte, McLaren (2005) enfatiza en la importancia de vincular la educación con la lucha por la justicia social y la emancipación de los grupos marginados. Mientras Freire (1970) propone una educación problematizadora y liberadora, que fomente la conciencia crítica y la acción transformadora.

Según Giraldo, Cruz y Guarín (2022), este paradigma plantea diferentes posturas relacionadas con la educación. Expone una visión de la emancipación del ser humano como ser pensante y social. Desde esta perspectiva “la naturaleza y la educación son semejantes, pues la educación transforma al hombre y crea de tal modo una segunda naturaleza” (p.121).

En Latinoamérica, este paradigma tiene sus orígenes en el filósofo y pedagogo brasileño Paulo Freire. Su postura en cuanto a la idea de educación se cimienta en asegurar que cualquier acto educativo es un acto político. En este sentido, asevera que mediante una verdadera conciencia crítica de la realidad debe asumirse desde la educación, tanto por educador como educando la apropiación crítica y autocrítica del conocimiento para generar nuevos conocimientos (Giraldo et al., 2022, pp. 123-124).

El paradigma socio-crítico asume una visión democrática del conocimiento, donde todos los sujetos participantes en el proceso educativo reciben igual consideración (Sagredo & Coatt, 2018). Busca formar individuos capaces de comprender críticamente la realidad social, identificar problemas y crear alternativas de solución (Arias Castañeda et al., 2022). Se enfoca en procesos reflexivos, toma de conciencia y modificación del sentido atribuido a las cosas para procurar transformaciones en la sociedad (Ponce Uquillas, 2019).

Sobre esta base, es posible determinar algunas de las características más relevantes en la aplicación del paradigma socio-crítico en contextos educativos y su relación con la atención a la diversidad. Este paradigma aporta una visión holística y dialéctica de la realidad educativa y destaca que está influenciada por condiciones ideológicas, económicas y culturales. Contribuye con una visión democrática del conocimiento, donde todos los sujetos participan con énfasis en procesos reflexivos, toma de conciencia y modificación del sentido atribuido a las cosas.

Asimismo, el acto educativo se basa en el intercambio de ideas, culturas y realidades, que permiten pensar y reflexionar sobre ellas; pero, sobre todo, ayudan a transformar la sociedad a través de procesos educativos. En consecuencia, es necesario que el educador tenga en cuenta los intereses de sus educandos, que utilice el diálogo y la pregunta como medio para direccionar la construcción del conocimiento, y asuma ser un educador que también quiera ser educando.

En este sentido, el paradigma socio-crítico concibe la realidad como un escenario complejo, influenciado por múltiples factores. El conocimiento se construye de manera democrática y reflexiva, con el fin de formar sujetos críticos capaces de comprender y transformar la sociedad (Alvarado & García, 2008). Esto implica superar la visión tradicional de la educación como mera transmisión de conocimientos, para asumir un enfoque más participativo, dialógico y emancipador (Unzueta Morales, 2011).

Otros autores, como Díaz López & Pinto Loría (2017) han aplicado el paradigma socio-crítico en diversos campos de las ciencias sociales y la educación. Utilizaron este enfoque para estudiar la vulnerabilidad educativa desde una perspectiva crítica y transformadora. Crispin et al. (2023), por su parte, analizaron las implicaciones de la fenomenología social y el paradigma socio-crítico en la investigación de la educación universitaria. Ponce Uquillas (2019) propuso el uso del paradigma socio-crítico para el rescate de la identidad cultural en la educación inicial.

Los aspectos anteriores permiten visualizar las oportunidades que ofrece el paradigma socio-crítico para la gestión científico-pedagógica de los docentes en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. En este sentido autores como Benno Sander (1996), profesor universitario, administrador y consultor internacional en educación y ciencias sociales, de origen brasileiro, propone un enfoque interdisciplinario, y aprecia el nivel de influencia cultural, pedagógica, política y económica en la gestión educativa en occidente. Por otro lado, la investigadora y escritora Pilar Pozner (2015), establece que la gestión educativa posibilita vincular conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración, en procesos que aseguran el mejoramiento continuo de las prácticas educativas.

Algunas de las definiciones que vienen a colación en el análisis son: La gestión científico-pedagógica y atención a la diversidad. Estos términos son fundamentales para comprender la aplicación del paradigma socio-crítico en contextos educativos.

En el ámbito educativo la gestión científico-pedagógica se refiere al conjunto de acciones y procesos que buscan optimizar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. Se basa en principios científicos y pedagógicos (Costa Bravo & Gómez Canett, 2022). Implica la planificación, organización, dirección y control de las actividades académicas, de investigación y extensión, con el objetivo de lograr los fines y objetivos educativos (Canett, 2022).

Según Alvarez (2023), la gestión científico-pedagógica requiere del desarrollo de competencias docentes específicas, como liderazgo, trabajo en equipo, toma de decisiones, resolución de problemas, entre otras. Además, implica la articulación de la docencia, la investigación y la extensión, para generar conocimiento y aplicarlo en la práctica educativa. En este sentido, se basa en principios como la planificación estratégica, el liderazgo pedagógico, la gestión del talento humano y la evaluación y mejora continua (Costa Bravo & Gómez Canett, 2022). Desde esta perspectiva, el docente se concibe como un profesional reflexivo y crítico, que toma decisiones fundamentadas en la investigación y la experiencia (Alvarez, 2023).

Algunos autores han abordado la gestión científico-pedagógica desde diferentes enfoques. Alvarez (2023) analiza la gestión de la actividad científica educacional en el Sistema Nacional de Educación. Canett (2022) describe la experiencia de gestión del Proyecto Educativo Institucional en un preuniversitario cubano. Costa Bravo & Gómez Canett (2022) estudian la profesionalización del desempeño científico-pedagógico de los docentes con título de Máster.

Por otro lado, la atención a la diversidad en el ámbito educativo se refiere al conjunto de acciones y estrategias orientadas a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, sociales, culturales o de cualquier otra índole (Fuentes et al., 2021). Implica el reconocimiento y valoración de las diferencias como una oportunidad de enriquecimiento y aprendizaje mutuo.

En este sentido, algunos principios claves para la atención a la diversidad se basan en el reconocimiento y valoración de las diferencias individuales, la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y características de cada educando, así como el uso de metodologías y recursos didácticos diversos y flexibles.

Además, el abordaje de la atención a la diversidad desde un posicionamiento socio-crítico, favorece la comprensión de las personas desde una perspectiva optimista y desarrolladora, a través de la cual se privilegia la gestión de sus potencialidades formativas (Gross-Tur et al., 2021). También se estimula la expresión de emociones positivas y la transformación de las barreras en contenidos afirmativos que expresan la tendencia actualizante hacia la mejora continua del sujeto, como aspectos esenciales de una vida plena (Gross Tur et al., 2020).

La atención a la diversidad requiere de un enfoque inclusivo, donde la escuela se adapta a las necesidades de todos los estudiantes, en lugar de esperar que sean ellos quienes se adapten a la escuela (Mayo Pais, 2022). Además, implica el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y familias, como estrategia a tener en cuenta en la eliminación de barreras físicas, comunicativas y actitudinales. Esto permite el desarrollo de competencias interculturales en la comunidad educativa y la implementación de programas de apoyo y refuerzo educativo (González & Falcón, 2021).

En consecuencia, la atención a la diversidad se fundamenta en principios como la equidad, la inclusión, la participación y la no discriminación (Ocón & Chocarro de Luis, 2022). Desde esta perspectiva, la diversidad se concibe como una oportunidad de enriquecimiento y aprendizaje mutuo, y no como un problema a resolver (Jiménez et al., 2020).

Algunos autores han abordado la atención a la diversidad desde diferentes enfoques. Por ejemplo, Fuentes et al. (2021) analizan la atención a la diversidad funcional en educación primaria. Mayo Pais (2022) estudia la formación docente para la atención a la diversidad en el grado de maestro/a en Educación Infantil y Primaria. Porto Castro (2022) explora el uso de recursos tecnológicos como facilitadores del aprendizaje en la atención a la diversidad.

Desde esta perspectiva, el paradigma socio-crítico para la gestión científico-pedagógica de los docentes en la atención a la diversidad aporta una mirada hacia el cambio educativo. Orienta la formación de los docentes a mejorar la calidad en el desarrollo de nuevas competencias para enseñar y garantizar el derecho a una educación inclusiva y equitativa.

## Metodología

En el desarrollo de la investigación se utilizó un enfoque cualitativo tipo documental, se sustenta en una metodología de investigación que se centra en el análisis de documentos y fuentes de información no numéricas. Permite una mirada al paradigma sociocrítico dirigido a develar conocimiento más general y con una perspectiva transformadora.

Se muestran los resultados de un análisis interpretativo y reflexivo a partir de la triangulación de fuentes que posibilitaron la reflexión teórica del tema. Se utilizó para la revisión documental una muestra de dos libros; 11 artículos científicos, 10 publicados en el último quinquenio y uno de la última década, en los que se plantean tipologías de paradigmas y sobre investigación científica en educación, publicados en revistas indexadas en bases de datos de alto impacto.

Se utilizó un enfoque hermenéutico para interpretar el paradigma socio-crítico y su utilidad en función de la gestión científico-pedagógica de los docentes.

Se utilizaron diversos métodos de nivel teórico:

Revisión documental para identificar las tipologías de paradigmas. Principalmente con el objetivo de conocer aspectos esenciales de sus postulados y definir el criterio más adecuado para fundamentar el proceso de gestión científico-pedagógica de los docentes para la atención psicopedagógica de educandos con NEE.

Análisis - síntesis para estudiar principales características de los diversos paradigmas de investigación científica y asumir posiciones.

Inducción - deducción permitió transitar desde el conocimiento general al particular, al examinar y exponer aspectos correspondientes a criterios del paradigma socio-crítico para asumirlo en el estudio.

## Resultados y discusión

La formación y superación continua de los investigadores requiere asumir variedad, conciencia y alternativas en relación a la finalidad que persigue con los objetivos investigativos declarados. Desde esta óptica, se hace necesario delimitar conceptualmente: ¿Qué es un enfoque?, ¿Qué es un modelo? y ¿Qué es un paradigma?

Definir conceptualmente estos términos desde su semántica se torna tarea difícil por la variedad de fuentes y autores que los definen. De manera que, se realizará un acercamiento mediante el análisis de algunas de las definiciones.

Se consultó el Diccionario Cervantes, diccionario manual de la Lengua Española, éste define el término enfoque, en su primera acepción, como la acción y efecto de enfocar. Ésta, a su vez, refiere que es la manera de considerar o tratar un asunto, lo cual nos guía al problema desde unos supuestos previos para tratar de resolverlo acertadamente (Alvero Francés, 2008, p. 289). Al analizar este criterio, se precisa que el enfoque constituye una guía para resolver problemáticas disímiles que son aplicables a diversas situaciones.

Desde el punto de vista científico se coincide con de Franco & Solórzano (2020), se refieren a este término, en primer lugar, como el origen del conocimiento y, segundo, referido a la naturaleza del objeto del conocimiento (o relación sujeto - objeto). Desde esta perspectiva se asume como enfoque la orientación metodológica de la investigación, que constituye una orientación, una estrategia general en el proceso de plantear y abordar el problema a investigar.

Por otra parte, el término modelo, según el Diccionario Cervantes, en su primera y cuarta acepción, es definido como un objeto que se reproduce imitándolo: es un modelo de escritura *script*, persona o cosa digna de ser imitada: un modelo de constancia respectivamente (Alvero Francés, 2008, p. 510). El concepto modelo ha sido abordado ampliamente en la literatura científica. Autores como Gross-Tur,

Dussú-Contreras & Montoya-Rivera (2015) lo abordan desde dos perspectivas: el modelo teórico, con carácter abstracto, y el modelo comportamental, con una connotación más práctica.

Por su parte, en el Diccionario de Filosofía y en los criterios de Álvarez de Zayas (1999), Matos & Cruz (2011) y De Armas & Valle (2011), se considera al modelo como toda construcción teórica que sirve para interpretar o representar la realidad o una parte de ella.

Se aprecian puntos de coincidencia de estos autores que apuntan a la representación del objeto o proceso que se investiga; descubrimiento y estudio de las nuevas relaciones y cualidades de ese objeto, con vista a transformar la realidad; reproducción del objeto en toda su diversidad y su interpretación para revelar la jerarquía de las relaciones que se establecen, así como la simplificación del proceso del conocimiento.

En el Diccionario Cervantes, el término paradigma es definido, en su primera acepción, como ejemplo o ejemplar, modelo que sirve de norma (Alvero Francés, 2008, p. 576). Desde el punto de vista científico, para el análisis del término, partimos de la perspectiva de que el paradigma permite explorar las diferentes formas en que los investigadores perciben, interpretan y conducen sus investigaciones. Representan procesos propios para la construcción del conocimiento científico constituyendo estadios en la interpretación y transformación científica de la realidad (de Franco & Solórzano, 2020).

Desde esta óptica, la concepción de paradigma ha sido objeto de estudio por múltiples investigadores, entre ellos destacan Karl Popper (1902-1994), Thomas Kuhn (1922-1996) e Imre Lakatos (1922-1974). Cada uno de ellos ha realizado aportes significativos a la concepción de paradigma y su valor para la investigación y producción científica.

Karl Popper, conocido por su enfoque en la falsabilidad como criterio de demarcación entre ciencia y no ciencia. En su libro "La lógica de la investigación científica", Popper (1962) realiza una discusión importante de la crítica y la refutación en el avance de la ciencia.

Por otra parte, Kuhn aborda los paradigmas científicos como ideas comunes compartidas por una comunidad científica que permite comprender y resolver los problemas fundamentales de la ciencia en un período histórico. En su obra "La estructura de las revoluciones científicas", Kuhn (1962) introdujo el concepto de "paradigma" para referirse a las creencias, valores y prácticas compartidas dentro de una comunidad científica en un momento dado. Este autor considera que la ciencia transita por momentos de normalidad y de crisis o revoluciones dando su contribución precisamente al cambio de orientación de la filosofía y la sociología científica en la década de 1960.

Más adelante, Lakatos (1983) desarrolló la metodología de investigación conocida como "programas de investigación científica", que consiste en reglas metodológicas: algunas dicen las rutas de investigación que deben ser evitadas (heurística negativa), y otras, los caminos que deben seguirse (heurística positiva). Estos autores han dado aportes significativos en la discusión y comprensión de los paradigmas, ya sea en la filosofía, la sociología u otros campos. Sus ideas han influenciado la forma en que pensamos sobre el conocimiento, la praxis, la investigación y la evolución del pensamiento en general.

En el análisis de estas perspectivas se considera que el investigador no puede desconectarse de la realidad. El paradigma ofrece una visión del mundo que se comparte por la comunidad científica. Constituye un modelo para ubicarse en el contexto real y que, a su vez, permite interpretar y dar respuesta a los problemas que surjan en el quehacer científico (Dávila, 2022). En ese sentido, toda comunidad científica adopta un paradigma y este se mantiene en base a la utilidad y necesidades de la comunidad hasta que nuevas ideas superan a las viejas. Esto trae como consecuencia que se abandonen paradigmas o se renueven (Miranda & Ortiz, 2020).

En este contexto, el objetivo de la ciencia no parte de descubrir teorías, sino de descubrir opciones más precisas, nuevas y profundas de comprobar las teorías existentes. Se refieren a un conocimiento que surge de la investigación en un campo científico determinado, por lo que constituirá punto de partida como pauta o modelo para futuras investigaciones.

Desde esta óptica, el paradigma permite a los investigadores definir problemas en los que sea factible investigar y ofrecer alguna solución desde sus postulados. En este sentido, el paradigma constituye una

guía, una representación y compromiso de los investigadores de una comunidad científica con una forma coherente y elementos comunes y afines de ejercer la práctica científica.

Luego de este análisis, se asume la definición de paradigma propuesta por Lakatos (1983) quien desarrolló la metodología de investigación conocida como "programas de investigación científica", incorpora elementos de Kuhn pero sugiere que los paradigmas científicos pueden ser modificados y mejorados en lugar de reemplazados completamente. Aborda elementos acerca del concepto paradigma desde un conjunto de conceptos, valores, técnicas y procedimientos compartidos por una comunidad científica, en un momento histórico determinado, para definir problemas y buscar soluciones. Consecuentemente, esta propuesta tiene un mayor alcance, es flexible y aplicable a situaciones que permite identificar mejor las propuestas que pueden clasificar como paradigmas.

En la actualidad existe diversidad de paradigmas para la investigación científica, de ahí surge la necesidad de plantearse ciertas interrogantes 1. ¿Qué paradigma utilizar en la investigación? 2. ¿Qué elementos tener en cuenta para una adecuada selección del paradigma? 3. Y, particularmente, en este estudio, ¿cuál paradigma asumir para sustentar la investigación acerca de la gestión científica pedagógica para la atención psicopedagógica de educandos con NEE en el contexto regular?

En este sentido se considera importante seguir una perspectiva reflexiva e integral del abordaje de los paradigmas de investigación que permita tomar una decisión certera acerca de cuál asumir. De igual modo que permita conducir con rigor científico la naturaleza del objeto de investigación, la mejor manera de solucionar el problema científico, de concretar los objetivos y evaluar las diversas posibilidades y ventajas que ofrecen los distintos paradigmas.

Dávila (2022) define tres paradigmas relevantes en la investigación científica en el siglo XX y con presencia aún en el XXI, conocidos también como paradigmas estelares: el positivista, el interpretativo y el socio crítico y realiza un análisis de sus diferencias. Por su parte, Miranda & Ortiz (2020) consideran que los paradigmas son: el positivista, el interpretativo, el crítico y el paradigma emergente de la complejidad. Es posible apreciar coincidencia entre estos autores, pues consideran en sus investigaciones el paradigma positivista e interpretativo y el crítico.

Otros autores ofrecen otras tipologías: Baran & Davis (2016) citado por Gómez-Diago (2022) agrupan las investigaciones según la obtención de conocimiento e identifican cuatro paradigmas en las ciencias sociales: 1) Positivismo; 2) Hermenéutica; 3) Crítica y 4) Teoría normativa.

Por su parte, Dávila (2022) analiza cómo, desde el positivismo, se opta por una postura ontológica que posiciona a la realidad dentro del dominio de leyes naturales y mecanismos. "El conocimiento de estas leyes y mecanismos es convencionalmente resumido en la forma de tiempo y generalizaciones independientes del contexto. Algunas de estas generalizaciones toman la forma de leyes causa-efecto". A causa de ello, las ciencias físicas y naturales y, en las últimas décadas, las ciencias sociales y humanas han adoptado este paradigma.

Como lo afirma Miranda & Ortiz (2020), el paradigma interpretativo surge como alternativa al paradigma positivista. Toma como punto de partida la idea de la dificultad para comprender la realidad social desde las lógicas cuantitativas, razón por la que este paradigma se fundamenta en las subjetividades y da cabida a la comprensión del mundo desde la apropiación que de él hacen los individuos.

Autores como de Franco & Solórzano (2020) plantean que el paradigma socio crítico "exige del investigador una incesante reflexión acción, el cual implica la responsabilidad del investigador/a desde la práctica para realizar el cambio y la liberación de todos aquellos actos que forjen la transformación social", señala que el discernimiento se crea en base a los intereses y necesidades de los grupos sociales, permiten transformar las comunidades.

Por su parte, Fonseca et al., (2023) hacen referencia a los beneficios de este paradigma de investigación y declara que "pensar es romper, es tener la capacidad de mirar la realidad desde múltiples perspectivas que da la posición sociocrítica". (p. 162).

Luego de valorar las potencialidades de los principales paradigmas científicos, se asume el paradigma socio crítico como un marco referencial y de gran valor para los estudios sociales. Se asume el criterio de Kuhn (1962) citado por Dávila (2022) donde se precisa que posee una gran utilidad y aplicabilidad a la investigación. Afirmar que: “es así como el investigador actúa como un sujeto más, al permitirse por medio de la autorreflexión, actuar y transformar las realidades”, observándose el rol de investigador como agente de cambio social es recurrente. (p. 54).

Finalmente, se precisa que las distintas aplicaciones del paradigma socio crítico tanto en salud, el derecho, la educación, la literatura, entre otros, pretende reflexionar sobre el objeto de estudio. De este modo se investiga y busca a través de las distintas disciplinas la reflexión crítica con la misión de promover que los investigados sean entes activos y protagonistas de los cambios para optimizar su calidad de vida, dejando de lado las desigualdades que hasta hoy existen en nuestra sociedad (Loza et al., 2020).

De este modo se precisan beneficios y oportunidades de asumir el paradigma sociocrítico para desarrollar capacidades en el pensamiento cognoscitivo del investigador. Permite obtener nuevas perspectivas y vías para la reproducción de conocimiento transformador y contextualizado.

Luego del análisis realizado se precisa que este paradigma es útil y posee aplicabilidad para investigar la gestión científica pedagógica de los docentes para la atención psicopedagógica de educandos con NEE en el contexto regular. La idea anterior se sustenta en el hecho de que el paradigma socio crítico permite describir y reflexionar sobre el objeto de estudio a través de una visión crítica. Se visualiza desde la óptica de promover que los docentes sean entes activos y protagonistas de los cambios para optimizar la calidad de la educación de educandos con NEE en el contexto regular.

En este sentido Olivares & Oliva (2023) plantean que el docente como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido objeto de varias investigaciones. Emergen por la necesidad que se adecue a los nuevos cambios y haga uso de la tecnología. De este modo obtenga nuevos conocimientos especializados y mejore sus conocimientos mediante el desarrollo de capacidades que luego aplicarán en su práctica académica. En consecuencia, deberá desplegar sus aptitudes para mejorar su desempeño como un eje de transformación continua.

En este sentido, el docente, como uno de los agentes de socialización más importante en el proceso docente educativo constituye la columna vertebral en la atención para elevar la calidad de los servicios educacionales en Cuba según el objetivo que propone el III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba. Requiere capacidad para promover su superación continua en la atención a la variedad. Se impone preparación, motivación, compromiso personal, una perspectiva flexible y creadora de las situaciones que se puedan presentar en su práctica profesional. El camino comienza por un cambio personal que tribute al cambio escolar. Debe estar orientado hacia la garantía de una participación de los saberes y voluntades inclusivas en torno a un proyecto escolar coherente con las máximas aspiraciones de la sociedad (Montes et al., 2022).

## Conclusiones

Es importante concientizar la necesidad de comprender los retos y oportunidades que supone el proceso de investigación para lograr un estudio consistente y con rigurosidad científica en pos de la solución del problema abordado. El paradigma socio crítico es coherente para fundamentar la investigación de la gestión científico-pedagógica de los docentes para la atención psicopedagógica de educandos con NEE en el contexto regular, pues garantiza un enfoque global, flexible y contextualizado desde sus postulados, los que definen líneas de investigación a seguir. El paradigma socio crítico permite establecer un enfoque de transformación social para promover el cambio y la búsqueda de igualdad. Defiende la idea de la participación activa de los individuos y comunidades en la identificación de problemas sociales, la búsqueda de soluciones y la promoción del cambio social.

**Agradecimientos:** Agradecemos al proyecto institucional Gestión científica para el desarrollo local sostenible en municipios santiagueros (Universidad de Oriente, Cuba) por el apoyo en la realización de este estudio.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica. Escuela de la vida*. Ed. Pueblo y Educación
- Alvarez, M. K. (2023). Actividad Científica Educacional. Una mirada desde su gestión en el Sistema Nacional de Educación. *Varona*, (78). <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/2036>
- Alvero Francés, F. (2008). *Cervantes*. Diccionario manual de la lengua española. Ed. Pueblo y Educación.
- Arias Castañeda, L. D., Ruiz Roldán, E. T., & Zambrano Galeano, L. D. (2022). *Las niñas y los niños como sujetos de derechos. Una propuesta de fortalecimiento desde el paradigma socio crítico*. Universidad piloto de colombia.
- Baran, S. J., & Davis, D. K. (2016). *Mass Communication Theory: Foundations, ferment and future* (8va ed.). Cengage Learning.
- Canett, J. G. (2022). Gestión del Proyecto Educativo Institucional, experiencia en el preuniversitario "Presencia de Celia". *Horizonte Pedagógico*, 11(2), 72-79.
- Costa Bravo, M., & Gómez Canett, J. (2022). La profesionalización del desempeño científico pedagógico del docente con título de Máster. *Varona*, (75). <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n75/1992-8238-vrcm-75-e1803.pdf>
- Crispin, F. V. S., Rivera, L. D. J. I., Quispe, C. E. E., Vila, G. S. M., & Yaranga, F. M. G. (2023). Implicancia de la fenomenología social y el paradigma socio-crítico en la investigación de la educación universitaria. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 1, eRMS01112023. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v1i.5>
- Dávila, A. (2022). El investigador y el paradigma de investigación. *Revista Investigación, transcompejidad y ciencia*, 3(2), 44-59.
- De Armas, N., & Valle, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. Ed. Pueblo y Educación
- de Franco, M. F., & Solórzano, J. L. V. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo recursivo*, 3(1), 1-24. <https://atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Deroncele Acosta, Á., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 172-188.
- Díaz López, C., & Pinto Loria, M. D. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54.
- Díaz-Canel Bermúdez, M., (31 de enero de 2023). La gestión de la ciencia y la innovación en el sistema de la educación general en Cuba. *Congreso Internacional Pedagogía 2023*, La Habana, Cuba. <https://www.presidencia.gob.cu/es/presidencia/intervenciones/conferencia-la-gestión-de-la-ciencia-y-la-innovación-en-el-sistema-de-la-educación-general-en-cuba/>
- Dubiel, H. (2020). *La teoría crítica: ayer y hoy*. Editado en México por Plaza y Valdés. S.A. de C.V. 1ra edición.
- Fonseca, C., Quinto, M., & Urrea, G. (2023). Las posibilidades para propiciar el pensamiento epistémico desde el paradigma sociocrítico en el investigador doctoral. *Revista Dialogus*, 11. Disponible en <http://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3264631009/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuentes-Gutiérrez, V., García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, P., & Amezcua Aguilar, T. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 105-122
- Giraldo, N. B. Á., Cruz, J. J. C., & Guarín, S. M. M. (2022). Posturas del paradigma socio-crítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia. *Revista Dialogus*, (10), 119-133.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Westview Press.
- Gómez-Diago, G. (2022). Tipologías de paradigmas en la investigación en comunicación. Una propuesta de clasificación. *Revista de Comunicación*, 21(1). Disponible en <http://dx.doi.org/10.26441/rc21.1-2022-a9>
- González-Falcón, I. (2021). *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo*. Claves y desafíos para la escuela inclusiva. Pirámide

- Gross Tur, R., Martínez Rosales, Y., & Deroncele Acosta, A. (2020). Gestión de potencialidades formativas: la psicología positiva en relación con las habilidades comunicativas. *Revista científica Ciencia Tecnología*, 20(26), 58-71.
- Gross-Tur, R., Dussú-Contreras, R., & Montoya, J. (2015). La modelación como método didáctico en la formación científico-profesional del psicólogo en la dimensión laboral. *Revista Santiago. Monográfico*, 233-256.
- Gross-Tur, R., Martínez-Rosales, Y., Deroncele-Acosta, A., & Miller-Contreras, M. E. (2021). Gestión de potencialidades formativas de escolares con discapacidad intelectual: pautas metodológicas desde la Psicología positiva. *Revista Santiago*, (155), 33-48.
- Hidalgo Cajo, B. G., Hidalgo Cajo, D. P., Montenegro Chanalata, M. G., & Hidalgo Cajo, I. M. (2021). Realidad aumentada como recurso de apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3).
- Jiménez, Ó. G., Torres, J. R., & Cruz, P. C. (2020). La competencia digital del profesorado y la atención a la diversidad durante la COVID-19: Estudio de caso. *Revista de Comunicación y Salud: RCyS*, 10(2), 483-502.
- Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. University of Chicago Press
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Universidad, 302 p.
- Loza, R., Mamani, J., Mariaca, J., & Yanqui, F., (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *Psique Mag: Revista Científica Digital de Psicología. Universidad César Vallejo*, 9(2), 30-39.
- Matos, E., & Cruz, L. (2011). *La práctica investigativa, una experiencia en la formación doctoral en Ciencias Pedagógicas*. Ediciones UO.
- Mayo Pais, M. E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista de educación inclusiva*, 15(2), 166-182
- McLaren, P. (2005). *Capitalists and conquerors: A critical pedagogy against empire*. Rowman & Littlefield.
- Miranda, S., & Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/717/2573>
- Montes Castillo, M. M., Fernández Aquino, O., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2022). *Prólogo*. En: Angel Deroncele Acosta (compilador): *Investigación científica en educación: perspectivas de actores educativos desde la interculturalidad andina*. Editorial EXCED.
- Mujica, A. (2022). Competencias investigativas en el abordaje de la Fenomenología y la Sociocrítica. *Revista Educ@ción y contexto*, 8(16), 146-148.
- Ocón, M. S. D. J., & Chocarro de Luis, E. (2022). La autoevaluación de centros educativos de infantil y primaria para la mejora de la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de educación*, (85), 31-54. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11667>
- Olivares, G., & Oliva, G. (2023). Estudio comparado de la educación virtual en Cuba y América Latina: dimensiones y profesionalización docente. *Revista Científica Del Amazonas*, 6(12), 34-47. <https://doi.org/10.34069/RA/2023.12.04>
- Ponce Uquillas, V. F. (2019). *Paradigma socio crítico para el rescate de la identidad cultural, en el subnivel de Educación Inicial 2*. (Bachelor's thesis), Universidad Nacional de Chimborazo.
- Popper, K. R. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Ed. Tecnos
- Porto Castro, A. M. (2022). El uso de los recursos tecnológicos como facilitadores del aprendizaje en la atención a la diversidad. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(31), 71-81.
- Pozner, P. (2015). *Gestión educativa estratégica*. IPE Buenos Aires Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2015/05/modulo02.pdf>
- Sagredo, A. V., & Coatt, J. (2018). *El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente*. Santiago. Chile: Facultad de Educación Universidad Católica de la Santísima.
- Sander, B. (1996). Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 40(123-125), 29-40. <https://acortar.link/VmdrAZ>
- UNESCO. (2017). *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión en América Latina y el Caribe. Montevideo: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262860>

- Unzueta Morales, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 105-144.
- Valdés, R. (2002). *Diccionario del pensamiento martiano*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.