

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
“LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”

**APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA AL DEBATE
EPISTEMOLÓGICO SOBRE LOS PARADIGMAS DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

(Una mirada desde la Maestría en Educación, mención Investigación
Educativa de la UPEL – IPB)

Trabajo de Grado para optar al Grado de Magister en Educación, mención
Investigación Educativa

Barquisimeto, Junio de 2016

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
“LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”

**APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA AL DEBATE
EPISTEMOLÓGICO SOBRE LOS PARADIGMAS DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

(Una mirada desde la Maestría en Educación, mención Investigación
Educativa de la UPEL – IPB)

Trabajo de Grado para optar al Grado de Magister en Educación, mención
Investigación Educativa

Autor: Jackson Durán
Tutor: Luis Paradas

Barquisimeto, Junio de 2016

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
“LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”

**APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA AL DEBATE
EPISTEMOLÓGICO SOBRE LOS PARADIGMAS DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**(Una mirada desde la Maestría en Educación, mención Investigación
Educativa de la UPEL – IPB)**

Por Jackson Durán

Trabajo de grado de maestría para optar al grado de Magister en Investigación Educativa, aprobado en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, En la ciudad de Barquisimeto, a los 22 días del mes de julio de 2018.

Dr. Luis Paradas
C.I. 4. 067. 682

Dra. Lexy Mujica
C.I. 4.064.041

Dra. Moraima Campos
C.I. 4. 387. 895

DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso, en la imagen de Jesús de la Misericordia, por irradiar su amor misericordioso en cada uno de los pasos que he dado. A la Santísima Virgen María, bajo la advocación de la Divina Pastora, que siga pastoreando y acompañando cada paso que doy.

A mis padres, José Rafael Durán y Dilia Rosa. Dedico este trabajo porque todo lo que soy se lo debo a Uds. Sus impulsos, sus ejemplos, sus rezos son el mejor motor para seguir cosechando éxitos. A mi hermano, Jesús Francisco Durán Escalona (+) eslabón de oro de este núcleo familiar.

A mi familia, que por su cariño y su afecto, siempre me han motivado a seguir adelante, y enseñado a valorar todos los éxitos que cada uno ha cosechado.

A mí amado Seminario Mayor y Menor Divina Pastora de Barquisimeto, espacio de formación e iniciación en el área de Filosofía. En especial al Padre Ignacio Pelegrí (+), Pbro. Francisco José de la Torre, Pbro. Félix Sánchez (+), Pbro. José María Cirés, y otros tantos más que han incidido en mi formación filosófica, teológica y cristiana,

A mi novia, Rosimar Pargas Oviedo, inspiración de este tema de investigación. **A Carmen Rosa Rodríguez Pargas**, y en especial, a mi sobrina **Victoria Alejandra Freitez Quero**, que desde su temprana edad me acompañó a estudiar en mis largas horas que consumió este trabajo.

A mis estudiantes de pregrado (UPEL) de secundaria del Colegio María Auxiliadora de Barquisimeto, que se preocupan por lo que hace su profesor. En especial a esos estudiantes que se han convertido en mis ahijados y ahijadas.

A todos mis compañeros, profesores en el grado de instructor de la UPEL – IPB, para que sea un espacio de debates durante nuestra estadía en esta universidad.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, fuente de la sabiduría, por todas las gracias concedidas durante el desarrollo de este trabajo. Tengo la fe, que cada uno de los pasos que se dieron en este Trabajo de grado fue por su santa voluntad.

A mis padres. A José Rafael Durán, por su constante valoración en el estudio, y aún lo sigues haciendo a pesar de la dificultad que te presentó la vida. En especial a mi madre, Dilia Rosa Escalona, por su entrega constante al cuidado de mi padre, cuyo esfuerzo sobrehumano se mostró en los momentos de mi ausencia por el estudio y el trabajo. Gracias por tus rezos, por tu amor, tu palabra sabia y consoladora, por tu fe.

A mi novia, Rosimar Pargas Oviedo, quien inspiró este trabajo de investigación. Tus diálogos, tus consejos, y tu amor, iniciaron el largo camino de este debate epistemológico. Gracias a “mi Princes” Victoria, por acompañarme en la redacción de muchos de los párrafos presentes en este TGM.

Un reconocimiento especial a mí siempre amigo, Dr. Francisco Ramón Zambrano Cano, por acompañarme en la concepción de este trabajo. De igual modo, a mi tutor Dr. Luis Alberto Paradas Pérez, que tuvo la gentileza de acompañarme a llevar a feliz término este TGM. Extiendo mi agradecimiento a mi prestigioso jurado: Dra. Lexy Mujica y Dra. Moraima Campos, sus aportes fueron grandes.

A las pequeñas comunidades científicas que hacen lo imposible para innovar y de calidad. A los integrantes del Programa Schola Clasica, en especial al amigo y profesor Albert Colmenárez. A la Comisión Ad hoc de Evaluación d la UPEL – IPB, en lo personal a la Dra. Nellys Castillo, que convirtieron sus espacios, en escenarios para pensar el debate paradigmático.

Por último quiero dar un reconocimiento al Dr. Álvaro Sánchez Murillo, quien cada sábado me ha enseñado la dialéctica, el diálogo franco de diversos temas en torno a la degustación de un buen café. Sin él, no entendería lo que es un buen debate. Al Prof. Pablo Agustín Arroyo y Prof. Taylor Rodríguez, quienes me enseñaron desde el campo de la historiografía, el valor de la crítica y de la reconstrucción.

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE CUADROS.....	pp xii
LISTA DE GRÁFICOS.....	xiii
INTRODUCCIÓN	xv
MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	
I LA UPEL: UN ESCENARIO PARA PENSAR EL DEBATE PARADIGMATICO	xxii
Intencionalidades al Pensar el Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa.....	xxxix
Relevancia de Pensar el Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa	xl
II CONTENIDOS QUE ORIENTAN LA CONFIGURACIÓN DEL PENSAR EL DEBATE PARADIGMATICO	xlvi
Intervenciones en diferido que iluminan el pensar en el debate paradigmático.....	xlvii
Los Paradigmas en el contexto de la Estructura de las Revoluciones Científicas de Kuhn.....	lii
Los Paradigmas como un Fenómeno Interpretable, Múltiple y Relativo	liv
Debate Paradigmático en la Estructura de las Revoluciones Científicas de Kuhn	lvii
III DECLARACIÓN DE LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS QUE REGIRÁN EL PENSAR EL DEBATE.....	lx
Naturaleza de la Investigación	lxi
Diseño de Investigación para pensar este debate paradigmático	lxii
Descripción de las Fases del Método Fenomenológico en este Pensar el Debate Paradigmático.....	lxiii

	El Método Fenomenológico o la Actitud del Moderador al Pensar el Debate ..lxiv
	Sobre la Escucha de las Voces que Intervienen en el Debate Paradigmático....lxvi
	Sobre la Interpretación de las Intervenciones del Debate Paradigmático: La Espiral Hermenéuticalxviii
	Elementos de Rigurosidad Científica del Pensar el Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa lxxi
	Dimensión Axiológica al Pensar el Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa..... lxxv
IV	CAMINO AL DEBATE SOBRE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UPEL – IPB lxxviii
	De la Ingenuidad Pre teórica a la Necesidad de Abrir el Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa en la UPEL - IPBlxxxii
	La Descripción Fenomenológica del Nivel Ingenuo.....lxxxvi
	El Camino que me condujo a abrir el Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa..... xc
	Construyendo el Rompecabezas del Debate Interno que surge de mi propio Ego Ingenuo..... cx
V	CONSTRUCCIÓN INTERSUBJETIVA DEL DEBATE SOBRE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIA cxv
	Proceso de Construcción Intersubjetiva del debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. cxvii
	Intervenciones realizadas en del Debate sobre los paradigmas de Investigación Educativa en la Maestría en Educación, Investigación Educacional cxx
	Primer paso: lectura general de la descripción de cada protocolo..... cxxi
	Segundo paso: delimitación de las unidades temáticas naturales..... cxxii
	Tercer paso: La categorización..... cxxii

Cuarto paso: formulación de subcategorías.....	cxxii
Quinto paso: Interpretación e integración de las Categorías	cxxiii
Interpretación de la Intervención de EM en el debate sobre los paradigmas de investigación educativa.	126
Interpretación de la Intervención de FZ en el debate sobre los paradigmas de investigación educativa.	130
Interpretación de la Intervención de NM en el debate sobre los paradigmas de investigación educativa.	135
VI TEMATIZACIÓN DE LAS INTERVENCIONES DEL DEBATE SOBRE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: HACIA LA CONSTRUCCIÓN INTERSUBJETIVA DE LOS TEMAS DEBATIDOS	137
VII TEMATIZACIÓN 1: APROXIMACIÓN A LA NATURALEZA DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN.....	149
La Naturaleza Teórica de los Paradigmas.....	157
Los Paradigmas, Campo de reflexión de la Filosofía de la ciencia.	158
Debate 1: La Naturaleza de los Modelos a seguir en la Comunidad Científica: El carácter polisémico de los Paradigmas de Investigación en una comunidad heterogénea.	159
Debate 2: ¿Paradigmas o Enfoques de investigación? El dilema del modelo a seguir en la investigación educativa de la UPEL - IPB	161
Los Criterios de identificación y Clasificación.	162
La Clasificación de los Modelos de Investigación	168
Debate 3: Dos visiones y una realidad difusa. Un problema para la Claridad Paradigmática.....	172
La Ubicación en el Paradigma: Una Potestad del Yo Investigador.....	174
Debate 4: La Coherencia Paradigmática.....	178

Debate 5: Los Representantes de la Comunidad Científica. El Jurado y el Tutor	181
VIII TEMATIZACIÓN 2: PERCEPCIONES EN TORNO A LA SITUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UPEL - IPB	183
Debate 6: Percepción de la Situación de la Investigación en la Maestría en Educación, mención Investigación Educativa.....	185
Situación de la Investigación Cuantitativa	186
Situación en la Investigación Cualitativa	187
Debate 7: El problema de la Elección del Paradigma y el Ego Ingenuo del Investigador Educativo	191
Debate 8: La Predominancia del Modelo a seguir en la Investigación Educativa de la UPEL – IPB. ¿Cuál es el Paradigma Dominante y Emergente?	194
Debate 7: ¿Coexistencia pacífica o el Debate necesario sobre los Planos del Conocimiento?	195
Un llamado a la coexistencia pacífica	196
Debate 10: ¿los Planos del Conocimiento el verdadero paradigma de la Maestría en Investigación Educativa?.....	198
Debate 11: Las anomalías en la coexistencia pacífica: La pregunta por el Multimétodo, el Antimétodo y lo humano.....	200
La pregunta por el multimétodo.	203
La Pregunta por lo Humano	204
IX TEMATIZACIÓN 3: PERCEPCIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL	206
Debate 12: ¿Una Enseñanza que forma metodólogos o a un Investigador Educativo?.....	209

Debate 13: Luces para una Enseñanza de los Paradigmas de Investigación.	211
Debate 14: La formación del Investigador Educativo.	212
Debate 15: ¿Todos hacemos Investigación Educativa?	216
X RETOS EN EL DEBATE SOBRE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL.....	219
REFERENCIAS CONSULTADAS	224
ANEXOS	227

LISTA DE CUADROS

Cuadros

1.	Clasificación de los Paradigmas según diferentes autores	xxvi
2.	Codificación de las Voces que intervinieron en el debate	cxvi
3.	Matriz de generación de temas, unidades de significación, categorías y subcategorías extraídas de la intervención en el debate sobre los paradigmas de investigación educativa	125
4.	Matriz de generación de temas, unidades de significación, categorías y subcategorías extraídas de la intervención en el debate sobre los paradigmas de investigación educativa	128
5.	Matriz de generación de temas, unidades de significación, categorías y subcategorías extraídas de la intervención en el debate sobre los paradigmas de investigación educativa	133
6.	Integración de Categorías de análisis del Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa	138
7.	Dimensiones de la Naturaleza de los Paradigmas de Investigación Educativa en la Maestría en Educación, Mención Investigación Educativa, a partir de las intervenciones de los informantes claves.....	155
8.	_Toc498963210Matriz sintética de los Planos del Conocimiento.....	165
9.	Coherencia entre variaciones entre Categoría.....	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos

1. Escenarios del Pensar el Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa de la UPEL - IPB (Durán, 2016)..... 228
2. Adaptación de la V de Gowing para la Declaración Paradigmática (Durán, 2016) 228
3. Circep sobre la Estructura Cíclica de las Revoluciones Científicas de Thomas S. Kuhn (Durán, 2016)..... 229
4. Fases de la Aproximación Fenomenológica a los Debates Epistemológicos sobre los Paradigmas de Investigación Educativa (Durán, 2016)..... 229
5. Adaptación de la Espiral Hermenéutica de Reeder y Vargas (2012) al Pensar el Debate paradigmático (Durán, 2016)..... 230
6. Ideograma sobre la Declaración Paradigmática de esta investigación. (Durán, 2016) 230
7. Bucle Causal sobre mi camino al Debate: de Mi Ego Ingenuo al Ego Polo. (Durán, 2016) 231
8. Intervención de N. M. en el Debate Epistemológico sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. (Durán, 2016) 231
9. Intervención de F. Z. en el Debate Epistemológico sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. (Durán, 2016) 232
10. Intervención de E. M. en el Debate Epistemológico sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. (Durán, 2016) 232
11. Intervención de N. M. en el Debate Epistemológico sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. (Durán, 2016) 233
12. Bucle Causal sobre la naturaleza de los Pardigmas en el Debate Epistemológico sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. (Durán, 2016)..... 233

13. Bucle Causal sobre la naturaleza de los Pardigmas en el Debate Epistemológico sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. (Durán, 2016).....	234
14. Ubicación de la Maestría en Educación, Mención Investigación Educativa, en la Estructura de las Revoluciones Científicas de Kuhn (Durán, 2016).....	234
15. Configuración del Ego Investigador Educativo de la UPEL – IPB (Durán, 2016)	235
16. Modelo eidético para la configuración de un Ego Investigador (Durán, 2016)..	235

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
“LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN
INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL
Línea de Investigación: Didáctica y Formación Docente

**APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA AL DEBATE
EPISTEMOLÓGICO SOBRE LOS PARADIGMAS DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
(Una mirada desde la Maestría en Educación, mención Investigación
Educativa de la UPEL – IPB)**

Autor: Jackson Durán
Tutor: Luis Paradas
Fecha: Julio 2016

RESUMEN

La investigación cualitativa es el enfoque de investigación que he utilizado para aproximarme fenomenológicamente a los paradigmas de investigación educativa. Inicié esta investigación tratando de ver las percepciones sobre los enfoques cuantitativo y cualitativo, y considero que he develado un debate profundo de varios tópicos que conciernen a la epistemología en el campo de la investigación educativa. Para aproximarme a ello implicó la aceptación del método fenomenológico como vía para develar los diferentes temas que se debaten en la Maestría en Educación, mención Investigación educativa. Con la técnica de Entrevista a profundidad, realizada a dos profesores y a un estudiante que hacen vida en dicha maestría, he construido los discursos sobre los paradigmas de investigación educativa con la finalidad de develar los temas que emergen. El develamiento llevó un proceso de descripción e interpretación que se plasmó en un corpus teórico. De igual modo, el develamiento implicó la triangulación con autores venezolanos, en el contexto del siglo XX, que en la historia de la epistemología se caracterizó por una constante reflexión sobre la ciencia como sinónimo de progreso o de destrucción en las diversas dimensiones de la sociedad. Siguiendo el método fenomenológico hermenéutico, partí desde mi Ego Ingenuo, y fui trascendiendo intersubjetivamente hasta llegar a una interpretación de los temas que están siendo debatidos en dicha Maestría. Emergieron tres (3) grandes temas: la naturaleza de los Paradigmas de Investigación Educativa y la Situación de la Investigación y Enseñanza de los Paradigmas de Investigación en la mencionada Maestría. Cada tema contiene elementos categoriales y subcategoriales que permiten develar quince (15) temas epistemológicos que están siendo debatidos.

Palabras Claves: Paradigma, Epistemología, Método Fenomenológico, Debate Paradigmático, Investigación Educativa.

INTRODUCCIÓN

La preocupación por los Paradigmas es frecuente en diversos escenarios de la vida intelectual y científica desde los años sesenta (1962) hasta la actualidad. Año en que Kuhn entró al escenario de la epistemología con su ensayo “Estructura de las Revoluciones Científicas” en el que popularizó dicha noción y permitió que varias disciplinas científicas ascendieran a la categoría de ciencia. La epistemología adquirió un nuevo reimpulso en la reflexión sobre los fundamentos del quehacer científico, sobre todo en el campo de las ciencias sociales.

Investigaciones sobre los modos de conocer, los elementos pre teóricos de la ciencia y los modelos de investigación siguen dando qué hablar en un mundo académico en el que se está perdiendo la pasión por la búsqueda de la verdad. Toda producción académico – científico es considerado como relativo, circunstancial, y subjetivista. El conocimiento vulgar es tan válido como el científico, la opinión se ha abierto paso frente a las leyes, las sentencias y los principios que rigen una ciencia. Este panorama ha creado grandes debates sobre el papel de la ciencia en los ámbitos sociales, y sobre el estatuto epistemológico de varios campos de investigación.

En Venezuela se desarrolló un intenso debate sobre los paradigmas de investigación educativa durante los años 90, y aún se sigue reflexionando en torno a los fundamentos epistemológicos de la disciplina que desarrollan mediante la investigación o su difusión a través de la educación superior, en especial en el nivel de posgrado. Sólo consideré a dos: el Dr. Miguel Martínez Migueles, profesor jubilado de la Universidad Simón Bolívar (USB); y al Dr. José Padrón Guillén de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Sus producciones me permitieron contemplar un debate que inicia con la reflexión sobre la pertinencia de la palabra Paradigma, pasando por los criterios de conformación de los paradigmas o enfoques de investigación, y la creación de planes de estudios, curriculares y gerenciales que inciden en la formación de los investigadores que requiere el país.

Emprendí este Trabajo de Grado de Maestría (TGM) en un contexto muy particular. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) continuaba en

el Proceso de transformación y Modernización curricular, cuyo documento base se publicó en el año 2011, y con una crisis de la universidad, que la llevó a un paro general de tres meses en el 2013. Esto como un reflejo de la crisis socioeconómica que comenzó a manifestarse con mayor fuerza en estos últimos meses. Este contexto, descrito en sólo pinceladas, se mantuvo durante todo el proceso de esta investigación, y posiblemente se mantenga en un lapso no definido.

La génesis de este TGM estriba en la cohorte 2012 - 2016, a la cual pertenezco. En mi proceso de formación percibí diferentes modos de abordar los paradigmas de investigación. Estas formas de abordarla, me llevó a contemplarla como un debate no manifiesto que llegó a su máxima expresión en el trimestre I - 2013 con los cursos de Teoría y Métodos I y Epistemología de la Investigación Educativa (Filosofía de las ciencias) en la que no sólo se nos habló de los enfoques metodológicos y/o paradigma (No hay acuerdo en ello) cuantitativo y cualitativo, sino de los enfoques de investigación: Racionalista deductivo, Empírico Inductivo e Introspectivo Vivencial. Esta situación lo concebí como un posible fenómeno que era digno de investigación.

Concebir esta situación como un fenómeno, me llevó a idear la investigación desde la fenomenología eidética de Husserl. Considero que el tema de los paradigmas de investigación, es decir los elementos pre teórico y pre científicos en la investigación, es el de mayor trascendencia en la formación de un investigador educativo, ya que orienta todo el proceso de investigación. En lo personal, tener claridad paradigmática lleva al éxito de una investigación. Lo experimenté al realizar una reflexión preliminar sobre mi tema. Tal fue la claridad que lo sentí resuelto. Lo reafirmé al ser testigo ocular los intentos de mis compañeros para convencer que las situaciones que ellos intentaban problematizar, fueran aceptados como tal. Se les acusó de no tener claro lo que querían investigar. No sé cómo terminó su historia. Lo cierto es que al finalizar la escolaridad aún no tenían claro lo que presentarían como TGM.

Por lo general son pocos los investigadores que se dedican a reflexionar sobre ello. Esto me llevó a asumir el reto, consiente de evitar dos vicios que se presentan en la investigación y enseñanza de la epistemología. La primera, es abordar los asuntos

epistemológicos sólo desde una visión historicista. Estudian un conjunto de autores y sus maneras de concebir la ciencia, que dicen poco o nada a los intereses del investigador. La segunda, es verla como un conjunto de recetarios y pasos para realizar la investigación. Es una visión centrada en los aspectos formales, donde se genera una checklist para desarrollar la investigación. Indudablemente que a los estudiantes le gusta más esta segunda opción, pero sin darse cuenta que ambos vicios conducen al principal problema de la investigación: el desarrollo de una ciencia sin conciencia.

Estas formas de ver a la epistemología, más el desprestigio de la filosofía como parte de la formación del científico, ha hecho que desaparezcan de las mallas curriculares de las Universidades. Vemos el caso de España con la LOMCE, en América Latina, con la implementación del "Currículo por Competencias", en donde la filosofía no tiene mayor valor técnico en la formación del profesional. El proceso de Transformación y Modernización del currículo de la UPEL, ha disminuido las materias de carácter filosófico de cuatro (Introducción a la Filosofía, Filosofía de la Educación, Ética y Docencia y Epistemología y Educación) a una sola (Corrientes Pedagógica y Filosóficas de la Educación). Lo cual es paradójico, porque este es el momento en que mayor se debate sobre los fundamentos de la ciencia y de la investigación; y, sobre si la pedagogía y la educación son ciencia.

Puede que por este contexto académico sea la epistemología la que goce de mayor prestigio en los estudios de cuarto y quinto nivel. Aún conserva su importancia para la realización de investigaciones en medio del debate que se desarrolló en la segunda mitad del siglo XX, cuyas consecuencias aún se plantean y replantean en los inicios de este nuevo milenio. Un debate que se lleva en la cosmovisión anglosajona con Kuhn, Popper y Lakatos; o en la Welttashaung germánica con Husserl, Heidegger, Gadamer y Habermas; o incluso en nuestra América del Sur, con la denominada epistemología del Sur - Sur con Boaventura de Sousa Dos Santos, Hugo Zemelman, y otros. Aclaro que he hecho esta investigación bajo las premisas teóricas sobre los Paradigmas de Kuhn y la fenomenología hermenéutica de Husserl, porque ambos descansan sus premisas en una reinterpretación de la concepción kantiana de fenómeno.

He ideado este fenómeno como un debate. Creo que existen manifestaciones de un posible debate no declarado sobre los presupuestos orientan la investigación en el campo de la educación. Al contemplar de esta manera este fenómeno me llevó a metaforizarlo como un gran debate donde veo a cada entrevistado como un representante de las grandes visiones sobre los paradigmas de investigación educativa presentes en la Maestría en Investigación Educativa. Mi papel dentro del debate es la de moderarlo. Sin embargo, las reflexiones que presento en esta TGM no son para que sean aceptadas, sino para que se discutan con mayor profundidad. La aceptación a ciegas de los presupuestos epistemológicos es lo que ha hecho que formemos unos intelectuales ingenuos, con poca o nula capacidad para pensar, con falta de claridad paradigmática, cuyas consecuencias se ven reflejadas en las incoherencias paradigmáticas presentes en los Trabajos de Grado.

He escrito los tres primeros momentos de esta investigación bajo la idea de Pensar el Debate de Christian Platón, 2003. Los Momentos que abarcan desde el IV al VII son considerados como parte del desarrollo del debate el desarrollo del debate hasta que el moderador presenta sus bocetos de la configuración eidética de dicho debate y como acta final al cierre del debate. Pensar el debate es el momento en que me imagino los diferentes escenarios en los que se desarrolla. Es así como surgió el título del primer momento: "UPEL, un Escenario para Pensar el Debate". Allí expongo el contexto en el que he percibido un "debate silencioso" sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. Lo percibo como un proceso que se inicia en el escenario internacional y llega a nuestros salones de clase, en específico en la cohorte 2012 - 2016 de la Maestría en Educación, mención Investigación Educativa de la UPEL - IPB. También establezco las intencionalidades que guían el debate y luego su relevancia.

A partir de este pensar el debate, y pasearme por los diversos escenarios ideados, he recogido las intervenciones de diferentes epistemólogos e investigadores que se han pronunciado sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. A través de ellos, recogí los "Contenidos que configuran el Pensar el Debate Paradigmático", título del segundo momento. Los contenidos se tomaron de las diversas investigaciones que se han

realizado en los últimos cinco años, y de la teoría de Kuhn sobre los Paradigmas. Estos contenidos expresan las teorías que guiaron todo el proceso de investigación y que conformaron el modelo teórico del Debate paradigmático. Si bien es cierto que con ellos tendré una de las tantas maneras de contemplar el escenario específico de la Maestría, también es cierto, que podré mirar los temas que se están debatiendo.

Luego me dedico a describir sucintamente el método fenomenológico hermenéutico. En él explico cómo mi TGM tiene como brújula el Enfoque Introspectivo vivencial de Padrón, y el paradigma socio constructorista, también conocido como Interpretativo o naturalista, según Guba. Indico a grandes rasgos los momentos de descripción e interpretación del método. Además, indico la naturaleza cualitativa de esta investigación, en el que voy tomando metafóricamente la imagen de debate, donde los miembros del debate, son mis informantes claves, y mi papel es el de moderar todas sus intervenciones a través de la entrevista a Profundidad. En el transcurso de los siguientes momentos se verá cómo se desarrolla la espiral fenomenológica - hermenéutica que desarrolla desde mi Yo Ingenuo, hasta alcanzar los momentos intersubjetivo que llevan a la realización del corpus teórico.

Una vez culminado esta primera parte de la investigación, el pensar el debate, procedo a desarrollar el debate. Es el momento más intersubjetivo de la investigación, porque parto desde la presentación de mi yo ingenuo, que he titulado como "Camino al Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa de la UPEL - IPB, y constituye el momento IV. Una vez aceptado mi ingenuidad en la temática, salgo a la búsqueda del otro para encontrar respuestas. Con ello realizo dos procesos: realizo una epojé para captar mejor al otro, exigido por la fenomenología, y al mismo tiempo, hay una apertura al otro, exigida por la hermenéutica. Esto se podrá notar en el momento V de este TGM y que he titulado "Construcción Intersubjetiva del Debate sobre los Paradigmas de investigación Educativa".

Este V momento lo he titulado "Construcción intersubjetiva del debate sobre los paradigmas de investigación educativa". En ella presento cada una de las intervenciones de los entrevistados. Fundamentalmente esta presentación consistió en

la transcripción exacta de cada uno de los audios en un formato preestablecido. Se llevó a cabo el proceso de categorización de cada una de las entrevistas, y por separado, se interpretó a cada una de ellas, resaltando los aportes de la intervención a la investigación que he emprendido. El momento VI, que he denominado “Tematización de las intervenciones dl debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa: hacia la construcción intersubjetiva de los temas debatidos”, se puede notar todo el proceso de triangulación que llevó a la interpretación de cada uno de los temas.

Los momentos VII y VIII y IX es el momento hermenéutico de esta aproximación a los debates epistemológicos de los Paradigmas de Investigación Educativa. El momento VII tiene que ver con la reflexión a la naturaleza de los paradigmas de investigación educativa. El VIII, corresponde a la tematización dos, que tiene que ver con las percepciones en torno a la situación de la investigación en la UPEL – IPB. Por último, el Momento noveno, reflexiona sobre la situación de la enseñanza de los paradigmas de investigación educativa en la maestría de investigación educacional. Esto sería la tercera la tematización. Con ello, se puede notar que la reflexión filosófica sobre la educación, y la epistemología en sí misma, no pueden ceñirse solo a lo teórico, sino a la praxis. Toda pedagogía es una reflexión sobre la relación teoría - praxis en la acción educativa.

El último momento tiene que ver con los Desafíos que emergen del Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa de la Maestría en Educación, Mención Investigación Educacional. Luego de esta profunda reflexión surgen una serie de retos que se pueden considerar como unas líneas de acción que propongo realizar en conjunto. De nada servirá que una sola persona se dedique a trabajar en ello, cuando ha quedado en evidencia que la investigación está condicionada por la comunidad científica. El trabajo debe ser en conjunto con las formas de agrupaciones de investigación, las líneas, núcleos, centros de investigación, pero también, la institución rectora de la investigación en la universidad, como es la subdirección de investigación y postgrado. Sin embargo, no se debe limitar sólo a la investigación, sino que debe expandirse a las otras funciones de la universidad: Docencia y Extensión.

Toda la interpretación de toda esta TGM tiene como punto de partida la "Estructura de las Revoluciones Científicas" de Kuhn, quién en este momento, 17 de junio de 2016, está cumpliendo el vigésimo aniversario de su muerte. De igual modo, la interpretación está fundamentada en el período más hermenéutico de la fenomenología trascendental de Husserl, y el momento más fenomenológico de Heidegger. Sobre éste último, se conmemora el Cuadragésimo de su muerte, ocurrida el 26 de mayo. Con estos recuerdos !Sean todos bienvenidos a este debate!

MOMENTO I

LA UPEL: UN ESCENARIO PARA PENSAR EL DEBATE PARADIGMÁTICO

Abrir un debate precisamente para que tengamos clara la altísima responsabilidad que implica el que tengamos claridad paradigmática. Porque si puedo trabajar con apego a un paradigma sin caer en el fundamentalismo, sino caer o tocar más que todo, de que tengo un compromiso académico, y sin ser fundamentalista, debo ser coherente con el compromiso académico.

(N. M. – L. 63 – 66).

La historia universal recordará al siglo XX como el tiempo en que se dieron los mayores avances tecnológicos y científicos. Estos avances mostraron su magnífica eficiencia pero también sus más terribles consecuencias. Los intelectuales de diferentes disciplinas se han dedicado a la reflexión sobre la ciencia, la tecnología y la innovación en la cotidianidad del hombre. Luego de la segunda guerra mundial, en el contexto de la guerra fría, se develó el marco ideológico de estos avances y con ello, la fantasía de una ciencia con una objetividad absoluta.

Ante esta realidad, filósofos, epistemólogos e intelectuales en general, se dedicaron a reflexionar sobre el papel que juega la ciencia y la tecnología en la vida del hombre. Muchos de ellos exaltaron sus virtudes y minimizaron sus efectos. Otros denunciaron enérgicamente sus efectos en diversos ámbitos de la realidad, y una minoría se dedicó a reflexionar sobre la necesidad de encontrar nuevas formas de relación entre el hombre y la ciencia, más específico con la tecnología como expresión de la ciencia. Lo cierto, es que la pregunta por la ciencia en sí misma se ha formado con mayor intensidad en el siglo XX. En efecto, a finales de la segunda década del siglo mencionado, Heidegger afirmó que

El verdadero "movimiento" de las ciencias se produce por la revisión más o menos radical (aunque no transparente para sí misma) de los conceptos fundamentales. El nivel de una ciencia se determina por su mayor o menor

capacidad de experimentar una crisis en sus conceptos fundamentales. En estas crisis inmanentes de las ciencias se tambalea la relación de la investigación positiva con las cosas interrogadas mismas. Las diversas disciplinas muestran hoy por doquier la tendencia a establecer nuevos fundamentos para su investigación. (Heidegger, 1927/2005, p. 32.)

Si bien es cierto que el movimiento inmanente de la ciencia está en sufrir crisis, el momento de mayor eclosión y generalización se produce luego de la segunda guerra mundial, en que comienza hablarse de la postmodernidad en contraposición de la modernidad. Uno de sus principales representantes como lo es Lyotard (2000), en su libro *La Condición Postmoderna*, critica y denuncia los peligros de la ciencia moderna, sentencia a muerte los grandes relatos y meta relatos y abre camino a la consideración del conocimiento científico como un discurso más. Es decir, estamos en presencia de una crisis general de la ciencia, de la filosofía y del pensamiento, donde no se ven luces de una solución con vocación hegemónica.

De allí que la situación generalizada en el ámbito intelectual es de una constante comunicación entre las comunidades científicas. Las que tienen unos criterios semejantes están en constante diálogo entre ellas para construir sus propios rompecabezas que sirvan de modelos orientadores a futuras investigaciones. Estos modelos de investigación son aceptados, seguidos y profesados por investigadores que se sienten miembros de una comunidad científica, la cual, establece y/o impone una serie de normas, principios y costumbres en las formas de acercarse científicamente a la realidad que desea estudiar. A esto es lo que Kuhn ha denominado como Paradigma.

Las que no están en diálogo, es porque otras comunidades científicas no comparten los mismos principios, normas y tradiciones, e imponen a sus miembros otras maneras de ver y hacer ciencia. Esta manera social de aceptar y confrontar las ideas, van creando grupos de investigación y comunidades científicas diferenciadas no sólo por su aspecto disciplinar, como quizás se puede suponer, sino por su manera de concebir la ciencia y su quehacer científico. Hay momentos en que las comunidades científicas confrontan sus ideas y se producen debates. Aunque los debates no fuesen profundos e intensos, también se pueden producir grandes frutos.

La dimensión sociológica de la investigación fue acuñada por Kuhn, en su famoso ensayo "La estructura de las Revoluciones Científicas" (2012), que a su vez la tomó de Fleck. Kuhn, con su análisis socio historicista de la ciencia, es quizás uno de los filósofos con mayor influencia de la década de los sesenta (60) y siguientes en el habla anglosajona. En ese ensayo, revela el papel que juegan los Paradigmas en la Ciencia. En diversas disciplinas, en especial humanas y sociales, se despertó un gran interés sobre el tema de los paradigmas y cómo éstos configuran la ciencia. Con esta visión epistemológica, disciplinas de las ciencias sociales y humanas, como la psicología, conquistan el estatus científico.

Sin embargo, su concepción sobre los cambios en la ciencia y de los modelos de investigación científica y de la ciencia misma, despertaron, desde sus inicios, un sin número de controversias y debates. Un claro ejemplo fue el Coloquio Internacional sobre Filosofía de la Ciencia, celebrado en Londres en el año 1965. Contó con los más destacados representantes de la epistemología de habla inglesa: Lakatos, Popper, Feyerabend, Masternam y otros. En ese coloquio analizaron prácticamente la teoría formulada por Kuhn y colocaron en tela de juicio sus principales argumentos. La principal controversia que se vislumbró es la de Kuhn y Popper.

En efecto, Lakatos y Musgrave, recopilaron los artículos de dicho coloquio y los editaron con el nombre "La Crítica y Desarrollo de la Ciencia" (*Criticism and the Growth of Knowledge*, 1970). En él hay un intenso debate sobre temas relacionados con la ciencia, su desarrollo y la manera en cómo se concibe los problemas de investigación. Algunos de los temas que se desarrollaron fueron: el problema de la verdad científica, la primacía de la lógica en la investigación y por consiguiente la desvalorización de los aspectos psicológicos en la investigación. Pero quizás el tópico de mayores controversias y debates, después de la disputa entre Kuhn y Popper sobre el progreso de la ciencia ha sido el artículo de Masterman titulado "La naturaleza de los Paradigmas". En el afirma:

Kuhn, of course, with that quasi – poetic style of his, makes paradigm – elucidation genuinely difficult for the superficial reader. On my counting,

he uses paradigm in not less than twenty – one different senses in his, possibly more, no less (Masternam en Lakatos y Musgrave, 1970, p. 61)¹

Masternam destaca el estilo casi poético en la escritura de Kuhn, lo cual hace que el lector superficial no lo comprenda en su profundidad. Pero lo que más resalta, en su meticuloso análisis de contenido, es la variedad de definiciones de paradigmas que se encuentra en su ensayo. Ella encuentra no menos de veintiuna (21) definiciones y usos diferentes de la noción de paradigma, y luego los agrupó en tres grandes grupos sin encontrar una definición globalizadora. Estos tres (3) grupos son de índole filosófica, sociológica y científica. (Cfr. Paz Sandín, 2003, p. 27 - 28). Este artículo fue tan contundente que Kuhn se tomó lo molestia en contestarlo en su famoso epílogo 1969:

Volvamos ahora sobre los paradigmas y preguntémonos qué podrían ser. En mi texto original no hay ninguna cuestión que se más importante ni más oscura. Una lectora favorable, que comparte mi convicción de que paradigma nombre los elementos filosóficos centrales del libro, preparó un índice analítico parcial y concluyó que el término se usa por lo menos veintidós modos distintos. (Kuhn, 1962/2006, p. 312)

De allí que el epistemólogo Padrón (1992), afirma que la palabra Paradigma es un término polisémico y banal, y reclama llegar a lo más profundo del pensamiento en la investigación científica. Si bien es cierto que los seguidores de Kuhn popularizaron esta noción llevándola a los más variopintos temas y contextos de análisis, también es cierto, que le agregaron nuevos atributos que trivializan su noción originaria, si es que la hubo. Otros filósofos de la ciencia abandonaron ese término y crearon nuevas categorías, tal como lo hizo Lakatos, al proponer Programa de Investigación; Popper, que no la aceptó y prefirió su teoría de los tres mundos y el razonamiento por falsación; Feyerabend, que su escepticismo fue de tal magnitud que propuso el anarquismo metodológico, e incluso Padrón, que en vez de las matrices epistemológicas habla de los enfoques de investigación.

¹ Traducción propia al español: Kuhn, seguramente, con su estilo casi poético, dificulta la genuina elucidación del paradigma para el lector superficial. En mi cuenta, él usa el paradigma en no menos de veintiún (21) sentidos, posiblemente más, no menos.

A medida que se va desarrollando el diálogo, discusión y el debate sobre los Paradigmas, se intensifica al abordar otros aspectos relevantes y vinculantes que conciernen a la visión de la ciencia y en concreto de sus modelos a seguir. Me refiero a aspectos como la taxonomía, tipología, clasificación, criterios y características de la ciencia y de los paradigmas. Cuando empecé a indagar sobre estos tópicos para hacerme una idea sobre los paradigmas, me he encontrado con una cantidad de libros, artículos y ensayos, que expresan diversas concepciones sobre ellos. Lo único que conseguí es que afloraran nuevas inquietudes en el campo de la epistemología, una incertidumbre para plantear un problema y un cierto escepticismo sobre lo que estaba haciendo. Solo para tener una idea sobre la diversidad de concepciones en torno a los paradigmas, Piñero y Rivera (2012) realizaron este cuadro resumen

Cuadro 1.

Clasificación de los Paradigmas según diferentes autores

Autores	Clasificación de los Paradigmas
Taylor y Bogan (1990)	Positivista y Fenomenológica
Miguel Martínez (1991)	Positivista y Pos positivista
Cerda (1991)	Marxista, Funcionalista, Analítico, Interpretativo y Estructuralista.
Guba (1994)	Positivista, Pos positivista, Interpretativo y Crítico Social.
Latorre (1996)	Positivista, Interpretativo y Socio Crítico.
Popkewitz (1998)	Empírico Analítico, Simbólico y Crítico.
Hurtado y Toro (1998)	Analítico, Dialéctico y Sistémico
Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1998)	Positivista, Interpretativo y Crítico.
Lincoln y Guba (2000)	Positivismo, pos positivismo, teoría crítica, Construccinismo y Participativo.

Fuente: Recopilación y Adaptación de Piñero y Rivera (2012).

Me atrevo agregar a Padrón (1992) a la lista. Si bien es cierto que él no habla de paradigmas, sino de Enfoques de Investigación, es una manera de concebir la clasificación de las formas de hacer ciencia. Lo agrego, no porque no esté claro que los Enfoques de Investigación puedan ser asumidos como paradigmas. Lo hago porque fue asumida como tal en el curso de Epistemología de la investigación educacional de la Cohorte I - 2013. Esto pudo producir confusión en el lector superficial, porque no notará con claridad la diferencia entre estas dos categorías epistemológicas, sino que lo asume como sinónimos. Lo que pretendo es presentar una mínima cantidad de autores y cómo cada uno de ellos clasifican los modelos a seguir. El investigador tiene la potestad de dejarse guiar por uno de ellos. La misma Piñero y Rivera (ob. cit.) asumen la presentada por Guba (1994).

Siguiendo en esta sintonía y delimitándonos al campo de los Paradigmas investigación educacional, ha generado dos actitudes. La primera, consiste en que los investigadores le otorgan un estatuto epistemológico a la investigación en el campo de la educación: la ciencia de la educación. Un claro ejemplo es Koëting (1984), quien asume la investigación en el campo de la educación desde lo que hoy se concibe como ciencias de la educación totalmente diferenciada de la pedagogía y, propone tres (3) paradigmas: positivista, interpretativo naturalista y el crítico social. Los segundos, la consideran como una disciplina dependiente de las Ciencias Sociales y/o Humanas.

Dependiendo de la actitud que tome el investigador sobre el estatuto epistemológico de la investigación en el campo de la educación, dependerá la autonomía o no de la investigación educativa con respecto a las demás disciplinas que componen las ciencias mencionadas. Es decir, si se piensa que existe la ciencia de la educación, entonces ella tendrá sus propios paradigmas, pero si se piensa que la investigación educativa se realiza sólo desde el campo de las ciencias sociales y/o humanas, se somete a los paradigmas de investigación que ellas tienen.

Ante esta diversidad de propuestas, el investigador social y/o educacional (socioeducativo), siente la incertidumbre de cómo abordar los problemas que se consideran educativos, y desde qué paradigma se puede contemplar mejor el problema

escogido. Pero de igual manera, el investigador debe asumir una postura paradigmática que le garantice una coherencia y claridad a su investigación, y con ello, le da fundamento epistemológico que satisfaga los cuestionamientos básicos de cualquier ciencia y disciplina.

La aceptación de una postura paradigmática implica unirse a un grupo de investigadores o comunidades científicas que desarrollan estrategias para mantener sus paradigmas vigentes. Esto garantiza la claridad y coherencia paradigma, y avalan el modelo de investigación a seguir. Pero tal garantía consiste en que la investigación es presentada como una producción intelectual que cumple con uno de los requisitos aprobatorios para la obtención de un grado académico. Es así que se producen más compromisos con la "academia" que con la ciencia, o en específico, con el statu quo en la comunidad científica que con la verdad.

Las variadas y diversas concepciones paradigmáticas compartidas por las comunidades científicas existentes en las universidades, hacen de ellas unos escenarios para el diálogo y debate sobre los Paradigmas de Investigación. Los Centros, Núcleos y Líneas de Investigación adscritos a la Subdirección de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB), Luis Beltrán Prieto Figueroa, son grupos o comunidades científicas institucionalizadas que se convierten en espacios privilegiados para el diálogo y/o debate sobre los diversos aspectos y criterios que se deben tomar en cuenta en la aceptación y compartimiento de algún paradigma de investigación científica. Esto es, son espacios para la comunicación de los principios y normas que orientan las actividades de investigación en el ámbito de la educación.

En mi incipiente labor investigativa en pregrado y ahora en mi paso por la Maestría en Educación, mención Investigación Educativa, he percibido que el debate se manifiesta cuando se exige a los investigadores que declaren la naturaleza de su investigación. También percibo que el debate se manifiesta, en la proliferación de material escrito sobre el tema de los paradigmas, en el plano metodológico. Se vislumbra la necesidad de aceptación de los modelos ya aprobados por las comunidades

científicas dominantes. De igual modo lo percibo en la última actualización del Manual de Trabajos de Grado de la UPEL. Pero en donde se manifiesta con mayor fuerza es en las unidades didácticas dedicadas a la presentación de los paradigmas de investigación. Hay una necesidad de que estos sean compartidos por los maestrantes, a pesar que ellos expresen dudas e inquietudes.

Si no hubiese tales debates, no se exigirían tales cuestiones. El debate, según los programas didácticos, es entre los denominados paradigmas metodológicos cuantitativo y cualitativo, porque se cree que estas son las únicas vías para realizar investigaciones y debe existir una claridad al momento de concebir un tema de investigación. Entonces se parte del supuesto que no hay claridad paradigmática. Si esta suposición no es cierta, no habría necesidad de hacer declaración paradigmática. Si revisamos los trabajos de investigación que se realizaron en la UPEL IPB durante los años 90, ni se pensaba en tales declaraciones, sencillamente porque no había necesidad de ello, no había debate de paradigmas.

Es por ello que el diálogo, las discusiones y los debates continúan entre los académicos. Los miembros de las comunidades científicas dialogan entre sí con la finalidad de afianzar o renovar los postulados que guían su quehacer científico. Pero hay otras que discuten y debaten para cambiar o revolucionar los cimientos de dichos postulados y construir nuevos cimientos. La comunicación entre académicos es dinámica. Sin embargo, en muchos sectores de la academia dedicada a la educación hay una búsqueda de nuevas modas en la investigación, disfrazadas de innovación, creatividad, originalidad, pero carentes de una sincera búsqueda de la verdad.

En la actualidad se difunden nuevas propuestas paradigmáticas basadas en el movimiento posmoderno, al multimétodo, anarquismo epistemológico, el antimétodo, pensamiento holístico, el pensamiento complejo. Estas propuestas "posmodernas" afectan a la investigación educativa, sin importar si es considerada como ciencia autónoma o dependiente de las ciencias sociales y/o humanas. Estas concepciones, más las ya aceptadas, abren un abanico de alternativas epistemológicas. Esto indica que el

investigador, quiera o no, consciente o inconscientemente, tiene que asumir epistemológicamente el debate y adoptar una postura epistémica.

La adopción de una postura paradigmática implica la adhesión del investigador a una comunidad científica. Esta "consiste en quienes practican una especialidad científica" dentro de una ciencia normal. (Kuhn, 1962/2004, p. 272). Las comunidades científicas crean estrategias con la finalidad de mantener vivo al paradigma. Algunas estrategias, como la creación de currículos para la formación de sus miembros, la edición de libros, revistas u otro tipo de producción escrita, son utilizadas para preservar el paradigma, pero hay algunas estrategias que son para alejar diferentes posturas paradigmáticas, como la creación de obstáculos para que investigaciones no sean aprobadas, a pesar que desarrollan un tema dentro del mismo campo de estudios. Sin embargo, la educación será mejor estrategia para la formación de los miembros de cualquier comunidad académica.

El estudio de los paradigmas, (...) es lo que prepara principalmente al estudiante para entrar a formar parte como miembro de la comunidad científica particular con la que trabajará más tarde. Debido a que se reúne con hombres que aprenden las bases de su campo científico a partir de modelos concretos, su práctica subsiguiente raramente despertará desacuerdos sobre los fundamentos claramente expresados. Los hombres cuya investigación se basa en paradigmas compartidos están sujetos a las mismas reglas y normas para la práctica científica. Este compromiso y el consentimiento aparente que provoca son requisitos previos para la ciencia normal, es decir, para la génesis y la continuación de una tradición de la investigación científica. (Kuhn, 2006, p. 34)

En la maestría en Educación, mención Investigación Educativa de la UPEL - IPB, así como en otros programas de cuarto nivel, se da este proceso descrito por Kuhn. En cada cohorte entran estudiantes a recibir clases de cada uno de los profesores que tienen como misión enseñar la práctica investigativa de la universidad. Si no lo hacen, exponen a sus estudiantes a graves dificultades que pueden terminar en la no aprobación de dichos estudios. Por tanto, el aprendizaje se reduce a reglas y normas de la universidad, y en especial, a las reglas tácitas o costumbres de la práctica científica

de sus miembros. Esto crea un compromiso sobrentendido entre el estudiante con el profesor – tutor, como principales representantes de la comunidad científica.

En efecto, los facilitadores se comprometen a enseñar los modelos de investigación que garanticen la continuación de la tradición científica a través de la aceptación de los investigadores novatos en una comunidad científica. De igual modo, el estudiante se compromete a reproducir los modelos para obtener la meta académica. Sin embargo, los modelos de investigación son enseñados no siempre son complementarios entre sí, y es allí donde surge la necesidad del diálogo y el debate entre los seguidores de un modelo u otro. En la didáctica de los paradigmas, no se puede obviar la presentación de posturas paradigmáticas u opciones en los enfoques de investigación. Los ejemplos están en varios programas didácticos que conforman el pensum de estudios de la maestría.

En la mayoría de los cursos, hay una unidad didáctica que se dedica al análisis de cada uno de los paradigmas compartidos con el objetivo de ofrecer las bases para la una claridad y coherencia paradigmática. Son pocos los cursos de la maestría que no expresen explícitamente una unidad u objetivo que lo aborde. Cuando esto no ocurre, desarrollan alguna de las dimensiones del paradigma, fundamentalmente un método o una técnica, u otro aspecto que favorece a un paradigma, y por tanto, hay que estudiarlas paradigmáticamente. Cualquier curso que no esté enmarcado en un paradigma, pierde su sentido, y por ende, está fuera de lugar. En este sentido, se exponen, se analizan, se comunican (diálogo y debate) cada uno de los paradigmas y el estudiante va construyendo las bases de su propia concepción paradigmática.

En tres entrevistas que realicé para dar inicio a este proyecto de investigación, he encontrado consensos y controversias en torno al tema de los paradigmas de investigación educacional. Por el momento voy a destacar dos tópicos que considero importantes, y que se manifestaron en estos primeros diálogos. Estos aspectos tienen que ver con la definición que estos otorgan a la noción de paradigmas, la percepción de la situación de la investigación y enseñanza en la UPEL - IPB. Los dos tópicos son

apenas la puerta que abre el escenario de un intenso debate sobre los paradigmas de investigación.

Existe un relativo consenso entre los entrevistados preliminares en cuanto a los significados que éstos le otorgan a la noción de paradigmas. Para ellos, es una visión, idea o concepción subjetiva y compartida con otros miembros de una comunidad científica sobre un aspecto, así como la aceptación de ciertos modelos de preguntarse y responderse. En vista de este relativo consenso entre los informantes preliminares, cuyo teórico resaltado es Kuhn, hago referencia a la definición que considero pertinente, por abarcar más aspectos, sobre la noción de Paradigma. Esta fue aportada por una estudiante de la maestría (EM):

(...) una visión, idea o concepción que que tenga, mi persona o como dice Kuhn, que es el más que se cita, que fue el creador de la palabra paradigma, esa idea, esa concepción deben ser acertados por un grupo de expertos científicos. Entonces, si yo tengo un paradigma, tengo una visión, esa debe estar certificada, esa idea que yo tenga. Para mí eso es paradigma. Por supuesto que esto no va a estar influenciado por una serie de creencias, valores, normas y percepciones que cada persona tiene, y que las van a diferenciar unas de otros, es decir, cada cual va a mirar la realidad con unos lentes diferentes (...) (E. M. - L. 2 - 6).

El aporte de E. M. estriba en la dimensión metafísica y sociológica de los paradigmas. Resalta, en primer lugar, el carácter eidético y teórico de los paradigmas, y luego, la noción de paradigma exige la existencia de una comunidad científica que sea capaz de avalar los postulados, visiones, ideas o concepciones de sus miembros. Lo relevante, es que los paradigmas se convierten en los lentes por lo que se ve e interpreta la realidad, es decir, el papel que juega el objeto de estudio y cómo se relaciona con el resto de los entes.

Sin embargo, la multiplicidad de visiones e interpretaciones pueden tener dentro de sí la fuerza de cambiarlas. Los cambios que se desarrollen reflejan el carácter influyente y temporal de los paradigmas. Es influyente porque se impone como modelo en una comunidad científica durante un tiempo, es decir, hasta que pueda dar respuesta a los problemas de investigación que se plantean. El carácter temporal lo resalta uno

de los profesores de la maestría, quien afirma que los paradigmas *"es como un ejemplo. Un ejemplo aceptado por una comunidad de investigación en una época determinada"*. (F. Z. - L. 13 - 14).

En muchas ocasiones se nos insistió en que tengamos una claridad paradigmática que permita la realización de un buen planteamiento del problema. La claridad consistía en la adecuación del problema a un paradigma compartido, esto es, a un discurso enmarcado en la lógica de investigación que emana del paradigma o enfoque de investigación. Es por ello que se nos insistió en que se realicen no solo lecturas en torno a los paradigmas de investigación, sino en una lectura paradigmática de las investigaciones realizadas en la universidad. Todo con la finalidad de ganar claridad paradigmática, diferenciar y comprender la coherencia interna en la investigación, que según ellos, es cuantitativa y cualitativa.

A pesar de ello, F. Z. cree que los estudiantes no han llegado a una claridad paradigmática y lo expresa en los siguientes términos: *"¡Qué difícil es, me ha tocado a mí, que mis alumnos se ubiquen dentro de un paradigma o una corriente del pensamiento filosófico que les lleve a ubicarse epistemológica y metodológicamente!"* (F. Z. - L. 68 - 69). La ubicación en un paradigma científico o de investigación (epistemológica y metodológica), implica a su vez, ubicarse en una corriente del pensamiento filosófico (ontológico). No se puede ver con claridad el problema, sino se define bien el ente (objeto) a estudiar, y a su vez, no se puede establecer una coherencia sino se sabe qué es lo que voy a estudiar.

Así como F. Z., considera difícil el hecho que sus estudiantes se ubiquen en algunos de los paradigmas o corrientes del pensamiento filosófico, también hay estudiantes que no se sienten orientados por la comunidad científica que dominan una institución, como es la maestría de investigación. Recuerdo cómo algunos compañeros del curso Teoría y Métodos de la investigación Educativa I y II, y en Epistemología de la Investigación Educativa (la electiva Filosofía de la Ciencia) del trimestre I - 2013 y II - 2013, expresaban que "uno la da de una manera y el otro de otra manera", refiriéndose a que la primera se ceñía a lo cuantitativo y cualitativo, y el otro, a los

enfoques de Investigación de José Padrón. Otros decía, "lo que buscan es confundir a uno". Se podría decir que la ceguera fue fomentada por la misma institución, y quizás por ello, fue el momento de mayor preocupación y discusión sobre los paradigmas de investigación educativa que se desarrolló en mi cohorte.

La impotencia que muestra los estudiantes al intentar ubicarse en un paradigma y/o enfoque de investigación puede ser considerada como un obstáculo para que el maestrante no termine de realizar su trabajo de investigación. Las constantes acusaciones o correcciones que los escritos no tienen coherencia paradigmática, reflejan que el estudiante no tiene claridad paradigmática o quizás que el docente no hace una buena lectura paradigmática. Estas circunstancias pueden ser perfectamente catalogadas como manifestaciones de una confusión filosófica. El maestro de la analogía, como lo es Wittgenstein, tiene una que me permite imaginarme a lo que se suele experimentar cuando se está en esta situación:

Una persona atrapada en una confusión filosófica es como un hombre que se halla en una habitación de la que se quiere salir sin saber cómo. Intenta por la ventana, pero está demasiado alta; intenta por la chimenea, pero es demasiado estrecha. Y si hubiera caído en cuenta de volverse, habría visto que la puerta había estado siempre abierta. (Wittgenstein, citado por Martínez Miguélez, 1997, p. 15).

Las confusiones filosóficas en las que se encuentran algunos investigadores al momento de plantear una investigación son muy comunes. Muchas veces se hacen preguntas sobre la validez o rigurosidad de su quehacer investigativo, y no siempre encuentra las respuestas con claridad, suficiencia y distinción. Sin embargo, como su misión es clarificar esos planteamientos, comete el desafuero de acallarlos, y deja por supuestas los fundamentos filosóficos de su trabajo de investigación. Se evaden, se suponen, se dan por entendidas las respuestas y se recurren con actitud dogmática a teorías que se adecuan al problema a investigar.

Al final de la analogía, Wittgenstein dice que se intentó todo, pero había descartado la más obvia, volverse a la puerta. El creer que se ha intentado todo, crea mayor confusión, obscuridad y se crean molinos de viento que hacen cuesta arriba la

investigación. La filosofía es esa puerta que nos da luz y claridad. Lo relevante es caer en cuenta que se está en una confusión y volverse a la puerta siempre abierta de la filosofía. Esto significa reflexionar sobre los fundamentos de su investigación.

El no caer en cuenta y no volverse, es continuar obstinadamente en una confusión filosófica. Esta se refleja desde el inicio de la investigación, en el desarrollo del planteamiento del problema o construcción de la situación de la investigación. La consecuencia inevitable es que la investigación acaba mal. En este sentido, *"Aquel investigador en el campo de la educación que no tenga un concepto claro de cuál es el paradigma epistemológico que está en vía de utilizar dentro de su proyecto de investigación, ese proyecto de investigación acabó mal"*. (F. Z., - L. 39 - 40). Por tanto, es indispensable que se tenga claridad en el paradigma por el cual se va a investigar, para así evitar la incoherencia que le resta validez o rigurosidad a la investigación.

Aunque la afirmación de F. Z. puede ser debatida, da base para comprender la percepción de otro de los profesores de la maestría que he entrevistado. Me refiero a N. M, quien afirma que algunos trabajos de investigación son de buena, mala y pésima calidad. Así se expresa sobre los trabajos de investigación realizados en la universidad: *"Hay los que declaran hacer investigación cuantitativa de buena calidad, los que declaran hacer investigación cualitativa de buena calidad; los que hacen investigación cuantitativa de mala calidad (...) (y los) que hacen investigación cualitativa de pésima calidad"* (N. M. - L. 59 - 63). En lo personal, me ha llamado la atención que no califique con el grado de excelente calidad.

En este sentido, la garantía de un trabajo de calidad estriba en una clara y coherente declaración del paradigma. La claridad o coherencia paradigmática se consiguen a través de una serie de luces que iluminan el proceso de reflexión sobre la investigación y que una vez declarados la orientan y la llevan a feliz término. En las entrevistas realizadas me encontré con dos tipos de fundamentos epistemológicos en la investigación educacional de la UPEL - IPB. Por una parte están los denominados Planos del Conocimiento de Guba, (Cfr. Piñero y Rivera, 2012); y por el otro, los

criterios de conformación de los Enfoques de Investigación formulados por Padrón (cfr. 1992).

Estas bases epistemológicas funcionan como criterios de reflexión que permiten identificar el paradigma y tomar las decisiones fundamentales en torno a la desarrollo de investigación. Sin embargo, estas dos visiones epistemológicas de la investigación, tanto los enfoques como los paradigmas, fueron objeto de debates en Venezuela durante los noventa, y lo sigue siendo hasta nuestros días. Por tanto, no se puede considerar como un debate superado.

El debate permanece implícito en cada acción educativa de la Maestría en Investigación Educativa. La necesidad de enseñar los paradigmas de investigación no sólo se presenta en la percepción de lo cuantitativo y lo cualitativo, sino también en sí es a través de los paradigmas o de los Enfoques de investigación. También puedo pensar que el debate se desarrolla dentro de cada estudiante investigador, al hacerse consciente de los criterios de conformación de paradigmas y los aplica a su interés de investigación. En ese momento, se debate la elección de uno de los modelos de investigación, en cómo adecuarlos a su objeto y dar razones de ello.

Es por ello que los criterios de identificación y clasificación de los paradigmas y/o enfoques de investigación son enseñados por los profesores o investigadores de larga trayectoria a los estudiantes de la Maestría y a los miembros de las comunidades científicas. Según la percepción de F. Z. al referirse a la situación de la enseñanza de los paradigmas de Investigación en la universidad no es alentadora: "*El problema para mí, es que la clarificación en la educación dentro de los paradigmas epistemológicos no se está dando. Es una laguna terrible*". (F. Z. - L. 62 - 63)

Si el principal objetivo de los cursos de maestría en investigación educativa de la UPEL - IPB, en especial en los ya mencionados cursos, es la de ofrecer claridad y coherencia paradigmática en la construcción de la investigación, la apreciación de F. Z. indica que los trabajos terminarán mal. El desconocimiento de los paradigmas epistemológicos y de las corrientes del pensamiento filosófico en los investigadores -

estudiantes es prácticamente ausente. El testimonio de una estudiante de maestría, puede que ayude a comprender esta terrible laguna.

Anteriormente, (...) nos han guiado por los paradigmas positivistas, muy poco aquellos que realmente nos, este, digamos que no fue totalmente cualitativo, que construimos la realidad. Siempre era programas, cumplir el programa, este, cuestiones así. Ahora en lo que he estado en el transcurso, que he estado en la maestría del pedagógico, este... he visto, que ya sí, se están haciendo los estudios cualitativos, pero accionándolos por lo menos. Hay bastantes profesores, que se están yendo por esa rama, y están buscando un cambio, un cambio en la educación. Entonces, cuando se nos habla de paradigmas cualitativos, no tenemos esa visión, ese conocimiento concreto de cómo desarrollar este tipo de investigación, ya se nos ha acostumbrado a desarrollar trabajos cuantitativos, porque esos son como recetas, su metodología nos indica que se deben seguir una serie de pasos, que terminan en un análisis basados en unas estadísticas, sobre las cuales se van a realizar una serie de conclusiones, basados lógicamente en una teoría. Y es así, que cuando se nos presenta una investigación cualitativa, se nos hace más difícil, porque tenemos que ir construyendo el ámbito del problema, y no sabemos a ciencia cierta que con qué nos podemos encontrar, por aquellos que hay que construir la realidad, y también a veces lo difícil sería transmitir o expresar con nuestras palabras e interpretación, lo que los entrevistados nos transmiten. (E. M. – L. 20 – 32).

El testimonio de E. M. tiene varios aspectos a resaltar. Menciona la dicotomía de la investigación en Cuantitativo y Cualitativo y, resalta algunos prejuicios. El cuantitativo, se identifica con el positivista y se considera como el paradigma dominante, aunque hay profesores y estudiantes que están realizando investigación bajo el enfoque cualitativo. A nivel de investigación considera al cuantitativo como una receta por sus análisis basados en estadísticas y conclusiones basados en teorías. Existen una serie de ofuscaciones que genera una serie de dificultades para desarrollar investigaciones en el cualitativo. Esta situación de dominancia y emergencia repercuten en la investigación y enseñanza de los paradigmas en la UPEL - IPB.

La visión dicotómica de la investigación educacional plantea la necesidad de ubicarse en un enfoque o paradigma que le permita orientarse durante todo el proceso de investigación. Para ello, se deberían aplicar criterios de identificación de paradigmas

a los problemas de investigación y/o situación a investigar, para así desarrollar sus investigaciones con claridad y coherencia paradigmática. La aceptación de una u otra opción paradigmática implica debatir sobre los puntos esenciales de los paradigmas de investigación educacional.

El investigador al plantearse criterios de identificación de enfoques o paradigmas de investigación, los socializa con los miembros de la comunidad científica. Surgen temas que son compartidos y no generan ningún tipo de discusión, pero también emanan cuestiones que son completamente debatibles. La socialización de todos estos temas genera aprendizajes, compartidos y/o construidos, dignos de ser sistematizados. Con ellos, se podrá construir una idea general del contenido que se debe tener presente al plantearse una investigación en el campo educativo.

Si bien es cierto que, en esta sistematización se encontrarán aspectos de consenso, también habrá temas de discusión y debate. E inclusive, se puede encontrar algunas lagunas. Es lo que me pasó al sistematizar mis apuntes sobre los paradigmas y lo he notado con mis compañeros en las discusiones socializadas sobre los trabajos de investigación. El cometido de esta investigación es la descripción fenomenológica de esos temas compartidos y de debates, resaltando estos últimos. La misión del investigador educativo es clarificar los paradigmas de investigación en el campo de la educación y la pedagogía para así declarar coherentemente el paradigma que orientará todo el proceso de investigación.

La no sistematización de los aspectos necesarios para plantearse paradigmáticamente un trabajo de investigación sería prácticamente el fracaso de la misma. El desarrollo del debate sobre los paradigmas de investigación educativa tiene dos espacios interesantes. En primer lugar, se produce entre las diferentes comunidades científicas, sus propios miembros, y en la misma Maestría en Educación, mención Investigación Educativa. En segundo lugar, en la conciencia del investigador al pensar sobre el problema de investigación, al preguntarse por el paradigma que lo guiará y al sentarse a escribirlo. Considero que estos dos espacios son indispensables

para pensar el debate sobre los paradigmas de investigación educativa como un fenómeno propio de la epistemología de la investigación educacional.

Las primeras preguntas que me surgen al pensar el debate y que al mismo tiempo orientará todo el proceso de investigación son las siguientes: ¿En qué consiste el debate sobre los paradigmas de investigación educativa que desarrollan los estudiantes y profesores de la Maestría de Investigación Educacional de la UPEL - IPB? De los diferentes testimonios de los actores sociales espero responder a ¿cuáles son los tópicos de consenso y disenso que emergen del debate sobre los paradigmas de investigación educacional? ¿Qué interpretación se puede dar a las temáticas de mayor disenso en los miembros de la Maestría en Investigación Educacional? De allí que me he propuesto a

Develar los temas de debate que emergen a través de los discursos sobre los paradigmas de investigación educacional que subyacen del testimonio de los profesores y estudiantes que pertenecen a la Maestría en Educación, mención Investigación Educacional. Para ello tengo las tres (3) siguientes intenciones:

Intencionalidades al Pensar el Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa

Construir los discursos sobre los paradigmas de investigación educacional que generan los estudiantes y profesores que pertenecen a la Maestría en Educación, mención Investigación Educacional, con la finalidad de conocer los temas de consenso y disenso.

Interpretar los temas que son objeto de debate en torno a los paradigmas de investigación educacional que generados por los discursos de los estudiantes y profesores de dicha Maestría, con la finalidad de proponer los temas para una reflexión epistemológica desde la fenomenología hermenéutica.

Generar un corpus teórico en los que se establezcan una serie de consideraciones teóricas provenientes del debate sobre los paradigmas de investigación educativa en la Maestría en Educación, mención de Investigación de la UPEL - IPB, con la finalidad de develar los temas de consenso y disenso.

Relevancia de Pensar el Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa

Se hace necesario aprovechar los espacios existentes y abrir alternativas de discusión sobre los fundamentos de la ciencia de la educación. No basta con la presentación de los Paradigmas en algunas unidades didácticas de los cursos de los posgrados. Es ineludible un diálogo a lo interno de las comunidades científicas y un sincero debate con las demás comunidades científicas que se dedican a la delicada misión de educar. Aunque lo esencial es la reflexión de los investigadores sobre los paradigmas de investigación científicos en escenarios concretos de estudios.

El debate sincero se hace imperativo en la institución que acobija a las comunidades académicas en el campo de la educación, como es la UPEL. Esta universidad no sólo es la formadora de formadores, sino que se creó con la finalidad de asesorar al Estado Venezolano en materia de educación. Así mismo, la situación de la investigación y de su enseñanza de la UPEL - IPB, descrita en párrafos anteriores, implica pensar en la formación de los nuevos investigadores en el campo de la educación. Esta formación implica la construcción de un modelo pedagógico que no admita un adoctrinamiento ni un perezoso desinterés disfrazado de escepticismo y de un argumento relativista. De allí que es necesario

Abrir un debate precisamente para que tengamos clara la altísima responsabilidad que implica el que tengamos claridad paradigmática. Porque si puedo trabajar con apego a un paradigma sin caer en el fundamentalismo, sino caer o tocar más que todo, de que tengo un compromiso académico, y sin ser fundamentalista, debo ser coherente con el compromiso académico (N. M. - L. 63 - 66).

Crear un espacio para la generación de debates sería provechoso para todos. Nos advocaríamos a la reflexión sobre una de las competencias más importantes del siglo XXI, la investigación. Pensar una educación para este siglo, sin la investigación, es ser un verdadero ignorante del contenido de las propuestas educativas del milenio. Considero que la reflexión y debate sobre el docente investigador debe iniciar con el tema de los paradigmas de investigación educativa. En efecto, una investigación de

calidad en el campo de la educación debe basarse en los Paradigmas de Investigación Educativa y para ello, el docente debe tener una claridad y coherencia paradigmática.

A mi parecer, esto no se le ha dado mayor importancia. En los documentos que emana de la comisión institucional de currículo no hay un señalamiento sobre los Paradigmas de investigación educativa. Pero sí se hace mención reiterada a la función investigación dentro del nuevo currículo, e incluso, se le da una relevancia privilegiada. Se habla del perfil del egresado como docente investigador, pero no se habla de la necesidad de formarlo desde la reflexión sobre los paradigmas de investigación. La mayor evidencia, está en las mallas curriculares que se están desarrollando dentro del proceso de Transformación y Modernización curricular de la UPEL. No hay ni un curso que permita abrir el debate, es más, los cursos netamente filosóficos han sido desterrados del pensum de estudios.

Esta investigación quiere ser una voz que ratifique la necesidad de la reflexión, filosófica y epistemológica, sobre los paradigmas de investigación educativa en el contexto del proceso de transformación curricular y de la Maestría en Educación, mención investigación educativa. Es necesario aceptar que "querámoslo o no, si deseamos ir al fondo de las cosas, tenemos que hacer filosofía; y, aunque no queramos hacerla, la vamos a hacer igualmente, pero entonces la haremos mal." (Martínez, 1997, p. 18). Desde Kuhn, la Epistemología, como rama de la filosofía, es la disciplina filosófica que ha adoptado dentro de sus reflexiones los paradigmas.

La búsqueda de una aproximación fenomenológica a los debates sobre los Paradigmas de Investigación Educativa en la Maestría en Educación, mención Investigación Educativa de la UPEL - IPB me hace tomar la vía de la fenomenología de la ciencia. Vargas Guillén, (2006, p. 5), dice que "la epistemología fundamenta la construcción de conocimiento toda vez que relacione la experiencia humana de mundo con la racionalización de la misma - por las vías de la lógica y del método". Es así que esta aproximación tiene dos momentos: la descripción fenomenológica y en segundo la interpretación del estado de conciencia. Lo que busco como dado a la conciencia es

el contenido sobre los paradigmas de Investigación Educativa, y lo reflexionaré desde la epistemología.

La reflexión la iniciaré con la metáfora de la mirada. En efecto, cuando he presenciado algunos debates, tomo asiento en algún lugar del escenario del debate. Desde allí voy mirando cómo se desarrolla las discusiones en pro, en contra y medias tintas que muestran variedades de visiones sobre un tema en particular. Lo que he comprendido es que al final de cuentas queda es la propia visión del espectador. A pesar que uso la mirada como una metáfora, es al mismo tiempo una imagen, e incluso una competencia, tal como lo veremos en el momento, y por ende, no está fuera de las concepciones epistemológicas y fenomenológicas que sustentan esta investigación.

En varias ocasiones Husserl habla del *epojé* como un cambio de mirada, como un cambio de punto de vista, o cambio en la dirección de la mirada. Este cambio permitió realizar las diferentes reducciones, hasta llegar a la esencia y/o forma a través de la reducción trascendental. Según Reeder y Vargas, es "una reducción que despliega la fundamentación de cualquier evidencia posible sobre todo objeto (2009, p. 31). Sólo por esta vía se fundamenta la verdad como *Aletheia*, como develamiento. Lo que busco es el develamiento de esta verdad, es lo que permite la aceptación de la fenomenología hermenéutica o trascendental como método para esta investigación.

Por otro lado, Heidegger explica que una nueva forma de entender la filosofía, al considerar que el conocimiento que genera es epistemológico, en cuanto que es "buscar con la mirada, poner y mantener a la vista ese algo que la filosofía busca con la mirada" (Heidegger, 2004, p. 47). Esto se relaciona con la *epojé*, retención y reducción en el método fenomenológico y en cierto sentido garantiza la serenidad en la mirada. En efecto, es necesario evitar la pasión que genera un debate, pero también la pasividad de quienes aceptan todo. Es necesario la serenidad que permita no sólo mirar, sino contemplar la verdad. Este contemplar es develar los temas que están en debate en la maestría de Investigación Educativa de la UPEL - IPB.

Entonces la relevancia de esta reflexión epistemológica sobre los paradigmas de investigación educativa desde la percepción de los miembros de la maestría en

investigación educacional, estriba en que tendrán una aproximación, un corpus teórico. En él podrá ver los temas en consenso que le permitirá iniciar la concepción de la investigación a emprender y los temas de disenso en los que deberá reflexionar para no caer en incoherencias epistemológicas. La maestría tendrá una referencia más para su proceso de transformación curricular. En palabras de Padrón,

Las ideas aquí expuestas pueden ser útiles en dos niveles curriculares: primero, en un nivel institucional, para la reflexión acerca de los diseños instruccionales en metodología de la investigación, filosofía de las ciencias sociales, etc.; segundo, en un nivel individualizado, para que los "tesistas" y cursantes de asignaturas de investigación tengan a mano un conjunto de datos heurísticos que, una vez desarrollados, les permita "hacerse fuertes" ante jurados y profesores. (Padrón, ob. Cit.)

El estudio epistemológico trae consigo esta doble utilidad en el campo de la educación y de la investigación. Un nivel institucional, que permite el tan necesario fundamento para una construcción del currículo, y un nivel individual, que permita orientarse en las investigaciones. Ambos niveles son necesarios en la UPEL – IPB. Lo cierto es que se busca que las investigaciones se acerquen no sólo a la generación de conocimientos, sino a la consecución de la verdad. La búsqueda de la verdad no es una simple meta que tiene una investigación, sino la misión y esencia de la universidad. (Cfr. Ley de Universidades, art. 1). Si se pierde este horizonte, no sólo se perdería la calidad de la investigación, sino que se evaporaría la esencia de la universidad.

En estos momentos en que se debate sobre la pertinencia de la Maestría en Educación, mención Investigación Educacional, en el marco del proceso de transformación curricular, se hace necesario que la comunidad de investigadores educacionales en general tenga un documento para reflexionar sobre dos aspectos fundamentales de la investigación educacional: la coherencia y claridad paradigmática. Muchos colegas se preguntan si es necesario mantener una maestría que pretenda abarcar todo el campo de la educación, cuando en realidad cada una de las maestrías en educación, hacen investigación educativa. La subdirección de investigación y Postgrado de la UPEL - IPB debe fijar posición sobre su pertinencia. Mi investigación tiene como propósito colateral contribuir a esta reflexión.

Por tanto, abrir el debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa debe iniciar desde la reflexión del Ego (Yo) Investigador Educacional. La reflexión debe iniciar desde y sobre nuestra experiencia como investigadores en el campo de la educación. El Ego, como investigador educacional, debe preguntarse constantemente sobre su quehacer investigativo y encontrar respuestas para así enfrentarse a la realidad a estudiar con la claridad paradigmática. Esto sólo lo podrá realizar sólo con actitud filosófica, que es la única que nos permite hacernos preguntas y respuestas.

Sin embargo, "no se piensa solo, no se puede construir un paradigma más que en el escenario compartido, todo concepto tiene que someterse a los avatares de la relación con los demás; la comunicación es un destino de la ciencia" (Reeder y Vargas Guillén, 2009, p. 10). Las reflexiones se deben convertir en una constante comunicación académica entre sus medios a través del diálogo, debate y discusiones en lo relativo a la investigación educativa. En un constante diálogo entre investigador y su comunidad científica, especialmente con el tutor; debates y discusiones entre las comunidades académicas en busca de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Sólo así se podrá realmente fortalecer los paradigmas de Investigación educacional, mejorará la percepción sobre la calidad de la investigación de la UPEL - IPB, y compartir didácticas basadas en corrientes actuales de la pedagogía.

Toda investigación en la que se piense que hay temas que son debatible, puede correr el riesgo en que se vea contradicciones, disensiones que en realidad no existen o en su defecto, que existen y son irreconciliables en esta investigación. Asumo esta situación como una limitación de esta investigación. Tres son los argumentos para asumir esta limitación. Primero, está fuera de los propósitos de esta investigación resolver los temas de debates sobre los paradigmas de investigación educativa, sino develarlos. En segundo lugar, porque de todo debate se sacan mayores aprendizajes, tal como lo apunta Popper en los siguientes términos: "Hay que admitir lo difícil que es una discusión entre personas educadas en marcos generales distintos; pero nada es más grandes revoluciones intelectuales" (Popper, citado por Martínez Miguélez, 1997, p. 15).

Con todo lo expresado, he de resaltar un elemento más. La búsqueda de un fundamento para la formación de un docente investigador, no se debe limitar al simple recetario de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, sino que debe extenderse a los paradigmas epistemológicos en la investigación educacional. De allí esta investigación se adscribe a la Línea de Investigación denominada Didáctica y Formación Docente, perteneciente al Centro de Investigaciones Contexto y Praxis Socioeducativa (CICPSE). El documento base del CICPSE dice que la línea tiene como propósito: "Promover investigaciones desde el estudio de la didáctica, para propiciar nuevos conocimientos, que contribuyan a consolidar las competencias profesionales de un docente comprometido y transformador de la nueva realidad educativa venezolana" (2014, p. 10).

La nueva visión de la educación el docente no puede centrarse en la didáctica, sino que toda didáctica y la investigación son dos pilares de los nuevos profesores para propiciar nuevos conocimientos. En estos momentos de tantas transformaciones curriculares en el ámbito la educación básica, se hace necesario un docente con competencias en didáctica e investigación, comprometido con la transformación de las realidades. En este sentido, la investigación se considera una competencia del profesional de la investigación, y en una maestría en educación, en Investigación Educativa, es esencial.

Los estudios de paradigmas dentro de la maestría de educación, mención investigación educacional, comienzan desde el momento en que realizan los cursos de nivelación. En cursos como Momentos escriturales comienzan la formación del estudiante en los paradigmas. Al entrar a la escolaridad, es decir, a estudiar los cursos que conforman el pensum de estudio, el tema de los paradigmas se ven en Teoría y Métodos I y II, y en la electiva de Filosofía de la ciencia, mejor conocida como Epistemología de la Investigación educacional.

MOMENTO II

CONTENIDOS QUE ORIENTAN LA CONFIGURACIÓN DEL PENSAR EL DEBATE PARADIGMÁTICO

La práctica del debate teórico, oral o escrito, conduce finalmente a la configuración de grupos de amigos con quienes se comparte esta búsqueda pensante, o de opositores que se distancian para plantear nuevos inicios conceptuales.

María Posada, 2011, p. 11

Por lo general, en la práctica pedagógica, los debates y las discusiones socializadas comienzan con la enumeración de una serie de reglas que orientan la discusión y una serie de criterios para tomar como válidas las intervenciones que realizan sus participantes. En esta investigación, asumo como regla, los principios que rigen la investigación fenomenológica (cualitativa) y como criterios los argumentos que emerjan de la misma investigación. Estos dos aspectos permitieron la configuración de los discursos en temas de consenso y debate.

Lejos de entrar en la discusión de si un trabajo basado en la investigación cualitativa o en el método fenomenológico debe o no tener bases teóricas (Morse, J. 2003, p. 143), se parte que toda investigación debe tener una base firme para iniciar la reflexión. Sin embargo, las investigaciones que se encuentren y se declaren como fundamentales, no se pueden ver como simples antecedentes, como teorías fundantes de conceptos básicos de variables disfrazadas de categorías, sino que se han de ver cómo documentos que orientan a reflexión y una oportunidad para la triangulación.

En efecto, en el marco del debate, no declarados, sobre los paradigmas de investigación educativa se necesita un punto de partida que me permita orientar en todo el proceso de reflexión e indagación fenomenológica. En este sentido, me dedicaré a presentar investigaciones que han abordado como principal tema a los paradigmas de investigación y/o Científicos, el enfoque metodológico cualitativo en su variante de

método fenomenológico y la metáfora de los debates. Estas investigaciones, en el contexto de esta reflexión fenomenológica, las considero como intervenciones diferidas que orientan el pensar el debate sobre los paradigmas de Investigación Educativa.

Intervenciones en diferido que iluminan el pensar en el debate paradigmático

En cualquier debate, cada uno de los participantes tiene el derecho a tomar la palabra para plantear sus argumentos a favor en contra sobre un tema. El moderador del debate esclarecerá el itinerario y llevará la agenda del debate. Estas intervenciones se dan en lugares y momentos determinados. Sin embargo, en todo discurso, siempre se alude a quienes han intervenido en otros contextos y los adecuan para sustentar y dar un argumento de mayor fuerza. Muchas intervenciones pueden ser de los participantes del debate, pero siempre hay menciones a quienes son consideradas como autoridades intelectuales o académicas.

Sobre el tema de los paradigmas, son muchos los autores que han intervenido. Kuhn rescató para la epistemología contemporánea la noción de paradigmas como modelo de ciencia, en su ensayo "La Estructura de las Revoluciones Científicas", y desde su publicación en el año 1962 ha sido objeto de debate durante la década de los setenta (70) y ochenta (80); y en los noventa (90) del siglo XX, en el campo de la teoría que sustenta la investigación educativa. Aún hoy se sigue reflexionando sobre los escritos de Kuhn, y tanto es así, que el Fondo de Cultura Económica (FCE) editó por tercera vez "La Estructura de las de las Revoluciones Científicas" en el 2006, y para el 2012, realizó una tercer reimpresión, con una excelente introducción de Carlos Solís.

Los Paradigmas, como tema de especulación epistemológica, han sido objeto de debate desde sus inicios. En efecto, el ensayo de Kuhn trajo discusiones con Lakatos, Musgrave, Popper, Feyerabend, Masternam y otros, tanto así, que en una publicación en conjunto, lo llevan a escribir consideraciones en torno a sus críticos. Fue un verdadero hito en la historia de la epistemología anglosajona. Esta discusión en el campo de la teoría y métodos de la investigación educativa, surge en la década de los

90 con Taylor y Bogan. En la misma década, se da un debate entre epistemólogos venezolanos, Padrón y Martínez Migueles, y que hoy continúa.

Con esto señalo que el debate sobre los paradigmas de investigación es constante. De allí que la filosofía, y en especial la epistemología, requiere de la historia para un pensar profundo y crítico. Kuhn, consciente de ello, fue el primero en usar la historia para mostrar el movimiento histórico del pensamiento filosófico - científico. La corriente bajo la cual hizo sus análisis históricos - epistemológicos fue a través del socio historicismo. Bajo esta premisa, no solo reivindico la historiografía como una disciplina transversal en cualquier investigación científica, sino para

No llegar al absurdo de alguna coordinación de estudios de posgrado que aconseja no citar obras que no hayan sido publicadas en los últimos cinco años (...) el que no conoce la historia está condenado a repetirla, y, a veces, a repetir mal lo que fue expresado muy bien hace tiempo. (Martínez Miguélez, 2012, p. 17)

Es por ello que antes de adoptar como antecedentes las investigaciones próximas a presentar que se han desarrollado en la UPEL - IPB, he decidido incorporarlas como intervenciones que orientan este pensar el debate paradigmático que se ha desarrollado en la UPEL - IPB en los últimos años. No pretendo con esto, escabullirme del criterio de actualidad de la investigación, sino más bien darle un derecho de palabra a aquellas voces que se escucharon en esta breve historia de la investigación educativa de la universidad para que iluminen el debate, y al mismo tiempo, sean la base para que resuciten a los autores que iniciaron este modo de hacer investigación. Es recordar ese principio de la fenomenología "Id a las cosas mismas".

En la UPEL - IPB, la preocupación por el tema de los paradigmas de investigación o paradigmas científicos, se ha manifestado a partir de trabajos para la obtención de grado de cuarto o quinto nivel. En efecto, se han realizado tesis de nivel doctoral que se dedican a la interpretación de los paradigmas de investigación o científicos en diversos contextos académicos del Estado Lara, como es la Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado (UCLA) y la misma UPEL - IPB. También hay trabajos

que se dedican a evaluar cómo se desarrolla una investigación cualitativa, y en medio de la apología a lo cualitativo en detrimento a lo cuantitativo, lo presentan como un paradigma emergente muy válido para la investigación educativa.

La primera investigación que revisé fue la de Guerrero (2011). Su estudio tiene como objetivo aproximarse teórica - ideográficamente a los significados de los paradigmas científicos que orientan la práctica investigativa en la UCLA. Lo tituló "Aproximación teórico - ideográfica a los significados de los paradigmas científicos que orientan la práctica investigativa en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, como construcciones sociales desde la perspectiva del discurso cotidiano de los docentes del decanato de Ciencias de la Salud".

Ella encuentra una intensa discusión entre las formas de hacer investigación cuantitativa, la cual la denota como el paradigma dominante, y el paradigma cualitativo, como el emergente. En medio de este debate entre lo cuantitativo y lo cualitativo, ella denota que hay una fuerte oposición a la posibilidad de hacer investigación cualitativa en dicho decanato y que éste emerja como un nuevo modelo de investigación en el campo de la salud o como otra alternativa de indagación para estudiar fenómenos que tienen que ver con la Salud y la enfermedad, tal como está ocurriendo hoy día en universidades como la de Antioquia - Colombia.

La impresión que me generó la lectura del trabajo de Guerrero (2011) fue que me dejó visualizar un debate paradigmático en otro contexto social y académico. La forma en que presenta los argumentos a favor o en contra de la investigación cualitativa o cuantitativa en el contexto de las ciencias de la salud, fue una panorámica que me llevó a pensarla para el campo de la educación. Ella refleja las resistencias y a su vez, las posibles aperturas a la investigación cualitativa en una investigación de enfermería, pero al mismo tiempo refleja el convencimiento que tienen algunos profesores sobre la investigación cuantitativa como el modelo de investigación idóneo para las ciencias de la salud. Sin embargo, ella refleja las manifestaciones de una posibilidad de debatir sobre la pertinencia de la investigación cualitativa en el ámbito de la salud.

También me llamó la atención el trabajo de ascenso de Olivar (2011), quien investigó el "Estado del Arte de la Investigación Cualitativa en los Trabajos de Grado de Maestría en el Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa". Él dice que seleccionó arbitrariamente una muestra de 27 trabajos de investigación de nivel maestría, de una población de 78 TGM correspondientes al período de 2005 – 2007. Su estudio concluyó que las investigaciones cualitativas son cuasi inductivas, es decir, que comprende la realidad desde un contexto específico de tiempo y experiencia. De igual modo, que aún se mantiene el estilo de escritura en tercera persona. Este estilo, es interpretado por Olivar, como una evidencia de la presencia del positivismo en la investigación cualitativa en cuanto que garantiza la objetividad del investigador.

Esta investigación me impresionó porque investigó desde el enfoque cuantitativo, lo cualitativo con la finalidad de describir la calidad de estas últimas. Además, la crítica que hace a la propia metodología que está usando, le hace indicar que ambos enfoques metodológicos pueden coexistir para ciertos fenómenos. Tendré en cuenta este trabajo para la triangulación sobre todo en los aspectos de la situación de la investigación y la enseñanza de los paradigmas de investigación en la UPEL - IPB.

En otros espacios de la nación, fue realizado por Cabezas (2013) un trabajo de investigación para Maestría titulado "El Trabajo de Grado y los Enfoques Metodológicos: Una visión desde sus propios Actores". Tuvo como propósito develar el significado que emerge en la elaboración de trabajo de grado de la maestría en educación, mención educación superior, de la UPEL - Maracay en torno a los enfoques que articulan la investigación educativa. Lo realizó bajo el enfoque metodológico cualitativo y declara como método el hermenéutico dialéctico.

El autor detalla las implicaciones de su trabajo en el campo de la asesoría y acompañamiento en el proceso de investigación para un Trabajo de Grado o Tesis doctoral. Pero la conclusión que me interesa resaltar, es que los docentes - tutores matizan los enfoques metodológicos de investigación como recetas. Para ellos, es necesaria la descripción de los procedimientos y técnicas positivas para que sus tutorados las sigan como receta médica, al pie de la letra. Los docentes - tutores siguen

con esta concepción de los paradigmas de investigación a pesar que comprueban que los métodos muchas veces trasgreden la investigación.

Por último, considero que el trabajo de Santamaría (2013), "Paradigmas de Investigación Educativa: de las Leyes Subyacentes a la Modernidad Reflexiva", es una intervención que ilumina el pensar el debate. Presentó los principales paradigmas de investigación del siglo XX, analizando sus postulados, y sintetiza los aportes y críticas al campo de la educación. Para ello, el español utilizó como criterios de identificación de paradigma los planos o dimensiones de análisis del conocimiento, resultando tres paradigmas de investigación educativa: positivista, hermenéutico y crítico.

El trabajo de Santamaría intenta identificar paradigmas y comunidades científicas que se desarrollaron durante el siglo XX, y que de alguna u otra manera siguen influenciando en comunidades de profesionales y especialistas en lo que va del siglo XXI. En este sentido, es un documento fundamental para la confrontación y sustentación de las ideas que presentarán los informantes claves. Otro aspecto a resaltar, ofrece un panorama actualizado de los investigadores educativos y presenta posibles escenarios donde pudieran emerger nuevos paradigmas debidos a un contexto socioeducativo complejo que plantea nuevos paradigmas y replantea los antiguos.

Lo relevante de esta investigación es que presenta una forma de estudiar las concepciones sobre un paradigma. Insiste en que para algunos, la concepción de estos paradigmas es la de receta para el desarrollo de una investigación. No debe ser casualidad que uno de nuestros informantes claves la haya usado para referirse al cuantitativo. (Cfr. E.M. – L. 31). También resalta la importancia de tener claridad y coherencia dentro de los paradigmas, como es la utilización de métodos cuantitativos en una investigación declarada con el enfoque metodológico cualitativo.

Los estudios presentados me hacen pensar que en cada comunidad científica se está llevando un intenso debate sobre los paradigmas de investigación educativa en diversos escenarios. Aspecto a resaltar, es que en las lecturas de lo que he considerado como intervenciones que iluminan el pensar el debate sobre los paradigmas de investigaciones, parecieran no diferenciar paradigmas de paradigmas de investigación

o de paradigmas científicos. En base a estos estudios, se puede decir, que en la UCLA, en la UPEL - Maracay y en España, hay un debate epistemológico sobre los paradigmas de investigación educativa.

Los Paradigmas en el contexto de la Estructura de las Revoluciones Científicas de Kuhn

Thomas S. Kuhn es uno de los filósofos de la ciencia con mayor renombre a partir de la década de los sesenta (60). El motivo es sencillo de destacar. Kuhn escribió un ensayo donde “intento –escribe él – explicarme a mí mismo y a mis amigos como me vi llevado inicialmente de su ciencia a su historia” (Kuhn, 2006, p. 46). Es físico teórico de formación, pero la búsqueda de sustentar sus clases e investigaciones, lo llevó a la historia de la física, luego a la historia de la ciencia y a través de ella a la epistemología. El resultado fue una explicación válida sobre el desarrollo de la ciencia a través de una estructura a la que denominó “La Estructura de las Revoluciones Científicas”.

En efecto, Kuhn al notar que existen diversas maneras de pensar la ciencia, notó que hay un comportamiento en la manera en cómo los científicos solucionan “Rompecabezas” que han planteado como problemas de investigación. Lo paradójico, es que estas soluciones son válidas en un momento y lugar, y pueden ser antagónicas en otros contextos espaciales y/o temporales. Esto le hizo pensar en que el desarrollo científico tiene dos elementos fundamentales: El contexto histórico, que permite una comprensión del quehacer científico en un momento y lugar determinado, y; en segundo lugar, el estudio de los grupos de científicos que comparten un mismo paradigma. A estos es lo que denominó comunidades científicas.

La nueva perspectiva de estudiar la ciencia y su desarrollo, proporcionó como resultado el realce de la historia de la ciencia en campos netamente epistemológicos. En efecto, mientras que la historia de la ciencia permite el acceso al estudio de las comunidades científicas, la epistemología tiene una nueva categoría de análisis que le permite penetrar de manera fenomenológica al estudio teórico de los modelos que los científicos profesan, es decir, al estudio de los paradigmas. Con ello Kuhn no sólo abre

paso a una nueva corriente epistemológica, que se conoce como socio historicista, sino que concilia dos maneras de estudiar la ciencia: la interna y la externa.

En efecto, Kuhn pudo profundizar la historia de la ciencia y de la reflexión epistemológica, cuando enseñó en la Universidad de Harvard un curso que tituló ciencia para no científicos. Es así como se encuentra con la física de Aristóteles, la lectura de *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* (Los Principios Matemáticos de la Filosofía Natural) de Sir Isaac Newton. El encuentro con estos y otros científicos de la llamada física aplicada, le abrió a una nueva forma de entender la ciencia. En primer lugar, leer los libros en su lengua original le ayudó a ver que muchas veces los comentarios no son fieles a lo que realmente quiso decir el autor en su originalidad. En segundo lugar, que hay diferentes modelos de entender la física: hay que contextualizarlas históricamente para interpretarlas adecuadamente. El develamiento de los cambios supone las revoluciones.

A pesar que la física es la disciplina que todos ellos compartían, la formulación de preguntas eran totalmente diferentes y por ende, las respuestas también lo eran. Lo paradójico es que cuando las preguntas tenían el mismo sentido, las repuestas también solían ser disímiles. En efecto, las repuestas dadas por Aristóteles son irremisiblemente equivocadas a la luz de la física actual; pero leyéndola en su contexto, guarda una lógica espectacular. Es allí cuando me podría preguntar ¿cómo podría yo tildar de ilógico a aquel que es considerado el padre de la lógica? Y llevándolo a nuestro contexto de investigación educacional ¿cuántas investigaciones nos parecen irremisibles por la forma en que trabajan sus indagaciones, y en su fondo son realmente valiosas?

Con lo anterior, Kuhn comprendió que la historia o el contexto histórico tienen una influencia en el investigador. Entender a profundidad a un autor hay que leerlo en su contexto tempororo - espacial y sociolingüístico. Sin embargo, ¿Por qué se le otorgó validez científica durante siglos, por ejemplo a la física de Aristóteles, si vista desde nuestra cosmovisión actual es irreparable? Kuhn encuentra la respuesta en la Universidad de Stanford, al notar que los científicos naturales y los sociales se agrupaban según los paradigmas que compartían, y que la comunicación entre ellos era

fluida porque se generaba en los marcos referenciales que compartían. Allí comprendió que la validez de un conocimiento no está solo en las estructuras lógicas deductivas, sino en la comunidad científica. Con ello estaban los pilares para levantar la estructura. Padrón (1992) la sintetiza de la siguiente forma:

En el primer punto de vista, de carácter histórico, descriptivo e inductivo, se parte de examinar cómo, a través del tiempo, las propuestas científicas van sucediéndose unas a otras por la vía del choque insurgente inesperado y desplazador: ... → Tolomeo → Copérnico → Galileo, Kepler, Newton → Einstein →... Se termina definiendo una estructura subyacente de sucesos (como aquella de CIENCIA NORMAL1 → CRISIS → REVOLUCION → CIENCIA NORMAL2 → CRISIS → REVOLUCION □ CIENCIA NORMAL3, y así sucesivamente) y caracterizando cada una de las tendencias que han ido apareciendo en la cadena histórica (positivismo, fenomenología, etc.).

La sucesión de hechos históricos permite a Kuhn pensar en una estructura completamente cíclica cuyo desarrollo temporal se produce en cíclica. Es decir, el devenir histórico de la ciencia se da básicamente en tres momentos: a) Un período de ciencia normal; b) una etapa de crisis que provoca una revolución; C) y luego el resurgir de una nueva ciencia emergente que con el tiempo se vuelve en normal. A esto fue lo que llamó cambio paradigmático o revoluciones científicas. En este sentido, la visión cíclica de la estructura no sólo es abstracta sino que tiene su fuente en los cambios del pensamiento científico en la física, evidenciado en la historia de la ciencia, y pensó que podría generalizarse. Gráficamente lo he sintetizado de la siguiente forma:

Los Paradigmas como un Fenómeno Interpretable, Múltiple y Relativo

En las primeras aproximaciones que se realizaron para pensar el debate paradigmático, las voces que intervinieron presentaron sus visiones sobre los paradigmas. Dialogando con ellos, se les preguntó sobre lo que ellos entendían como paradigmas y cada uno las definió. Aunque sus percepciones difieren en algunos aspectos, se pueden complementar con una visión de unidad. Sin embargo, al hacer las primeras triangulaciones de estas definiciones con algunos teóricos, se develan debates sobre la naturaleza de los paradigmas. En efecto, el mismo Kuhn no tenía una idea clara

de lo que era en sí un paradigma. Eso fue puesto en evidencia de manera académica por Masternam, tal como lo he apuntado en párrafos anteriores.

Pero el debate sobre la noción de Paradigma se puede ver, usando los métodos historiográficos de Marc Bloch: de una manera regresiva o progresiva. En efecto, la palabra paradigma se usó en Grecia, específicamente por Platón, para referirse a Modelo o Patrón a seguir. Luego que Kuhn la retomó para la epistemología, sus discípulos y comentaristas le atribuyeron o resaltaron nuevas significaciones. Esto trajo como consecuencia que el término tenga un carácter polisémico, y que hoy día sea objeto de reelaboraciones o profundas críticas.

Lo anterior me llevó a considerar los Paradigmas como un fenómeno histórico, social y eidético. Es un fenómeno histórico, porque según la Estructura de las Revoluciones Científicas que se describió sucintamente en párrafos anteriores, el desarrollo de la ciencia se produce a través de la sucesión de paradigmas a través del tiempo. Por ende, la estructura es una propuesta socio histórica que lleva dentro de sí los paradigmas. Es un fenómeno social porque quien produce los paradigmas son las comunidades científicas a través del lenguaje y la comunicación entre ellas. Sin embargo, también es un fenómeno eidético porque antes de ser compartido con los miembros de una comunidad científica, se da primero en la conciencia del investigador, específicamente en la esfera de la ciencia o del conocimiento.

La misma experiencia de Kuhn indica que la estructura, y dentro de ella los paradigmas, fue captado como un fenómeno. En primer lugar, porque el Ego, las actitudes propias del método fenomenológico, están presente en su ensayo. Sólo por recordar párrafos anteriores, Kuhn dice que él escribe su ensayo para darse respuesta a sí mismo (Cfr. Kuhn, 2006, p. 46), y las respuestas las encuentra en la variabilidad que se da en la actitud fenomenológica o Epojé. Los sucesos históricos y el desarrollo del pensamiento de la física de Aristóteles sirven de primer escenario y cómo cambió radicalmente con respecto al momento que surge la Física de Newton, y es totalmente diferente con la de Einstein. En ellos encuentra una estructura que se repite en cada una

de las revoluciones científicas. De igual modo, su influencia neokantiana secularizada lo lleva a considerar los paradigmas como fenómeno. En efecto,

Lo que hay en cambio (...) es una elaboración pragmática de marcos alternativos que permiten hacer lo que no era posible en tradición dominante, conservando a la vez la mayor capacidad previamente existente de resolución de rompecabezas (...) Esto es, para aumentar el número de rompecabezas resueltos es preciso cambiar esporádicamente la estructura básica del campo introduciendo, por ejemplo, discontinuidades cuánticas o redefiniendo la simultaneidad, con lo que cambia la ontología básica y el mundo fenoménico (que no nouménico) en que trabajan los científicos; es decir, el mundo al que accedemos a través de nuestras mejores teorías científicas y no el inefable e inalcanzable mundo en sí. (Solís en Kuhn, 2006, p. 16)

Por tanto, la elaboración de paradigmas está supeditada a la cosmovisión o al mundo fenoménico del investigador y de la comunidad científica. Ellos, son los que le dan contenido óntico a lo que van a estudiar, bien sea éste tomado de la realidad tal cual como es, o es construido por el investigador. Dependiendo del ente que vaya a tomar, se verá si la condición u opción epistemológica es objetivista o subjetivista, y éstas a su vez, propondrá la metodología que se va a usar para conocer el ente u objeto de estudio. A partir de allí, se puede resolver cualquier rompecabezas, y cuando no lo haga, tendrá que emerger un nuevo paradigma.

En cuanto a lo eidético se necesita ser más específico. Hay dos elementos que propone Padrón (ob. cit.) para interpretar que los paradigmas son un fenómeno eidético. El primero de ellos es el vivencial. Todo aquel que hace investigación está condenado a preguntarse a sí mismo y a los miembros de su comunidad científica sobre cuál es el paradigma que guiará su quehacer científico, su investigación. Este cuestionamiento y la elección de un paradigma son manifestaciones de las vivencias que tendrá el investigador. En consecuencia, desde el momento en que reflexiona sobre el paradigma y elige cual le guiará, va construyendo ideas sobre los paradigmas a base de la experiencia que el mismo proceso de investigación le va generando.

El segundo elemento fundamental es la capacidad de introspección o de reflexión. Esta se entiende como el acto que hace el ser humano para generar no sólo pensamiento

sino de reflexionar sobre sus propias vivencias. A partir de ellos, se va generando una serie de ideas, meditaciones y de significaciones que le va dando sentido a su quehacer investigativo. Estos significados dan contenido y van armando el marco que permite la producción y construcción de su propia realidad, la formación de su cosmovisión.

La vivencia y la introspección repercuten directamente en la conciencia. Todo investigador tiene conciencia de un paradigma. Si no lo tiene, la investigación se construye con dificultad o deficiencia. La elección de un paradigma es el punto final de una experiencia, vivencia y reflexión sobre los paradigmas. Por tanto, es esencial conocer el yo. Cada sujeto tiene su propia conciencia, pero ésta conciencia es de algo. En este caso, se estaría hablando de una conciencia de los paradigmas de investigación, que al ser comunicados, surgirá un significado o representación social, o un debate paradigmático, con la idea de que surgirá un nuevo paradigma.

Con ello se ha podido decir, que los paradigmas son un fenómeno interpretable, múltiple y relativo. Es un fenómeno interpretable porque surge de la vivencia y de la introspección de cada sujeto. Es múltiple, porque en cada interpretación se puede evidenciar variados, antagónicos o complementarios, puntos de vistas. Por último, es relativo, porque responderá a la cosmovisión o mundo fenoménico de la comunidad científica que a su vez está influenciada por un contexto social y del pensamiento. Con estos planteamientos se puede apreciar la doble dimensión fenoménica del paradigma. Por un lado, como el sujeto investigador lo vive y reflexiona, con la posibilidad de transformarlo en un fenómeno eidético, una cosa en sí y; por otro lado, como una comunidad científica que percibe los paradigmas como un fenómeno socio histórico.

Debate Paradigmático en la Estructura de las Revoluciones Científicas de Kuhn

En párrafos anteriores se ha hecho mención a que Kuhn tiene no menos de veintiuna (21) diferentes definiciones de paradigmas, y que sus mismos discípulos y comentaristas le han atribuido nuevos elementos que han aplicado a diversas disciplinas. En este sentido, la polémica o debate inicia desde la misma definición de concepto. Por eso no me atreví a dar una definición de paradigma en sí o basada en autores reconocidos como autoridades del mundo académico, sino que me he dedicado

a caracterizar el paradigma como fenómeno eidético y socio histórico. Por un lado, conceptualizo el fenómeno percibido a partir de la teoría fenomenológica de Husserl y lo socio histórico, me baso en la misma teoría del desarrollo de la ciencia de Kuhn.

Pero no son sólo las definiciones las que son objeto de debates. También se pueden incluir otros aspectos que guardan relación directa con la definición de paradigmas, como lo son los criterios de identificación y de conformación de paradigmas, la claridad y la coherencia en las investigaciones científico – educativas, el desarrollo de la ciencia a través de la investigación, entre otras. Esto pasa por la reflexión sobre la existencia de paradigmas y su distinción con otras categorías que se le asemejan, como lo son los enfoques o la matriz epistémica. Esto lleva a considerar que hay muchos elementos que se ponen en juego y que se presuponen que están definidos al momento de elegir un paradigma en una investigación científica.

En muchas ocasiones, Kuhn habló de los debates en torno a los paradigmas. En su libro sobre la estructura ejemplificó varios debates paradigmáticos que se desarrollaron en diferentes épocas y disciplinas, como es el caso de la química y la física. Sin embargo, Kuhn identificó que los debates paradigmáticos se dan con mayor intensidad en los momentos de crisis paradigmática, es decir, cuando se presentan nuevos hallazgos no explicados desde el paradigma dominante o simplemente anomalías, que reflejan inseguridades y desconfianza en la ciencia normal y a su modelo de resolución de rompecabezas.

Los paradigmas guían la investigación tanto como modelos directos como por medio de reglas abstraídas. La ciencia normal puede seguir adelante sin reglas sólo en tanto la comunidad pertinente acepte sin discusión las soluciones de problemas particulares que ya se hayan llevado a cabo. Por consiguiente, las reglas deben hacerse importantes y hacer desaparecer la despreocupación característica hacia ellas, siempre que se sienta que los paradigmas o modelos son inseguros. Además, eso es lo que sucede exactamente. El período anterior al paradigma sobre todo, está marcado por debates fuertes y profundos sobre métodos, problemas y normas de soluciones aceptables, aun cuando esas discusiones sirven más para formar escuelas que para producir acuerdos. (Kuhn, p. 86 - 87)

Según la Estructura de Kuhn, hay tres grandes momentos del devenir histórico de un paradigma. Los momentos de crisis se caracterizan por tener debates intensos sobre los métodos, la formulación de los problemas, de la forma en que los problemas de investigación son captados e interpretados, pero fundamental, en cuáles son las normas que guían la investigación. A este momento de crisis, Kuhn también le denominó pre paradigmático o el período anterior al paradigma. Por lo general, estos debates no traen como resultado el consenso entre los miembros de la comunidad científica, sino más bien, la división de los mismos y la creación de nuevos grupos de investigación.

Si bien es cierto que los debates paradigmáticos suceden en tiempos de crisis, se puede decir también, que se producen en tiempos de conformación de un paradigma (pre paradigmático). En efecto, se pueden suscitar anomalías, que son causas de crisis, y sin embargo, no llevarse a cabo una discusión sobre los puntos polémicos. No obstante, el verdadero detonante es cuando hay dos posiciones encontradas sobre los métodos, la forma de hacerse las preguntas de investigación y los objetivos. La realidad de los paradigmas, es que necesita de reglas para que generen claridad y coherencia en las investigaciones.

Estas reglas se forman en la práctica investigativa, es decir, en la experiencia, la vivencia y la reflexión para llegar a reglas y principios. Más que una búsqueda de reglas explícitas en reglamentos o normas, que también hay que estudiarlas, los verdaderos principios se encuentran en las costumbres de la praxis investigativa. Por tanto, considero que cualquier indagación sobre los paradigmas se debe realizar desde el racionalismo inductivo o desde los métodos propios del introspectivo vivencial. Por otro lado, la búsqueda de reglas abstraídas de investigaciones consideradas modelos, deben ayudar a pensar que cualquier debate paradigmático se debe realizar desde la epistemología. Es por ello, que el ámbito desde donde se realiza ésta investigación es desde esta rama de la filosofía.

MOMENTO III

DECLARACIÓN DE LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS QUE REGIRÁN EL PENSAR EL DEBATE

Pensar el debate significa construir un conjunto de discursos sobre el debate, y, particularmente, tomar en cuenta los discursos contra el debate, es decir, proponer los elementos de una crítica

Christian Plantin, (2003, mayo 5)

La comunicación entre los miembros de una comunidad científica ha generado un diálogo continuo entre ellos, y quizás discusiones cuando las bases se están cuestionando. Pero cuando hay diversas comunidades académicas con intereses diferentes con respecto a un mismo objeto de estudio se producen intensos debates. En varias ocasiones se ha dicho que en el escenario de la UPEL – IPB, en concreto la Maestría en Educación, mención Investigación Educativa, hay manifestaciones de un intenso debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa.

Estas manifestaciones fueron enunciadas como debates silenciosos, no declarados, debates internos que se presentan al momento de reflexionar, internalizar los paradigmas. Un debate teórico que se da en diversos contextos de manera oral y escrito. El primero en las aulas de clases y en el último en los Trabajos de investigación. En vista que no hay un debate a vox populi, ni son declarados entre un grupo con otro, me he visto en la necesidad de construir los discursos y ver en ellos un posible debate. Es decir, he decidido pensar el debate.

Pensar el debate implica estructurar toda una metodología y un método que me permita construir los discursos que estén a favor y en contra de un tema específico. Una vez que se construyen, se van viendo los puntos a favor y los que están en contra, los complementarios y los enfrentados. Son los puntos enfrentados los de mayor interés en un debate porque no sólo despierta pasiones, sino porque hay una fuerte tendencia a

solucionarlos como sea. Es por ello que me permito describir sucintamente la naturaleza de la investigación y su diseño, sobre cómo se construirá los discursos y como se interpretará. Todo ello con la finalidad de aproximarse a los temas debatidos en el contexto de la maestría de Investigación en la UPEL – IPB.

Naturaleza de la Investigación

En el segundo capítulo se decía que para efectos de esta investigación, se consideraba a los paradigmas de investigación como un fenómeno eidético y socio histórico. Es eidético, porque está en la conciencia de cada investigador cuya manifestación se evidencia con mayor claridad en el momento de elegir el paradigma que guiará su investigación. La experiencia y vivencia le da contenido a la conciencia en formas eidéticas, las cuales, están disponibles en el momento en que se reflexiona sobre ella, en el momento de hacer introspección. Es socio histórico, porque responde a una comunidad científica en un momento histórico y lugar determinado, y con miembros que comparten una serie de valores y reglas abstraídas.

Además de esto, se decía que los debates paradigmáticos pertenecen a la estructura que Kuhn ideó para explicar el desarrollo de la ciencia. Específicamente en épocas en que se conforman las reglas que constituirán los paradigmas. Por tanto, un debate paradigmático lo puedo interpretar como un fenómeno que pertenece a una estructura que se comporta de manera cíclica, en la cual, los miembros de comunidades científicas que tienen diferentes paradigmas, discuten el método, las reglas y los modos de hacer ciencia. Su importancia no estriba en que pertenece a una estructura cíclica, sino en que los contenidos del debate varían según las anomalías o crisis que se está presentando. Por tanto, El sujeto está influenciado por un contexto socio histórico.

Mi investigación tiene un contexto en específico. Es la cohorte 2012 – 2016 de la Maestría en Educación, mención Investigación Educativa. En los dos primeros momentos presenté una situación dentro de la gran realidad que abarca el problema de los paradigmas de investigación educativa en dicha Maestría de la UPEL – IPB. Esta situación se ha caracterizado como un debate y se describirá e interpretará desde ésta visión metafórica. En este sentido, se buscará describir e interpretar con la finalidad de

develar los temas del debate. Para ello me apoyo en el método fenomenológico – eidético, la cual describe fenomenológicamente, y una vez develado el fenómeno en sí, se dedica a interpretarlo.

En este sentido, considero que la naturaleza de esta investigación consiste en una visión paradigmática interpretativa, con fundamento ontológico en una realidad construida, de base epistemológica subjetivista y está bajo el Enfoque Fenomenológico - interpretativo, (introspectivo Vivencial en Padrón). Lo cual quiere decir, que estamos en presencia de un trabajo netamente cualitativo, cuya misión es el de hacer emerger inductivamente, los significados de las categorías propias de los paradigmas y de la epistemología. Esto necesariamente lleva al uso de la lógica dialéctica, porque es un modo de pensamiento que evitará simples doxas al momento de realizar una descripción fenomenológica y una interpretación – hermenéutica trascendental.

Diseño de Investigación para pensar este debate paradigmático

Tal como se ha anunciado, el presente proyecto de investigación es de carácter cualitativo, cuyo método es fenomenológico - eidético. Esta declaración paradigmática, me llevó a afirmar que esta investigación tiene una ontología construida, su epistemología no es dual y su metodología cualitativa. Según las disposiciones del Manual de Trabajos de Grado de Especialización, y Maestría y Tesis Doctorales, este proyecto debería ser una Investigación de Campo, por ser

El análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. (Art. 9, p. 18)

Esta investigación es de carácter de campo, porque la realidad a analizar corresponde a la cohorte de 2012 – 2016 de la Maestría en Educación, mención Investigación Educativa. La realidad que se analizó fue el debate sobre los paradigmas de investigación educativa que se lleva a cabo en dicha Maestría en el contexto de la UPEL – IPB. El propósito, tal como se ha anunciado en el Momento I, es hacer una descripción fenomenológica y una interpretación del fenómeno, desde el

método fenomenológico eidético. Este método, une a la fenomenología y la hermenéutica con la finalidad de describir la naturaleza de este debate paradigmático.

Descripción de las Fases del Método Fenomenológico en este Pensar el Debate Paradigmático

Para llevar a cabo todo el método fenomenológico y sus implicaciones, describiré sucintamente las fases de este trabajo de investigación. Este método tiene cuatro fases dividido en dos grandes etapas. La primera etapa, es de descripción fenomenológica, que está constituida por la intencionalidad, la retención, epojé y primeras reducciones, ayudado por la categorización de cada una de la información. En un segundo lugar, es la etapa de la espiral hermenéutica, que busca a través de la reducción, epojé y la reducción eidética que interprete la cosa en sí misma.

De esta manera surgen los tres temas – horizontes que emergieron. Se entiende como el horizonte a los Paradigmas de Investigación Educativa, el cual contiene tres temas: la naturaleza de los Paradigmas, la situación de la investigación y la enseñanza de los paradigmas de investigación educativa. Cada uno de ellos, tiene sus propias categorías y subcategorías que permiten develar los temas de debate epistemológicos que en otro trabajo o trabajos, tendrán que ser investigados. A partir de estos tres temas, surgen las cuatro fases que para describirlas me fundamentaré en la propuesta de proceso de investigación fenomenológica presentado por Hurtado León y Toro (1999).

La primera etapa consiste en la clarificación de los presupuestos que tiene el investigador, es decir, aclarar los aspectos fundamentales que el investigador tiene como teorías, valores, creencias y los diferentes intereses que de alguna u otra manera influirán en la investigación. Es la etapa de la retención, y de la búsqueda de temas que se presentan a la conciencia.

La segunda etapa tiene por objeto lograr una descripción del fenómeno en estudio que resulte lo más completa y no prejuiciada posible, y al mismo tiempo, refleje la realidad vivida por el sujeto, su mundo y su situación, en la forma más auténtica. Para ello se propone usar como herramientas de recolección de información la observación

directa, la entrevista, y si es posible, la lectura de reportes o informes de investigación, así como tesis ya aprobadas, las cuales serán explicadas en los próximos párrafos. Luego de ello, se elaboró la descripción protocolar.

La tercera etapa, llamada estructural, la cual “consiste en estudiar detenida y detalladamente las descripciones realizadas” (Hurtado y Toro, 1999). Se lee las diversas descripciones, y así tener una visión de conjunto, la cual, se delimitarán en unidades temáticas naturales. Una vez delimitadas se procede a ver cuál es el tema central que predomina en cada unidad temática, y reconstruirlo a través de un lenguaje científico que se caracteriza por ser coherente, consistente y analítico, los cuales serán incorporados en una estructura descriptiva. Con ello, se podrá notar la fisionomía o características que identifican al grupo. Ya finalizada la fisionomía se procede a presentar las constructos realizados a quienes participaron como informantes clave en dicha investigación.

Es así como se entra la última etapa que es la Interpretación de la espiral hermenéutica. A través de ella se extrajeron los significados esenciales de la investigación y se relacionaron con el contexto general del fenómeno. Con esta última etapa se habrá finalizado el proceso de investigación y se deberá redactar los hallazgos a las cuales se han llegado con todo este proceso. De todas estas fases, se procede a establecer un plan de trabajo.

El Método Fenomenológico o la Actitud del Moderador al Pensar el Debate

El método que se utilicé es el fenomenológico en su variante Eidética, la cual, fue ideada por el mismo Husserl. Se escoge este método porque me ayudará a aproximarme a la naturaleza del debate sobre los paradigmas de investigación educativa. Este método exige el encuentro y reconocimiento del “Ego” y asumir tres actitudes de la conciencia: a) salir de la actitud natural, b) la utilización de la retención y de la intencionalidad para trascender a una actitud desinteresada; y C) por último, llegar a la actitud fenomenológica trascendental. Osorio lo explica en los siguientes términos:

Se infiere que si el método es un modo de la conciencia y si la actitud es un método, entonces la actitud es un modo de la conciencia. En otras palabras,

la actitud desinteresada, la actitud natural y la actitud fenomenológica son modos de la conciencia. Lo cual implica que la conciencia nunca ha dejado de ser lo que es, conciencia de, sino que la unidad de la conciencia, es decir, su carácter absoluto, lo es tal en los modos de su relación con el mundo. De ahí que la fundamentación de la actitud sea la fundamentación del método fenomenológico. (1999, Abril n° 5, p. 3)

En este sentido, considero que mi actitud como moderador de esta investigación debe iniciar con mi salida de la actitud ingenua hacia la actitud fenomenológica trascendental. Mi función es la de describir fenomenológicamente e interpretar desde la hermenéutica el fenómeno cuya imagen la he percibido como un debate no declarado sobre los paradigmas de investigación educativa. Esto significa en que debo tomar conciencia no sólo del uso de los paradigmas de investigación educacional como guía para elaboración de investigaciones en el campo pedagógico y educativo, sino en la naturaleza de los paradigmas y/o de la investigación educativa en sí.

En efecto, si la actitud ingenua consiste en no plantearme dichos temas, la actitud natural, sería considerar los paradigmas como simples recetarios, sin hacerle preguntas, sin cuestionarse acerca de ellos, sólo reflexionarlos y describirlos desde mi experiencia de vida, y al mismo tiempo contemplarlos en la experiencia del otro. Cuando lo hago, y me dirijo a ellos intencionalmente, voy haciendo camino a la actitud desinteresada y fenomenológica.

La conciencia de una posible naturaleza del debate sobre los paradigmas de investigación educativa y que éstos son necesarios para su elección en el momento de iniciar una investigación en el campo educativo, son las dos manifestaciones que se originaron en mí para dejar la actitud natural frente a los paradigmas. Por ello, considero que mi actitud como moderador es pensar el debate, describirlo fenomenológicamente e interpretar los temas que emerjan de él. Esto lo conseguiré haciendo el camino de los modos de la conciencia, mejor conocida como Actitudes. Aunque son tres actitudes del fenomenólogo, la misión es llegar a la actitud fenomenológica trascendental. La conciencia se pasa por todas ellas y se expresa como una unidad. Es un movimiento de la conciencia para contemplar mejor el fenómeno.

En efecto, antes de iniciar esta investigación, me interesé por los paradigmas como simples recetas para realizar investigaciones. Copiaba ideas, llenaba matrices que me permitiera sintetizar el contenido fundamental de los diferentes paradigmas aceptados en la Maestría que pertenezco con la esperanza de aplicarlos en un tema de investigación y así realizar una investigación exitosa. Redacté mis ideas sin llegar a pensar sobre el modelo que me guiaba; es más, llegué a pensar que mientras más criterios - recetas de un mismo paradigma, eran mejor.

Tenía una actitud ingenua frente a este tema. Pero mi actitud hacia ellos cambió cuando empecé a estudiarlos a profundidad con la finalidad de perfeccionar los criterios - recetas o tips que escuchaba en clases. Cambié la actitud porque lo único que conseguí fue una confusión epistemológica que terminó con mi primera idea de investigación, tal como, se verá más adelante. La profundización destrozó mis ideas de investigación. Me asombró que gran parte de la información que leía guardaba una serie lagunas o falacias, muchos denunciadas por sus críticos.

Entonces, al iniciar esta investigación, he notado que he pasado a la actitud desinteresada, es decir, en buscar la naturaleza de pensar el debate sobre los paradigmas de investigación educativa. En efecto, esta actitud desinteresada ha llevado mi intencionalidad hacia los paradigmas de investigación educativa. Es por ello que he retenido mis principales preocupaciones y asombros, que se me presentaron eidéticamente como un debate paradigmático, y que originaron las intencionalidades que se han descrito en el Momento I de este trabajo de investigación. Esta retención fue realizada con la epojé y luego la reducción tanto de mi experiencia de vida, como de las voces que intervienen en el debate paradigmático. Con ello habré llegado a la actitud fenomenológica trascendental.

Sobre la Escucha de las Voces que Intervienen en el Debate Paradigmático

En un debate siempre hay unas voces que intervienen a favor o en contra del tema que se está debatiendo. En este debate intervienen tres (3) voces, dos (2) de ellos profesores de la maestría de investigación educacional y un (1) estudiante activo de la misma que estaba en proceso de construcción de su trabajo de grado con opción al

título de magister en investigación educacional. La selección fue intencional porque consideré que cada uno ellos representan las diferentes cosmovisiones que percibí durante mi proceso de formación en la maestría.

Es decir, ellos fueron escogidos porque su subjetividad está en contraposición del resto: estudiante vs profesores – tutores; unos pertenecen y pregonan un paradigma que otro grupo lo crítica, es decir, presentan cosmovisiones diferentes. Por tanto, son voces de quienes representan a una comunidad académica y que al mismo tiempo son disonantes del común. Esas voces presentan de alguna u otra manera los temas del debate. Con ello busco tener una aproximación que me permita reconstruir los diferentes discursos que se generan a partir de un pensar en los paradigmas de investigación educativa para la elección de un paradigma que guíe una investigación.

A partir de lo anterior, utilicé como técnica de recolección de información, la entrevista a profundidad. Para ello, usé como instrumentos una cámara fotográfica, con posibilidad de hacer grabaciones en video, Casio Exilum EXZ29 de 10.1 megapíxeles. Luego lo transcribí cada una de las entrevistas en un formato propuesto por Piñero y Rivera (2012, p. 124), para su posterior categorización y triangulación. Estas voces las acompañaré con una triangulación de autores, que van desde los trabajos de maestrías, tesis doctorales, hasta llegar el autor que delinea las bases de una interpretación, como lo es Kuhn. Con los primeros establezco el modelo empírico y con Kuhn formo el modelo lógico – interpretativo.

La justificación de estas voces es múltiple, pero sólo mencionaré dos de ellas. La primera es que el mismo tema así lo exige. Los paradigmas tienen dos elementos fundamentales: la comunidad científica y los logros en las investigaciones. La comunidad académica presenta a sus miembros el paradigma dominante que guiará a los investigadores nobles en sus proyectos, pero de igual modo, se le presenta una serie de logros (trabajos de investigación aprobadas), como modelos a seguir y son expresión de una aceptación por parte de unas autoridades académicas (jurado) que a su vez son miembros de una comunidad.

Estos avalan y aceptan esas investigaciones en función de las reglas propias del paradigma y se institucionalizan a través de sus representantes legitimadores, tales como, la Comisión de Trabajos de Grado (CTG) y los profesores, tutores y jurado. La segunda razón, es que el método no sólo lo permite sino que lo exige. En efecto, en el método fenomenológico se hace necesario la intersubjetividad para activar los principios de corregibilidad, y así, ir ampliando los niveles de descripción del Ego.

Sobre la Interpretación de las Intervenciones del Debate Paradigmático: La Espiral Hermenéutica

Luego de escuchar las intervenciones de cada una de las voces escogidas se procedió, en primer lugar, a la descripción fenomenológica que se reflejará en una categorización, (tematización) sobre los discursos que se generan en torno a los paradigmas de investigación educativa. En segundo lugar, se realiza la interpretación desde la espiral hermenéutica que ha descrito Reeder y Vargas Guillén (2009) en su propuesta del método fenomenológico trascendental – hermenéutico. Es decir, luego de la reducción fenomenológica, propia de la actitud desinteresada y fenomenológica, se realiza la reducción eidética, propia de la actitud y del ego trascendental. Todas ellas se logran a través de sucesivas retenciones, epojé y la reducción de los temas que están siendo debatidos sobre los paradigmas de investigación educativa.

Para llegar a la descripción fenomenológica se contará con la tematización, categorización, y triangulación de las entrevistas y lecturas realizadas a los trabajos de investigación. Es decir, se aplicó el método zigzag y el método comparativo constante en los temas y categorías para develar los temas en consenso y en confrontación. Con ello, se busca trascender mis propias experiencias y las experiencias narradas de manera subjetiva, y por tanto psicológicas, hacia una construcción lograda intersubjetivamente. Lo que pudo ser logrado intersubjetivamente se considerada como objetivo. Esto permite el hallazgo de la naturaleza del debate y sus diferentes temas.

En efecto, el grado alto de aproximación a los temas del debate lo proporciona la intersubjetividad porque con ella se aplica el principio de corregibilidad. Parto de mi propia experiencia y mundo vivido, e iré trascendiendo las intervenciones realizadas

en las entrevistas, luego a los trabajos de investigación hasta llegar a los que son considerado como autoridades. Con ello se puede notar la espiral hermenéutica que se desarrollará en este trabajo de investigación. Por tanto, no es sólo una descripción fenomenológica que va de un tema a otro y que se relaciona con el horizonte del tema general, sino que es necesario interpretarlo. Para ello surge la espiral hermenéutica. Esto se evidenciará en los siguientes momentos de esta TGM.

Según Reeder y Vargas (2009), los pasos requeridos para producir una descripción fenomenológica, son: En primer lugar, se vive en la experiencia ingenua y ordinaria. De esta vivencia, se basa la necesidad de escribir mis experiencias dentro de la maestría de investigación educacional. No es una historia de vida, ni una semblanza o un perfil biográfico – intelectual. Es pensar en cada uno de los momentos que mi conciencia me dicta en este caminar hacia el debate sobre los paradigmas de investigación educacional en la Maestría mencionada.

Con ello, tengo los hechos o sucesos para pensarlos y ver cuáles son los que me ayudan a comprenderme. Es así como se hace necesario dar el segundo paso. En efecto, se decide producir una descripción fenomenológica de algún objeto, que en nuestro caso, son los paradigmas de investigación educativa, en cuanto tema debatido en la maestría de investigación educacional de la UPEL – IPB.

En tercer lugar, se mantiene el objeto a ser descrito en retención. Esto significa que cada uno de los sucesos hechos que he descrito, los analizo no con la fórmula de la causa – efecto, sino que los voy descomponiendo hasta encontrar su sentido. Esto implica una rudimentaria hermenéutica no trascendental. Una vez retenido, se realiza la Epojé, y con ello estamos realizando el cuarto paso. Es decir, se evita realizar juicios sobre lo que se vive en experiencia del yo y de nosotros, y se contempla. Luego de contemplados, se realizan variaciones imaginativas requeridas para confrontar los rasgos eidéticos de los temas de debatidos. Con ello estamos hablando del quinto paso.

Ya con esto se tiene los elementos para realizar la descripción del objeto, y al mismo tiempo se va revisando, evaluando y corrigiendo desde mi yo y con el ego de los otros, tanto de los que hacen comunidad y los que no. En este sentido, mi

experiencia se confronta con mis otras experiencias, y con las experiencias de los otros, procurando crear un ambiente intersubjetivo de reflexión fenomenológica. Allí se produce no solo el método del zigzag, sino que se establece el principio de corregibilidad. Esto permitió la realización nuevas retenciones, epojé y reducciones fenomenológicas. Con esto quiero decir que la reflexión fenomenológica no termina.

Todo esto se evidenciará en mi trabajo de grado de la siguiente forma: Los pasos que abarcan desde número uno, hasta el número quinto se realiza mi camino al debate, el cual he titulado “El Camino que me condujo a abrir el debate”. Con ello presento mis vivencias del Ego ingenuo enmarcado en una realidad ingenua. Sin embargo, siempre hay que dar un fin por ahora, y esto lo haré luego de hacer el aspecto intersubjetivo, es decir, en el momento que he titulado como Construcción Intersubjetiva del debate sobre los paradigmas de investigación subjetiva.

Seguramente se harán la pregunta de por qué solo hablar de descripciones y no he hablado de la hermenéutica. Lo hermenéutico se evidencia en el lenguaje que desarrollo tanto para pensar en mis vivencias, en las del otro. En este sentido, la escritura de la descripción, es al mismo tiempo, un problema hermenéutico de la espiral trascendental - hermenéutico:

El problema hermenéutico es capturar esta confrontación en las palabras de un lenguaje preexistente – incluyendo el poder del lenguaje de producir metáforas y neologismos -, para comunicar a los otros lo que se ve intuitivamente. La evidencia interna individual no es, en sí misma, la meta científica de la fenomenología; al contrario, el objetivo es compartir rasgos generales e intersubjetivos de tal evidencia para la crítica comunitaria (1982c: p. 87). Esta captura requiere esfuerzo (...) para evadir proyecciones, para que la cosa misma hable por sí misma. Es necesario, pues, discutir los problemas hermenéuticos de la comunicación de los resultados propios con los otros; así resulta la crítica intersubjetiva. (Reeder y Vargas, 2009, p. 40)

En este sentido, la interpretación consiste en la búsqueda de un lenguaje acorde a lo que se vive, y al mismo tiempo, interpretar esa vivencia, y a la de los otros. Muchas veces no hay palabras o no se conocen palabras que me permita describir e interpretar el fenómeno percibido y vivido. Así surge la necesidad de usar metáforas. Un ejemplo, es la imagen metafórica de los paradigmas como receta. Es una descripción gráfica de

los paradigmas, pero esto me llevó a su vez buscar el sentido en que fue dicho. Allí está lo hermenéutico. Esto se logrará en su nivel más alto del ego, solo a través de la creación de espacios intersubjetivos (Ver el siguiente momento).

Elementos de Rigurosidad Científica del Pensar el Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa

Como todo en la vida, y más en el carácter de opiniones o subjetividades, todo puede ser discutido, y por ende puesto en debate. En un primer momento no veía la necesidad de plantear la rigurosidad de este trabajo de investigación. No creía necesario presentarles unos elementos. Para mí, la mejor rigurosidad científica de esta investigación es que Ud. lo pueda leer, y con ello, Ud. lo juzgue por su propia cuenta, lo evalúe sin necesidad de yo mismo decírselo.

Por tanto, la mejor validez de la investigación no está en mí, sino en la comunidad científica. Ya he dicho, y se verá a continuación, que los paradigmas se aceptan y se certifican a través de una comunidad científica. Sin embargo, creo que cualquier trabajo está en condiciones para ser puesto en duda, y esto es lo fundamental de la investigación cualitativa, más la fenomenológica, que ella se basa en la subjetividad y en la intersubjetividad. Por tanto, la lectura de esta investigación no tiene como propósito colateral que todo lo dicho sea considerado como verdad, sino que sea un constante diálogo y crítica entre Ud. y yo.

No obstante, me propongo en este párrafo, y por respeto al lector, establecer una serie de criterios que me permita declarar el rigor científico de este trabajo. Basado en que toda ciencia tiene dos aspectos fundamentales, como lo es la teoría y el método. Entonces hay dos elementos fundamentales que establecen la rigurosidad: lo teórico y el método. En cuanto a lo teórico me fundamento en Guba y Martínez; y lo metodológico al método fenomenológico que es esencialmente intersubjetivo.

En cuanto al método, la fiabilidad del conocimiento reside en que es esencialmente intersubjetiva: está presente el yo, porque yo me he presentado y he mostrado mis intencionalidades y mis vivencias. Está presente el otro, porque se le ha dado la palabra

para que se exprese. No se difumina el yo en los otros, sino que mantiene su autonomía su voz en medio de las voces; el yo y el otro se convierte en el nosotros, que hemos construido intersubjetivamente los temas del debate. Por tanto, esto es base de las comunidades académicas, y con ello, paradigmas.

Cuando no se dicen tonterías se habla de algo. Si un texto es fenomenológico (al menos en el sentido husserliano) es sobre algo trascendental. Por eso no se pueden eliminar los elementos trascendentales del proceso y por eso queda en el ámbito fenomenológico. Sin embargo, porque la fenomenología es ciencia, y por ello un compromiso intersubjetivo, tampoco se pueden negar los elementos hermenéuticos del método fenomenológico. Hay que producir textos, y no solamente textos para sí mismo, sino para la interpretación y evaluación de otros. Husserl define la ciencia como un sistema coherente de validaciones fundadas. La evidencia trascendental provee esta fundamentación y la práctica histórica e intersubjetiva de la profesión de la ciencia fenomenológica provee la validación coherente y sistemática. (Reeder y Vargas, 2009, p. 40).

En este sentido, la intersubjetividad y con ella, el proceso de zigzag y el principio de corregibilidad deberían ser elementos de validez y fiabilidad, los cuales constituyen el rigor científico de esta investigación. La declaración paradigmática me llevó a sustentar este método fenomenológico trascendental eidético, y los pasos que se han enunciado, si lo vemos en esta perspectiva, nos va definiendo los pasos que hay que dar coherentemente. En nuestro caso, la interpretación se va en forma de espiral que va desde mi Ego Ingenuo, pasando por el ego natural e intersubjetivos hasta llegar a mi Ego Trascendental. Ahora bien,

Basarse sólo en un sentimiento de atracción hacia el problema científico está mal en cualquiera de los paradigmas; el científico, entonces, debe proceder a usar procedimientos aceptados de refutación y verificación. Sin embargo, ignorar el papel de la creatividad y la intuición en el trabajo cualitativo tampoco está bien, porque existe un consenso cada vez mayor en la comunidad científica de que el “método no basta”. (Morse, 2003, p. 20)

En este caso se está hablando de un método que es esencialmente intuitivo. Esto no es ignorado, más bien es resaltado. Lo que emerge de los debate sobre los paradigmas de investigación educativa, son temas que ni siquiera los entrevistados sabían que existían, es más, ni yo los conocía para el momento en que surgió la idea de

hacer esta investigación. Aunque el método fenomenológico es esencialmente intuitivo, el método no basta. Se hace necesario también darle rigurosidad a la subjetividad que muestra el yo y los otros que surge de sus propias vivencias y de su mundo vivido, y al igual, a los elementos teóricos que están presente en la ciencia.

En cuanto a lo teórico, me fundamento en Guba y Martínez quienes han propuesto cuatro criterios y que en mi perspectiva no se contraponen, sino que se complementan. Los criterios son: creencia y criterio de verdad, la aplicabilidad y la transferibilidad, consistencia y dependencia, y la confirmabilidad en medio de la neutralidad. Muchos piensan que estos criterios son excluyentes. Pero para efectos de esta investigación se ven complementarios. Se cree porque se piensa que lo que se propone es verdadero. Es transferible porque si se aplica a un contexto se puede aplicar a otro contexto. La lógica dialéctica es la base de cualquier consistencia y dependencia en la investigación cualitativa. La confirmabilidad de cualquier aspecto subjetivo debe realizarse fuera de la ideologización y parcialización.

En no menos de una ocasión he mencionado el **criterio de verdad**. La verdad la he definido como aletheia. Esta noción suele significar desocultarse, develamiento. Este develamiento no deja de ser relativa, y por ello, se hace necesario la intersubjetividad. En este sentido, se forja la credibilidad en los informantes, en los lectores, entre otros. **La credibilidad** está basada en que no es mi opinión, o la de los otros, sino en que hay algún común entre estas opiniones, y a través del método fenomenológico eidético, se devela. Nadie cree en mentiras, ni en errores, sino en aquello que se me presenta como verdad, como lógico y evidente y; en una investigación basada en lo subjetivo, el consenso de los miembros de una comunidad académica, en el paradigma. Sería ingenuo aquel que acepta todo sin más.

Para algunos, no existe transferibilidad en los hallazgos que se develan en la investigación cualitativa. Sin embargo, la **transferibilidad** de los hallazgos si se produce. Así lo exige lo eidético, es decir, la esencia o naturaleza de las cosas. Solo por proponer un ejemplo, la lectura de la Tesis Doctoral de Guerrero (2011), que contextualizó los paradigmas científicos en la UCLA, hizo que yo pensara este

fenómeno paradigmático era aplicable también para la UPEL - IPB. De igual manera, este fenómeno se da en la UPEL – Maracay, y en otros ámbitos y escalas del mundo. El debate epistemológico sobre los paradigmas de investigación educativa, aunque no es generalizable en su contenido, el sentido de su esencia es trascendental. Aunque no sea el mismo contexto a nivel de micro escalas, hay un contexto internacional; y el método es aplicable a cualquier realidad.

Si se puede notar, hay una **dependencia** de la información. Todos los hallazgos están sustentando desde dos perspectivas. En primer lugar, desde mi Ego vivido y percibido y desde el ego de los demás. Pero de igual manera, hay una sustentación de autores internacionales que está basado en la epistemología. Por tanto, hay una dependencia entre Mi Ego con el Ego de los Otros, lo que emerge de la Intersubjetividad, y con las escalas. Estoy hablando de la Triangulación. A partir de ello, se devela los temas de debate sobre los paradigmas de investigación educativa, en el contexto de la Maestría en Investigación Educativa de la UPEL – IPB. Todo esto produce una **consistencia** en el discurso, el cual está basado en la lógica dialéctica que es la que permite la intuición en la investigación fenomenológica.

Además, la **confirmabilidad**, se garantiza con ver cómo se llevó el proceso de investigación. El proceso que se llevó a cabo para la descripción fenomenológica y a la interpretación de la información, se podrá notar aquí, porque seguí los pasos descritos del método fenomenológico trascendental eidético. Es decir, los diferentes Egos, incluyendo el mío, convergen en un mismo tema – horizonte, el cual es, los paradigmas de investigación educativa, en el contexto de la maestría en Educación, mención investigación educativa.

La confirmabilidad y flexibilidad, está fundamentada en la búsqueda de la verdad, en la develación de la misma. Es un compromiso intersubjetivo. Por tanto, no hay espacio para parcialidades ideológica que tienen como finalidad de juzgar el fenómeno. Tampoco es presentarnos ante el otro con una neutralidad absurda como si todo lo subjetivo fuese transparente. Es aproximarnos a la verdad de los temas

debatidos en la maestría sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. El lector juzgará si realmente las intencionalidades expuestas en el primer momento se lograron.

Dimensión Axiológica al Pensar el Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa

La axiología es una rama de la filosofía que se dedica al estudio de los valores en general. Responde a la pregunta fundamental de la filosofía ¿qué debo hacer? De esta pregunta surgen valores éticos, estéticos y teleológicos que me permiten considerar la dimensión axiológica de este pensar el debate. Por tanto, en este párrafo me dedico a declarar los principios axiológicos que guían este trabajo de investigación, y para ello iniciaré con la declaración *teleológica*, sobre los fines. Ella corresponde con la intención general de esta investigación. Luego me ocuparé de los éticos y estéticos.

Una investigación podría prestarse a una torpe apología de los intereses del paradigma dominante con la finalidad de elogiar las acciones de la institución como lo es la Maestría en Educación, mención investigación educativa. Esto no sería para nada ético, pero tampoco lo sería una actitud ingenua de rebeldía sin causa de ir contra el sistema per se. Ya he anunciado que lo que busco es encontrarme con la verdad, es decir, el develar los temas en el campo de la epistemología que emergen del debate sobre los paradigmas de investigación educativa que se suscita en dicha Maestría.

Trataré de minimizar cualquier aspecto ideológico que pudiera ir contra la deontología en el campo de la investigación. Para ello, me valgo de dos elementos que emergen del mismo método. El primero es la Epojé, que es aquella suspensión de juicios sobre el fenómeno. Con ello garantizo que se evitará los juicios de valor y apresurados que por lo general se suelen hacer en una investigación de carácter subjetivista. Por otro lado, el método exige la intersubjetividad como clave fundamental para trascender. Con ello, respondo a la necesidad de develar la verdad, en el sentido en que yo no soy quien impone una verdad ni ellos me dogmatizan, sino que la verdad es develada por todos.

Es así como se producen los valores éticos que pueden emerger de las comunidades científicas. En efecto, las comunidades científicas generan unos valores que en nuestro caso, es la de haber declarado todas las dimensiones de la investigación. Esto es lo que NM llamó compromiso académico (Cfr. L. - 66), la cual, pueden juzgar si los he seguido a cabalidad. En consecuencia, hay un compromiso intersubjetivo en el sentido que yo como investigador, tengo un compromiso de develar los temas de debate a la maestría, a mi Línea y Centro de Investigación a la que pertenezco, a la comunidad Ipebista. En fin, un compromiso paradigmático que me indica que interpreto y escribo para el otro.

Declaro que los compromisos que he adquirido con mis entrevistados, con la institución, con mi tutor, y con mi jurado han sido respetados. De igual modo, declaro que todas las ideas expresadas en esta investigación emergen de la realidad e información proporcionada por mis entrevistados, al igual, que he respetado las ideas expresadas por cada uno de los autores en sus producciones escritas. He dado crédito a todos los que lo han merecido, y asumo las consecuencias que traen consigo la develación de los temas debatidos, que estoy seguro que algunos aprobarán y otros no, pero espero de estos últimos el mayor respeto posible, y que se sumen al debate.

En los valores estéticos, me baso en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, en el uso de la metáfora sólo en los momentos en que no me pueda expresar por medio de la prosa. De allí que recurro a la metáfora del debate. No hay un debate declarado, es más he utilizado la expresión debate silencioso en el sentido que no se ha producido como hecho. Sé que los debates en silencio no existen. De allí que el título de la conferencia de Plantin, *Pensar el Debate*, más la petición de NM de abrir el debate (L.- 63), dieron pie para usar esta noción de debate como metáfora. Así mismo, usé la metáfora de receta de comida, como lo indicó EM (L. - 27), y la receta médica de Santamaría (2013).

Como se puede ver, las metáforas no son impuestas por mí, sino que emergen de las intervenciones de cada uno de los entrevistados. Esto hace que haya no sólo una metáfora que esté alejada de la realidad de los posibles lectores, sino que más bien,

sirva para los principios comunicativos y pedagógicos de cualquier acción educativa, que en este caso, es el de la investigación educativa. Lo que no puedo explicar ni con la metáfora, he tratado de expresarlo con algunos gráficos los cuales cumplen la función de sintetizar la teorización que se ha formulado en todo este trabajo de investigación y de decir lo que no se puede decir en palabras. Muchas veces, una imagen dice más que mil palabras.

MOMENTO IV

CAMINO AL DEBATE SOBRE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UPEL – IPB

Así, la fenomenología que comienza con una experiencia en la actitud ingenua, inicia también con el lenguaje arreflexivo, y después controla y refina de manera metodológicamente restringida de clasificar su conexión con la experiencia vivida a través de descripciones graduales, reflexiones de las intenciones significativas y su rol en nuestra vida.

(Reeder, 2011, 125)

Un debate inicia cuando se encuentran dos o más criterios sobre un mismo tema. Por lo general, cada quien tiene su posición frente a un objeto, fenómeno o la realidad que es aceptada como tal, hasta que llega otro pensamiento y hace que los cimientos del mismo sean movidos. Allí surge la admiración y el estupor que se origina por la complejidad del problema, y hace que la persona en cuestión sienta la necesidad de pensar en ello. Es así como el sujeto comienza a pensar en la postura y en los aspectos que le son inherentes. Inicia el pensar el debate paradigmático. En efecto,

Cuando los científicos están en desacuerdo con respecto a si los problemas fundamentales de su campo han sido o no resuelto, la búsqueda de reglas adquiere una función que ordinariamente no tiene. Sin embargo, mientras continúan siendo seguros los paradigmas, pueden funcionar sin acuerdo sobre la racionalización o sin ninguna tentativa en absoluto de racionalización. (Kuhn, p. 88)

Como se puede ver, los miembros de una comunidad científica, si no se cuestionan sobre los problemas fundamentales de su campo y sobre si su quehacer científico está orientado a resolverlos, jamás habrá una intención de pensar en el objeto de su disciplina. Pensar en los problemas que atañen a su ciencia, es buscar establecer la lógica de la investigación en general, y no sólo el método, de tal manera que permita estar seguro que estoy gestionando nuevos conocimientos científicos. El investigador

si se está muy seguro del paradigma, no se hace este tipo de preguntas, sino que permanece en una actitud ingenua frente a los paradigmas y las reglas que produce.

A medida que se va pensando, surgen los temas que son susceptibles a ser debatidos. No todos ellos son antagónicos, ni son similares pero no son necesariamente complementarios. Simplemente surge la necesidad de abrir el debate, y cuando éste inicia, se escuchan palabras como: de acuerdo, no de acuerdo, en mi opinión, en contraposición a lo que ha dicho mi compañero, otro argumento, tengo otra apreciación, los puntos a favor y los contra, entre otras. La situación permite entrever las implicaciones de pensar el debate: la búsqueda de los temas y subtemas, de los argumentos a favor y en contra del debate, la determinación de los consensos, reformulaciones y disensos en cada uno de los temas.

En este sentido, nadie sale incólume del debate. En él podemos encontrar reafirmaciones, que por sí es un cambio, expresado en la incorporación de nuevos argumentos que fundamentan lo que intuitivamente profesamos; pero también encontramos debilidades y vacíos en nuestra cosmovisión que nos hace pensar sobre las bases de nuestra postura paradigmática: bien sea para reformular o buscar nuevos razonamientos que permitan seguir avanzando en la intuición a la que nos hemos aferrado o cambiar radicalmente nuestra visión; incorporándonos a la postura paradigmática que nos confrontaba o iniciar una nueva.

En mis primeras revisiones para estudiar los paradigmas me confundí tanto que al final no sabía que era lo que estaba estudiando. Me quedaban dos formas de seguir abordando este tema. El primero, y es el más usual, seguir a un solo autor, su pensamiento, e incluso, hacerme un comentarista de su pensamiento, sin cuestionarlo, simplemente aceptarlo. El segundo, era parar la lectura, y dedicarme a rumiar sobre ello, es decir, dedicarme a la misión de entenderlos y tener mi propia visión de ellos. El optar por esta segunda actitud, me llevó a imaginarme que lo que existe en la actualidad es un gran y amplio debate sobre los paradigmas y que por ello, me dedicaré a contemplar e intervenir en este debate paradigmático y epistemológico.

Lo que se busca en este apartado es pensar el debate paradigmático, es decir, reflexionar desde mi propia realidad, qué pienso sobre mi postura paradigmática y cómo intersubjetivamente voy construyendo mi Welthachaung, mi cosmovisión, mi concepción de mi Ego como sujeto que se acerca a un objeto, y mi conciencia sobre sus implicaciones en la metodología que coherentemente se ha elegido. En este sentido, este pensar el debate comienza con mis argumentos, que son expresiones de mis vivencias, desde mi Ego natural, y se van comparando o contrastando, intersubjetivamente, hasta llegar a develar los temas del debate que se desarrollan en la maestría en Educación, mención Investigación Educativa.

De allí, que la finalidad de este apartado, tal como lo expresé en su momento, es develar los temas del debate que emergen a través de los discursos sobre los Paradigmas de Investigación Educativa que generan los estudiantes y profesores miembros de la maestría en Educación, mención Investigación Educativa con la finalidad de describir los temas de disensos y consensos. Por tanto, este objetivo consiste en sacar a la luz algo que se esconde y que se diluye con el día a día, con la cotidianidad del proceso investigativo de la UPEL – IPB. De allí que, para efectos de este Trabajo de Grado, no asumo la definición de verdad como “Adequatio Rei Intellectus²”, sino como aletheia, cuyo significado etimológico es develación, desocultamiento.

Con lo anterior, se puede entender el motivo por el cual se ha declarado para esta investigación al método fenomenológico trascendental – hermenéutico. Estoy seguro que con él podré develar los temas que emergen de los discursos a favor y en contra de los paradigmas de investigación educativa que sustentan el quehacer científico de la UPEL – IPB. Lo relevante de estos discursos es que están llenos de argumentos que afirman o contradicen las principales tesis con las que se construye o conforman los paradigmas. Un argumento en el contexto de un debate, se puede definir como: “Para el modelo dialógico, argumentar es defender un punto de vista confrontándolo con un

² Traducción personal del latín Medieval al español: Adecuación de la cosa al intelecto.

contrincante, en un contexto discursivo complejo, caracterizado por la presencia de terceros.” (Platin, 2004, p. 123).

Por tanto, espero que con los argumentos emanados de los discursos de mis informantes clave pueda develar los temas que emergen de ellos. La tematización, y con ella los temas, es considerada fundamental dentro de la estructura reflexiva del método fenomenológico – trascendental hermenéutico. Me permitiré trabajar desde los procedimientos de tematización y del zigzag para evitar los abusos propios del proceso de categorización, en cuanto a la creación de neologismos innecesarios que no aclaran, no describen ni interpretan; lo que hace es confundir, tergiversar o simplemente formular palabras o frases que funcionan como de sinónimos de otros términos. En fin, no hay un aporte significativo a la ciencia ni a la educación.

La fenomenología trascendental eidética tiene como propósito fundamental la descripción del Ego vivido. Husserl explica que la fenomenología es una reflexión de la cosa en sí desde nuestra experiencia conscientemente vivida, y que la experiencia o Ego vivido, tiene niveles de trascendencia: se parte del Ego Ingenuo, pasando por el Ego polo y de allí al hermenéutico – eidético. Este proceso se realiza en cada descripción, solo que en uno se realiza o se trasciende a un nivel de mayor profundidad. En un primer momento de la descripción será una historia de mi investigación vista desde mi vida, y el segundo momento de la descripción con aspectos intersubjetivos, se utilizará como técnicas la categorización, el método de comparación constante y la triangulación, la cual apoyará a la tematización.

Esta parte de la reflexión se dividirá en dos momentos: el primero corresponde a la descripción fenomenológica y la segunda de ellas se dedicará a lo trascendental hermenéutico. Con todo ello, busco reflexionar el Ego vivido, tanto propio como colectivo – intersubjetivo, y así trascender en cada uno de los niveles de cada descripción: el ingenuo, el Ego Polo, el trascendental hermenéutico y eidético. En todos ellos están presentes en las tres intencionalidades de ésta reflexión fenomenológica sobre los Paradigmas de Investigación Educativa de la UPEL – IPB.

De la Ingenuidad Pre teórica a la Necesidad de Abrir el Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa en la UPEL - IPB

Una de las acuciosas lectoras de Kuhn, como es Masternam, escribió un artículo que tituló: “La Naturaleza de los Paradigmas”. En él contabilizó no menos de veintiún (21) diferentes definiciones de paradigmas. El mismo Kuhn redactó un capítulo en su reedición de la Estructura de las Revoluciones Científicas al que llamó Epílogo 1969, donde no solo acepta los veintiún (21) sino las veintidós diferentes definiciones de paradigmas. Mientras que Kuhn lo soluciona con la categoría de Matriz disciplinar, Masternam, con su análisis del concepto, agrupa las definiciones en tres subgrupos: los metafísicos, sociológicos y artefactos o construcciones.

Una de las definiciones de Kuhn de mayor difusión dentro de la maestría es la de un “conjunto de creencias, valores y técnicas compartidas por una comunidad científica”. Cada grupo tiene un contenido a la cual le tienen fe; un conjunto de valores que les hace emitir un juicio ético (es bueno o malo) e incluso, valores estéticos, que les hace calificar un trabajo de investigación bello o no me gusta: es un conjunto de técnicas que le dan el tamiz científico a lo escrito. Según Masternam, esa definición pertenece a la dimensión metafísica (creencias y valores) y a la dimensión sociológica por el hecho de ser compartidas por los miembros de una comunidad científica.

Un conjunto de creencias y valores compartidos no puede ser catalogado como teorías científicas, pero éstas son necesarias para pensar un tema susceptible para ser investigado científicamente. Es por ello que a éstos los he denominado como elementos pre teórico, es decir el fundamento epistemológico de un paradigma. Estos elementos, por lo general, son enseñados por el extendido principio de “Así son las cosas” que caracterizan a una pedagogía de carácter gnoseológico dogmático. Este principio es la respuesta primaria a una pregunta sobre los paradigmas, y más frecuente a preguntas formuladas que exigen un por qué. En este sentido constituye un fundamento del conocimiento autoevidente sobre las que descansan todas las teorías subsiguientes.

Justamente, toda creencia y valores están fundadas en una cosmovisión, y éstas, aunque se reflexione de manera incipiente, lo que es común en una actitud ingenua de

la investigación, sólo se puede obtener por la vía de la especulación. Por tanto, el conjunto de creencias y valores se integran de algún modo – más que todo, por la aceptación y por consiguiente compartidos – a un cuerpo de conocimiento de receta transmitido, que al final de cuentas, proveen las reglas de comportamiento, los roles y el estatuto que ha de desempeñarse. En este sentido, los paradigmas, desde esta óptica, pueden ser caracterizados como pre teórico y pre científico.

Cuando éstos son aceptados por un conjunto de científicos y se unen como miembros de una comunidad, se dice que estas creencias y valores están siendo compartidos por cada uno de ellos. Con esto se establece una cierta coherencia, que se presenta, como la lógica de la investigación. Esta lógica se presenta a los estudiantes como algo legítimo, quedando espurio no sólo lo que está en contra de esa lógica, sino todo aquello que está fuera de ella. Es así como se institucionaliza, se fortalecen, se hegemonizan, e incluso, se estandarizan las reglas de comportamiento, los roles, las creencias y valores que comparten las comunidades científicas dando como resultado una nueva configuración de las relaciones entre paradigma y ciencia.

Por lo tanto, los elementos pre teóricos y pre científicos del paradigma son presentados como conocimiento científico, los cuales se someten a un proceso de constante de legitimación. Una forma de legitimación se da gracias a la socialización que se produce entre las comunidades científicas institucionalizadas con los investigadores nobles. Los miembros de las comunidades someten a los estudiantes a un proceso de formación académica que los conduce a un proceso de normalización de la investigación a través de estrategias de externalización y objetivación. Cabe de nuevo recordar cómo Kuhn describe este proceso de socialización y de formación en un paradigma compartido por una comunidad científica.

Los científicos trabajan a partir de modelos adquiridos por medio de la educación y de la exposición subsiguiente a la literatura, con frecuencia sin conocer del todo o necesitar conocer qué características les han dado a esos modelos su status de paradigma de la comunidad. Por ello, no necesitan un conjunto completo de reglas. (...) el hecho de que los científicos no pregunten o discutan habitualmente lo que hace que un problema particular o una solución sean aceptables, nos inclina a suponer que, al menos

intuitivamente, conocen la respuesta. Pero puede indicar sólo que no le parecen importantes para su investigación ni la pregunta ni la respuesta. (Kuhn, 2006, p. 121)

Con esto quiero decir, que cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje de paradigmas está diseñado para que el estudiante los acepte ingenuamente los conocimientos. Son enseñados dogmáticamente como recetarios. En efecto, cuando surge una nueva postura, se considera ilegítima y es callada. Es por ello que muchos investigadores no hacen una reflexión sobre los paradigmas de investigación educativa, que es donde se debería suscribir cualquier investigación en el campo de la educación. Pero el problema es de mayor alcance, porque en realidad es que “Lamentablemente muchos académicos no toman suficiente conciencia de esto (planos del conocimiento) y esto conlleva una serie de consecuencias desorientadoras”. Martínez (1997, s/p).

Los pocos que se toman en serio la reflexión sobre los paradigmas de investigación, (casi siempre en los estudios de doctorado) es para utilizar los planos del conocimiento como una receta. En efecto, la declaración paradigmática es una mezcla de ingredientes ontológicos (ónticos), epistemológicos (epistémicos) y metodológicos (métodos) que dan como resultados las bases de una investigación con claridad y coherencia paradigmática. La metáfora de los paradigmas de Investigación Educativa como recetas fue acuñada por la E. M. (L. 27)

La metáfora de los paradigmas como recetas me fue gustando y la fui desarrollando con la lectura de un artículo en el que hablaba del profesor de filosofía como gourmet (Cfr. Rodríguez J., en Cárdenas y Restrepo, 2012, p. 173). Las recetas ayudan a los chefs y cocineros a hacer los platillos de manera eficiente y eficaz, por no decir deliciosos, en medio de una alta presión en la cocina y sin necesidad de pensar sobre los fundamentos culinarios de los mismos, sobre las propiedades de los ingredientes o visión antropológica de quien necesita alimentarse. Sólo se preocupa de que su platillo quede exquisito. La receta es una garantía de ello. En el caso de los paradigmas de investigación educativa, los planos del conocimiento funcionan como recetas porque nos ayuda a crearnos una idea, una imagen, de cómo va a quedar nuestro trabajo de investigación, y eso nos da tranquilidad.

La imagen de los paradigmas de investigación como receta me hace percibir que muchos tienen una actitud ingenua frente a los elementos pre teóricos y pre científicos de la investigación científica en el campo de la educación y de la pedagogía. Con esto quiero decir que se asumen los paradigmas de investigación educativa sin ponernos a pensar un momento sobre la validez de las creencias y valores que sustenta la investigación. Al final de cuentas, la reflexión sobre estos elementos no aparece desarrollada en los Trabajos de Investigación, en el mejor de los casos sólo son declarados.

De allí que la descripción fenomenológica la iniciaré con mis vivencias en torno a mi incipiente investigación y profundización sobre los paradigmas de investigación educativa. No asumo esta primera parte de la descripción con una visión historiográfica positivista, como la autobiografía o biografía, que me permita decir muchas cosas a mi favor, nunca en mi contra y ocultando las debilidades que pudieran ser necesarias para la comprensión del tema a investigar y que estaría en contra de los intereses de una comunidad científica. Tampoco se asumen posturas metodológicas aceptadas por el paradigma cualitativo, tales como la historia de vida, el perfil biográfico o biografía intelectual, o simplemente una semblanza de vida de quien escribe.

Acepto la premisa de que el lector tiene el derecho a conocer quien propone una reflexión sobre un tema dirigido para quienes se interesan por la investigación cualitativa. Ellos necesitan comprender no sólo el tema de los paradigmas de investigación educativa, sino a quien le escribe. Pero sería poco ético presentarme sin comprenderme. Es por ello que asumo la forma en que lo hacen los fenomenólogos: una descripción fenomenológica de mi ego ingenuo desde mi ego polo, con la finalidad de develar el sentido de la reflexión a partir de las vivencias.

En un segundo momento de la descripción fenomenológica me dedicaré a escuchar las narraciones de los informantes claves, y se aplicó los pasos propios del método fenomenológico, tales como la epojé, la retención, la reducción fenomenológica, el método zigzag y la tematización. Todos ellos acompañados con las propias de la investigación cualitativa, las cuales considero que son adaptables a esta investigación: categorización y triangulación. Con esta descripción fenomenológica pretendo develar

los temas que en el marco de la epistemología, están siendo debatidos en el seno de la maestría en Educación, mención Investigación Educativa.

La Descripción Fenomenológica del Nivel Ingenuo

La formación que recibe el investigador novel está estructurada para que éstos acepten y compartan las creencias, valores y reglas que pregona institucionalmente una comunidad académica. Normalmente, este proceso de formación se da en lo que Kuhn ha denominado como ciencia normal, la cual es definida como “esa empresa que parece ser un intento de obligar a la naturaleza a que encaje dentro de los límites preestablecidos y relativamente inflexible que proporciona el paradigma” (Kuhn, 2006, p. 89 – 90) Es una de las fases de la estructura ideada por Kuhn sobre el devenir socio histórico del pensamiento científico. Esto me permite pensar que los paradigmas son aceptados y aprendidos tal como han sido enseñados y compartidos por los miembros. Se podría decir que son asimilados como un “así son las cosas”.

Esta situación, vista desde la fenomenología, corresponde a un nivel de vivencias conocidas como Ego Ingenuo, la cual se manifiesta en una actitud natural que tiene el investigador frente a su entorno, y una cosmovisión que Husserl ha denominado como realismo ingenuo. Pareciera que hubiese una relación entre el proceso de formación académica del investigador en la fase de ciencia normal de su campo disciplinar con el nivel ingenio del sentido vivido de cualquier reflexión fenomenológica. En atención a ello, se hace necesario explicar lo que se entiende como nivel ingenuo de la descripción fenomenológica, para así tener las luces fundamentales que me permitan una reflexión de mis vivencias en este proceso de formación.

No busco realizar una autobiografía intelectual, ni una semblanza curricular de mi incipiente vida profesional, intelectual e investigativa. Hace años escribí varios apuntes para realizar una semblanza sobre mí mismo, y no me ayudó a comprenderme, sino que se utilizó para presentarme como ponente en uno de los eventos académicos que he asistido en calidad de ponente. De todas maneras habrá un perfil biográfico – intelectual al final de este trabajo de grado. Lo que busco es comprenderme y esto lo lograré en el

momento en que encuentre los hitos históricos que me permitan reflexionar sobre mi manera de actuar ingenua en este proceso de formación.

Para darle fuerza a estas reflexiones las sustentaré con los trabajos, informes, ensayos u otro tipo de material o producción escrita que haya realizado en este proceso de formación. Con esto se presentaría las primeras evidencias públicas de este modo de vivir, y se cumpliría con una máxima de la historiografía: Sin Documento no hay Historia. Las fuentes o documentos que utilizaré son aquellos que me ayuden a comprenderme. Aunque el principio fenomenológico indica que es en la evidencia privada, en donde “hay que enfocarse más”.

En vista que la evidencia privada está disponible sólo para mí, por medio de la introspección, la cual me dará los insumos para realizar mis primeras aproximaciones a través de la epojé, la retención y la reducción fenomenológica. Sólo yo la podré exteriorizarla. Es decir, la podré sacar a la luz lo que no tenía conciencia en un momento pero que forma parte de mi experiencia de vida y que en un primer momento guiará mi proceso de reflexión.

En efecto, este proceso de introspección es lo que me permite retrotraerme hacia mi vida ingenua, hacia el contenido que hay en mi conciencia. Este contenido es lo que me permitió hacer una descripción fenomenológica a partir de mi experiencia de vida construida en este trabajo de grado. Con ella se inicia lo elemental de cualquier investigación fenomenológica, que justifica y enarbola el carácter subjetivo de cualquier investigación cualitativa, ya que “no nos conocemos a nosotros mismos” (Cfr. Reeder, 2011, p. 31) y es necesario “volver a las cosas” (Ibídem, p. 66).

El contenido que produce cualquier vivencia está en el consciente. Por ello un fenómeno es todo aquello que se en la conciencia. De allí que el contenido está basado en meras apariencias que las aceptamos y concebimos como realidades. A estas vivencias les damos un significado y le colocamos irreflexivamente un nombre, una noción, o términos, los cuales son aceptados como parte conceptual de los elementos pre teórico y pre científicos en una comunidad científica. De allí que nuestra ingenuidad

consiste en vivir dentro de una cosmovisión de realismo Ingenuo, lo cual es definida como la creencia omnipresente en una mente independiente de la realidad.

Esta independencia de nuestra mente con respecto a la realidad, es lo que hace que nuestra actitud sea ingenua ante los elementos pre teórico y pre científico que componen cualquier ámbito metafísico y cosmológico de los paradigmas. En efecto, en la actitud ingenua, nuestro estado normal, nuestra experiencia – incluyendo nuestra vivencia del lenguaje – es imbuida con las presunciones metafísicas del Realismo Ingenuo. Por lo tanto, la visión del mundo y dentro de ella, nuestra concepción del objeto de estudio y, la relación de éste con el resto de la realidad, es asumida como tal, con una actitud ingenua frente a ella. Se asume así, porque así se lo enseñaron.

La manera en cómo sea nuestras concepciones determina nuestra manera de hacer las actividades investigativas, la forma en que nos expresamos a través del lenguaje, nuestra actitud frente a los vacíos y exageraciones frente a la realidad. En fin, la realidad es asumida y aceptada tal cual como es vivida, y de allí radica todo nuestro ego ingenuo. En este sentido,

(...) la fenomenología que comienza con una experiencia en la actitud ingenua, inicia también con el lenguaje arreflexivo, y después controla y refina de manera metodológicamente restringida de clasificar su conexión con la experiencia vivida a través de descripciones graduales, reflexiones de las intenciones significativas y su rol en nuestra vida. (Reeder, 2011, 125)

La descripción fenomenológica inicia cuando se decide compartir nuestra experiencia en la actitud ingenua, la cual parte de que se vive en la experiencia ingenua y ordinaria. “Es una experiencia ordinaria, no reducida y pre científica, la cual es en sí hermenéutica (interpretada), pre trascendental” (Reeder y Vargas, 2009, p. 37). En este sentido, la experiencia vivida es narrada tal cual como se percibe y el simple hecho de compartirlo, implica que la experiencia ha sido interpretada, y esto solo sirve para comprenderme y ser comprendido. La interpretación es precedida por la retención, la epojé y la reducción; y estas acciones son propias del Ego Polo. Esto es a final de cuentas una transición de la ingenuidad a la reflexión desde el Ego Polo.

Lo anterior implica que haber hecho una epojé, la cual busca la ruptura con mi ingenuidad, manifestada en una zona de confort epistémica. La manera en cómo se rompe, es suspendiendo la presunción de cualquier supuesto fomentado por el Realismo Ingenuo. Luego de ello, se retiene la vivencia, se le imagina o se le contempla para luego describirla. Con esta abstención de la ingenuidad realista se inicia la primera reducción fenomenológica la cual tiene como objetivo la descripción de mi sentido vivido al sentido percibido. Esto me permitió evidenciar la experiencia vivida.

De allí que en este momento se deberá dar una transición del Ego y actitud ingenua al Ego Polo. Esto se entiende porque si aún estuviera en mi ingenuidad no me habría dado cuenta de ésta realidad y esta investigación no se hubiese dado. Pero como esta transición se dio hacia el Ego Polo, se van dando algunas descripciones graduales hasta llegar a otros niveles de profundidad. La primera descripción tiene que ver con mi experiencia de vida, luego se tratará de hacer una aproximación intersubjetiva con los informantes claves, la cual sería una segunda descripción. Luego de ellas, inician las interpretaciones desde la espiral trascendental hermenéutica que me lleve hasta el nivel del Ego Eidético o fenomenológico.

El lenguaje de esta primera descripción es arreflexivo, el cual, con los otros niveles de reflexión se irá controlando y refinando a medida en que aplique el método fenomenológico. El lenguaje es arreflexivo porque todo el realismo ingenuo está basado en la psiquis humana. Salir de la ingenuidad implica describir las imágenes que están en nuestros conscientes. Para ello, deben ser retenidas, contempladas para luego ser descrita fenomenológicamente, interpretada y compartida. Esto se puede resumir de la siguiente manera:

Este compartir resultados requiere del lenguaje y éste abre la puerta a un ámbito completo de problemas hermenéuticos. Husserl comentó que un problema hermenéutico es particularmente fenomenológico. En ese párrafo trata de una vía posible a la fenomenología, comenzando desde la psicología. La psicología, como en todas las ciencias no fenomenológicas, está ligada al ámbito de lo pre científicamente dado (...) a aquello que es nombrado, enunciable, descriptible en el lenguaje general. En este nivel ingenuo – no reducido – de la experiencia del mundo, el mundo de la vida – el mundo para nosotros – es idéntico al mundo que cabe hablar en general.

Este mundo siempre es el mundo exhibible empírico generalmente (intersubjetivamente) y, al mismo tiempo, lingüísticamente. (Reeder y Vargas, 2009, p. 37 – 38)

La psicología fenomenica será la encargada de abrir las puertas a lo que está dado en la conciencia, y de allí ir trascendiendo a niveles supervisores de las vivencias del Ego, totalmente alejadas de la psicología. Este método inicia con la psicología, pero no es psicologista. Ella iluminará la primera parte de la descripción fenomenológica, introspectiva vivencial, hasta llegar a lo pre científicamente dado, es decir, a lo nombrado, enunciable y descriptible en un lenguaje común, natural y arreflexivo.

La introspección consistirá en explorar mi mundo de vida, el mundo desde mi experiencia y para comprenderme a mí mismo, y con él, mi investigación. Con la descripción de mi experiencia pretendo mostrar mi camino al tema de los Paradigmas de Investigación Educativa, y cómo fue que encontré la confusión filosófica de la cual estoy tratando de salir. La constante epojé, las retenciones y reducciones fenomenológicas me ayudarán a ganar claridad. Es así que ya estoy preparado para narrarles mi versión de mi historia de formación en esta maestría, que me llevó a esta investigación fenomenológica sobre el debate epistemológico de los paradigmas de investigación educativa.

El Camino que me condujo a abrir el Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa

Cada investigación tiene su propia historia, y esta se inserta en la pequeña historia que cada investigador va construyendo a medida que pasa el tiempo. Una historia es la narración de un camino que está constituido por sucesos, hechos y fenómenos vividos por alguien. Este camino es el que voy a narrar. Comienza fenomenológicamente desde mi ingenuidad, pasando por mi confusión filosófica hasta la necesidad de abrir el debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. El nacimiento de la idea de abrir el debate tiene su historia, y es necesario reconstruirla para comprender tal necesidad.

En varias ocasiones he anunciado que no haré una autobiografía o un perfil biográfico – intelectual sobre mí mismo. Lo que busco es describir mi camino hacia el

debate paradigmático con la finalidad de tener los insumos de mi historia de vida necesarios que me permitan no solo describir los recuerdos que tengo de este proceso de formación y retenerlos en el momento de la epojé, sino que evidencien como percibí el debate silencioso, no enunciado sobre los paradigmas de investigación educativa y así ir develando los temas que se manifestaron en la cohorte 2012 – 2016 de la maestría en Educación, mención Investigación educacional.

No se vea esto como un conjunto de anécdotas que van formando un relato mal contado, sino como la narración de una de las tantas vías transitadas por un investigador al plantearse un problema o una situación de investigación. En mi caso, he vivido el hecho de no estar consciente de la necesidad de conocer sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. A esto le he llamado ingenuidad. Plantearme dicho tema y empezar a estudiarlos a profundidad, despertó en mí una confusión epistemológica que me llevó a ideármela como un debate. En este sentido, lo que hago es un recorrido histórico – vivencial de este proceso de formación como investigador educacional que, desde mi perspectiva, merecen ser reflexionado para ir develando los temas del debate, es decir, los tópicos que emergen desde mi Ego Ingenuo.

La reflexión fenomenológica comienza desde el momento en que hay una desconexión con lo que se ha llamado como Realismo Ingenuo. Esa manera de aceptar, sin ningún tipo de reflexión, los elementos pre teóricos y pre científicos como válidos, lo que hace que el investigador tome una actitud ingenua frente a la realidad que lo circunda y que al final de cuentas se constituye como Ego Ingenuo. Así como la filosofía reconoce que para el pensar filosóficamente (filosofar), hay que reconocerse como ignorante de ello, la descripción implica una aceptación de una experiencia vivida desde la ingenuidad.

La aceptación de mi Ego ingenuo trae consigo la desconexión con el realismo ingenuo y todas sus implicaciones. Desde una actitud fenomenológica podré retener mi experiencia de formación como investigador educativo, para así clarificar lo vivido, esto es, aquellos momentos que se me presentan como realidad aparente y convertirlos en un fenómeno para así reflexionarlos. Esta reflexión es lo que me permitió la

descripción de mi Ego vivido en ingenuidad, la actitud ingenua y natural que uno suele tener cuando se tiene una cosmovisión en Realismo Ingenuo.

Esta primera retención, con sus respectivos ejercicios de epojé y reducciones fenomenológicas para una primera descripción fenomenológica, tendrá un lenguaje arreflexivo. Esto no será motivo para utilizar un lenguaje ordinario, ni mucho menos será motivo para falsear lo que se devela. La razón es que al final de cuentas mi comprensión de Ego vivido como Investigador, principal motivo de esta primera descripción, estaría en peligro y mi investigación carecería de ética. El reconocimiento de mi experiencia, de mi ignorancia y de la aceptación de mi ingenuidad, vista desde la reflexión fenomenológica, implicará humildad.

Inicié mi proceso de formación como investigador educativo en el año 2012. Por ser cambio de maestría, no tenía una cohorte en sí. Vi dos materias en diferentes cohortes, una denominada Gerencia de la Investigación, que era de una cohorte ya próxima a finalizar su carga académica, y la otra Técnicas de Muestreo, que era para cohorte intermedia. Como se podrá imaginar, fue como llegar a un país extranjero donde no se conoce a nadie y mucho menos se conoce su lengua. En efecto, venía de la Maestría en enseñanza de la Geografía, y la única materia que me aceptaron por equivalencia fue Estadística Aplicada. Por ello pude inscribir Técnicas de Muestreo. Eran esos dos cursos o ninguno.

En Gerencia de la Investigación me pidieron un informe con una aproximación a mi tema de estudio. No la pude presentar porque jamás entendí lo que me pedían. Cuando requerí la explicación para atender a las exigencias del informe, me contestaron con una pregunta, la cual, parafraseo de la siguiente forma: ¿cómo alguien que estaba viendo un curso del último trimestre de su pensum de estudio en la Maestría en Investigación Educativa no sabía aplicar los planos del conocimiento a un tema de investigación de su interés y presentarlo en un informe de unas cuantas cuartillas?

Explicé que me inscribí en su Curso porque yo cambié de Maestría y en esa Maestría no se estilaba reflexionar con los planos del conocimiento. En enseñanza de la Geografía se estudiaba solo paradigmas propios de la Geografía y no se hacía ningún

tipo de relación con los paradigmas de Investigación Educativa. Lo que recibí como respuesta fue: va a tener que leer mucho. Otra parte de su respuesta fue quejarse de cómo gerencia la maestría y de sus procesos administrativos, al preguntarse cómo iban a permitir que un nuevo se inscriba en una materia tan importante del último trimestre. Después me enteré que era electiva y por ende se podría ver en cualquier momento.

Fue el desconocimiento de los planos del conocimiento lo que me llevó a reprobar dicho curso. En base a todo lo ocurrido, supuse que los llamados planos Ontológico, Epistemológico (en la profesora del curso, Ontoepistémico) y metodológicos es una estructura de los planos del conocimiento y que pertenece a los paradigmas de investigación que se comparten en la maestría que me estaba incorporando. Ellos me ayudarían a pensar en mi trabajo de investigación. Por tanto, era algo importante para pasar y aprobar la Maestría en Educación, mención Investigación Educativa. De este hecho me acuerdo con frecuencia para ejemplificar cómo cada comunidad o grupo científico tiene sus propias concepciones pre teóricas y pre científicas, y que en muchas ocasiones hay que adaptarse a sus creencias, significados, reglas y normas.

Luego de ver mis calificaciones en ambos cursos del trimestre 2012 - 3, comencé un nuevo curso. Era Problemática de la Educación Superior de Venezuela. En ella planteé un trabajo de investigación sobre el servicio comunitario. En un primer momento tenía la intención de dirigirlo a las personas con discapacidad, en atención a la situación actual de mi muy amado padre y a mi muy recordado hermano. Además, de esta situación tan cercana a mi vida, estaba la experiencia como Tutor de Servicio Comunitario en atención a las personas con discapacidad “Mañana Puedes Ser Tu”.

Tenía conocimiento de este proyecto de Servicio Comunitario desde que era estudiante, justo cuando se llamaba “UPELISTAS de la Mano con FLAI” (Fundación Larense de Atención al Incapacitado). Estaba alumbrado por este proyecto, y quería llevar esta propuesta a la coordinación de Servicio Comunitario de la UPEL – IPB, ya que urgía sustentarlo teóricamente. Con ello, como se dice en el argot popular “mataba dos pájaros de un solo tiro”. Servía para presentarlo como un Proyecto Institucional de

Servicio Comunitario de la UPEL – IPB y como trabajo de investigación para optar al grado de Magister en Investigación Educativa de trascendencia e impacto social.

Seguramente se preguntará, ¿por qué no presenté dicho ensayo a quien le facilitaba el curso de Gerencia de la Investigación en el trimestre pasado? Quizás habrá pensado que no lo tenía como propósito de investigación para ese momento. Pero en realidad sí lo tenía. Cuando lo propuse no lo aceptó porque la investigación estaba planteada bajo el paradigma cuantitativo y éste, según ella, paradigma no ayudaba al cambio educativo que el país necesitaba. Ahora comprendo por qué algunos docentes creen, con los postmodernos, que lo cuantitativo es referencia al positivismo y este debe morir; y que el cambio educativo se debe realizar a través de la investigación cualitativa.

En los intentos de alcanzar el mínimo aprobatorio del curso Gerencia de la Investigación, la Profesora se ofreció a ayudarme y me encomendó realizar una historia de vida al Prof. Machys Colmenares del Liceo Bolivariano Lisando Alvarado de la ciudad de Barquisimeto – Edo. Lara. Este profesor se hizo famoso por ser víctima de una puñalada por parte de un estudiante del primer año del diversificado (4to año). El motivo por el cual, me sugirió dicha investigación por la violencia escolar que se vive en las instituciones educativas, en este caso de un estudiante a un docente. No me convencía la temática, pero luego, me enteré que la Línea de Investigación en la que se adscribe la profesora era Educación, Gerencia y Tecnología (L – 006 – 2006/ 30-05-2006), donde una de sus temáticas era violencia escolar. Fue mi primer trabajo en la investigación cualitativa durante mi proceso de formación en esta Maestría.

Sin embargo, yo estaba decidido en no hacer investigación cualitativa para mi trabajo de grado en la maestría. Mi decisión estaba más firme con lo tortuoso que fue realizar esa historia de vida, y lo lento que era su proceso. Además, yo pensaba que lo cualitativo tenía sus fuentes de información en puras opiniones sobre un tema. ¿Qué puede tener de científico una opinión de alguien que no es considerado como autoridad en algo? Ya había realizado en el pregrado una investigación de carácter cualitativo: “Significado Social de la Geohistoria como fundamento epistémico para la Enseñanza

de las Ciencias Sociales entre los docentes y estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales de la UPEL – IPB”.

La experiencia en este trabajo fue muy gratificante, no lo puedo negar, y de muchos dolores de cabeza. Pero esta vez quería un Trabajo de Grado de Maestría que pudiera realizarlo lo más rápido posible. Mi investigación sobre los significados de la geohistoria fue considerado como poco serio por parte de algunos profesores del departamento de ciencias sociales de la UPEL – IPB, porque develé más de tres (3), significados diferentes de la geohistoria en una comunidad académica que numéricamente es pequeña y que hacían ver la fragilidad de su estatuto epistemológico como enfoque de interdisciplinario de la geografía e historia. En efecto, los que la pregonaban no estaban de acuerdo con el estatuto epistemológico, y quienes no la aceptaban le tenían una serie de críticas a las que no tenían respuesta.

A esto me atrevo agregar dos vivencias. Mi investigación causó una fuerte discusión con los profesores de la UPEL – Maturín en el marco del IV Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Historia (ELEH, 2007), la cual se celebró en la Universidad de los Andes (ULA – Mérida). Recuerdo muy bien que ese trabajo lo incorporaron al foro central de dicho evento, ya que se discutía la pertinencia del historiador en el siglo XXI. La principal crítica fue que lo que describía no era geohistoria: Lo interesante es que cuando se le solicitó que era para ellos la geohistoria tampoco lo sabían. Sólo se remitían a que ellos eran autoridad porque habían creado una Maestría en Geohistoria y estaba productiva. En base a esta vivencia, me interesé a pertenecer a una comisión evaluadora sobre la factibilidad de una Maestría en Geohistoria para la UPEL – IPB. Ya pueden deducir mi posición ante ella.

La otra vivencia se produjo en la UPEL - Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), en las Jornadas... de la cual me vine prácticamente vetado por esa comunidad académica. Mi investigación produjo un debate porque ese trabajo no era el verdadero sentir de la geohistoria. Estaba nada más y nada menos que rodeado de los herederos de la Geohistoria del Dr. Ramón Tovar. A pesar de su resistencia, las críticas fueron aceptadas por profesores de la talla de Omar Hurtado Rayutzen, Elizabeth Aponte,

Rosa Figueroa y otros. Me sentí como el dicho popular “tú tienes la razón pero igualito vas preso”. Este trabajo realmente me cansó. Estaba hastiado de una investigación que, era una simple doxa científicamente elaborada, siguiera produciendo tantas controversias y me siguiera cerrando las puertas por trabajos como éste.

Pero el principal motivo por el cual quería una investigación fácil, sin tantas complicaciones, era terminar lo más rápido la Maestría en Educación, Investigación Educativa. Entonces reactualicé mis ideas sobre una de mis ponencias en el I Encuentro Socialista de Educación en la que presenté mi investigación sobre los “Diagnósticos Geohistórico de Comunidades, una manera de cumplir el Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior”. Era una propuesta dónde se explicaba cómo el estudiante del Departamento de Ciencias Sociales pudiese cumplir su Servicio Comunitario y seguir aprendiendo la Geohistoria, que era lo que pedía el nuevo currículo bolivariano de Venezuela (2005).

Durante mi estancia en dicho departamento, fui preparador académico de las asignaturas de Teorías y Métodos de la Geografía e Historia y Dinámica Espacial, y luego fui contratado por varios semestres para impartirlas. Eran las únicas materias del componente especializado en donde se enseñaba Geohistoria. Los demás cursos no se habían actualizado a pesar que en el 2005 el Currículo Bolivariano lo había propuesto para la enseñanza del área de Ciencias Sociales y fue ratificado en el año 2009, al momento en que fue aprobada la Ley Orgánica de Educación. En ella se puede leer como un aspecto teleológico de la educación lo siguiente: “Formar al ciudadano y a la ciudadana a partir del enfoque Geohistórico...” (Art. 15, n° 3).

Creía en la necesidad de formar docentes para la nueva realidad socioeducativa. Aunque estaba convencido que la Geohistoria no era el camino, en mi conciencia estaba el famoso Estado Docente de Luis Beltrán Prieto Figueroa y la exigencia de la Ley Orgánica de Educación de 2009. La necesidad se veía cuando notaba que en el pensum de estudio Teoría y Métodos de la Geografía e Historia y Dinámica Espacial eran del segundo y tercer semestre respectivamente y; en el resto de la carrera no se volvería hablar de ella. Creí que un Servicio Comunitario, realmente dirigido a la formación de

los estudiantes a través del aprendizaje servicio, ayudaba a continuar su preparación cónsono a las necesidades de la nación, porque sus diagnósticos geohistóricos causarían un impacto social en los diagnósticos participativos de los Consejos Comunales.

Al plantearme ese nuevo tema de investigación, decidí fundamentarlo desde los paradigmas y los planos del conocimiento. Así que empecé a buscar información sobre ellos, y fui haciéndome matrices epistémicas o cuadros sinópticos de cuanto conseguía sobre estos temas. Sacaba criterios y tips de la investigación cuantitativa y, por si acaso, también anotaba los de la investigación cualitativa. Compré varios libros, descargué varios documentos de PDF's, en fin, creo que me saturé de mucha información. Quería fundamentar muy bien este nuevo proyecto de investigación y no quería que nada ni nadie me objetaran mi nueva idea a desarrollar.

Así que duré todo el agosto del 2012 y parte de diciembre, hasta que creí que estaba todo listo para escribir mis primeros borradores del proyecto sobre el “Diagnostico Geohistórico de Comunidades: Una propuesta para cumplir el Servicios Comunitario dirigido a los estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales de la UPEL – IPB”. Resultó que no pude abarcar todos los criterios y todos los tips que tenía en mente. Y cuando los quería incorporar encontraba contradicciones con lo que había escrito. Al final de cuentas, lo único que conseguí fue confundirme más.

La razón de toda esta gran cantidad de criterios, tips y contradicciones, consistía en que había diferentes visiones sobre los paradigmas. Algunos hablaban de 5 paradigmas de investigación, otros hablaban de 3 y así sucesivamente. Unos tenían igual número de paradigmas, pero los nombres eran diferentes. En algunos se notaba que eran nombres diferentes pero el contenido era similar, pero otros, si se notaba que eran completamente diferentes. Llegué a decir, como se dice en filosofía, que cada filósofo tiene su propia definición de filosofía. En algunos, había una constante crítica a todo lo cuantitativo, que era catalogado como lo moderno, y una apología a lo postmoderno, representado en lo cualitativo.

Ante esto, traté de estudiar un libro básico del paradigma cuantitativo, como lo es el de Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2006) y otros, y el de Corbetta (2007); y hacer mis primeros avances en el trabajo. Pero la confusión ya estaba en mi conciencia y quedaba inconforme. Ante la ausencia de un libro más fiable y sintético que me ayudara a desarrollar mi investigación, cometí el feliz error de intentar crear una nueva serie de criterios que me permitan elaborar mi primer planteamiento del problema para el nuevo trimestre. Realicé una serie de criterios y de tips, bajo las premisas de cómo se realiza un trabajo de grado según los libros mencionados. Aparentemente la cuestión estaba marchando, porque estaba acallando la conciencia y, en cierto sentido, agarrando confianza.

Pero la confusión aumentó en el trimestre 2013 – 1, al oír frases que jamás había escuchado en la otra Maestría: lectura paradigmática, asunción paradigmática, ontoepistémico, la interpretación de los planos del conocimiento, la variedad definiciones de los paradigmas, declaración paradigmática. A esas frases no le encontré un sentido ni un significado en algún libro, un documento PDF's, o alguna web site. Tuve que asignarle un significado preliminar a partir de lo que escuchaba en sus explicaciones. Sin embargo, los neologismos, por lo menos para los entendidos en la materia, confunden en vez de ayudar a clarificar la naturaleza de la investigación.

Durante este nuevo trimestre, tuve la oportunidad de cursar Teoría y Métodos I y Epistemología de la Investigación Educativa (Filosofía de la Ciencia). En la página 15 de este trabajo hice mención a este período y lo catalogué como el momento de mayor preocupación y discusión sobre los paradigmas de investigación educativa que se llevó a cabo en mi cohorte. Fue el momento de mayor tensión por las confusiones que se iban generando al confrontar dos visiones epistemológicas diferentes. Es por ello, que se escuchaba en las aulas de clases: “lo que buscan es confundir a uno”, “uno la da de una manera y el otro la da de otra manera”. Sin embargo, yo estaba tranquilo frente a esta confusión. Me decía: Por lo menos *No soy el único confundido*.

En efecto, mientras que en teoría y métodos I, se veía los planos del conocimiento, el paradigma cuantitativo y los diseños de investigación (que nadie entendía) y nos

conformábamos con los que salían en el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL IPB, los mencionados libros de Corbetta y Sampieri y otros. También se estudió los del llamado paradigma cualitativo. En Epistemología de la Investigación nos encontramos a profundidad con personalidades de la talla de Kuhn, Popper, Feyerabend cuyo planteamiento epistemológico formaba un debate a profundidad sobre la ciencia. Además, nos presentó una nueva forma de pensar nuestras investigaciones: los Enfoques de Investigación de Padrón.

Con ello, se iba configurando la idea de un debate que no se limitaba a lo cuantitativo y a lo cualitativo. Ahora se discutía si era los planos del conocimiento o si eran los criterios de conformación de Enfoques de Investigación. El debate general de las concepciones de la ciencia en el ámbito de la epistemología, entre Kuhn, Popper, Lakatos y Feyerabend y otros los epistemólogos contemporáneos, se comenzaba a reflejar en el pensar epistemológicamente el trabajo de grado. Creí que había un debate interno en cada uno de los estudiantes de la maestría en investigación Educativa, y que comenzaba a manifestarse en las aulas de clases.

A nivel pragmático, la cuestión es seguir los Planos del Conocimiento o los Enfoques de Investigación. La crisis se vio cuando nos mandaron a realizar un análisis sobre todas las propuestas de investigación de nuestros compañeros. Nos dieron 28 títulos correspondientes a cada uno de los integrantes de la sección. No sabíamos si usar los planos del conocimiento o los enfoques de investigación. La plenaria sobre la evaluación de los títulos y unas tesis que nos dio la profesora de Teoría y Métodos I para que los analizáramos, mostró las confusiones en el campo de la epistemología que se generan al estudiar estos temas. En cuanto a los ensayos, lo más sabio era hacer un trabajo para Teoría y Métodos I y otro para Epistemología de la Investigación. Por lo menos yo decidí realizarlo de esa manera.

En esas materias se requerían de mucha asesoría personalizada para realizar los avances en la investigación. Los profesores nos decían a qué horas y en qué lugar iba estar disponibles para tal actividad. Recuerdo una de las asesorías realizada por el

Profesor de Epistemología de la Investigación Educacional. Comencé a hablarle mis ideas para el proyecto de Servicio Comunitario sobre el Diagnóstico Geohistórico de Comunidades y que pensaba hacerlo bajo el enfoque metodológico cuantitativo. Una vez que me escuchó con atención, me dijo algo que me sorprendió: *“tu trabajo está dirigido a la sociedad, por tanto tiene que ser cualitativo. Yo soy muy radical en eso”*.

Esta afirmación realmente me preocupó mucho, porque lo que había ideado ya no era válido para este profesor. ¿Cómo entrego algo que ya se de antemano que no serviría? Sentí que había perdido todo y necesitaba reformular mis ideas a lo cualitativo, pero lo más cercano era la investigación acción y no estaba dispuesto a realizar tal empresa y para tal Departamento. La otra opción era cambiarlo definitivamente, cosa que no quería hacer por las razones que reiterativamente he dicho en los anteriores párrafos. Además me faltaba menos de quince (15), días para finalizar el trimestre y tenía que entregar dos (2) ensayos sobre mi posible Trabajo de Grado.

Salí de esa asesoría muy pensativo, lo que me llevó a reflexionar con mayor seriedad en la pregunta del ¿Qué hago? Y revisé mis apuntes sobre los Paradigmas. De allí algo tenía que surgir. En una de esas caminatas que uno suele dar en esos días de estrés, iba conversando con mi novia, también estudiante de la maestría, sobre las dificultades que teníamos en nuestros ensayos. En uno de esos pasos me hizo entrar en razón que en vez de porfiarme en seguir con la idea del Servicio Comunitario, más bien debería cambiar la investigación a aquel tema que le había dedicado tanto tiempo durante el último año, como lo son los Paradigmas.

Si bien es cierto que pensé eso con un tono desanimado *volver a empezar, iniciar una investigación desde cero (0)*, ¿qué hago con todo lo que había hecho? Esto me tranquilizó cuando apliqué las preguntas propias de los Planos del conocimiento y noté que podría hacer una buena investigación desde el punto de vista cualitativo. Luego le apliqué los Criterios de Conformación de Paradigmas de Padrón, y resultó que lo ubiqué en el enfoque introspectivo Vivencial. Vi de forma tan clara y distinta que estos dos se refieren a lo que en la Maestría de Investigación Educacional se entiende como enfoque metodológico cualitativo. El toque de gracia para decidirme por esta

investigación fue cuando pensé que no he perdido ningún tiempo, porque este tema ya le había dedicado mucho tiempo y dinero.

De esa caminata inició en mí una musa para escribir los ensayos para dichos cursos. Aún sentía muchas dudas, pero apegado a los planos del conocimiento, a su manera de preguntar y responder, y los Criterios de Conformación de Paradigmas de Padrón, fui solucionando el problema de mis ensayos. Con ello fui tomando confianza en lo que estaba haciendo. Entregué mis producciones escritas superando mis propias expectativas de extensión de páginas. El que entregué para Epistemología de la investigación Educativa fue de veinte (20) páginas. Este ensayo significó para mí darle los soportes epistemológicos a mi trabajo de investigación. En medio de mi ingenuidad, consideré este ensayo como mi lectura y declaración paradigmática.

Los resultados de estos ensayos produjeron en mí un efecto positivo. No sólo recibí la máxima nota, sino que me dieron la mejor de las felicitaciones y deseos para mi investigación por parte del profesor de epistemología que se había ganado mi completa admiración, respeto y amistad. Recibí de ambos sus consejos y aportes como académico de la filosofía y epistemología, y los aportes metodológicos, como docente de Teoría y Métodos I. En lo personal, este trimestre causó en mí un impacto, porque ambos cursos me hicieron pensar a mayor profundidad sobre los elementos pre teóricos y pre científicos, y que esto no era un juego. Era una realidad que había percibido en las lecturas sobre los paradigmas.

Este ensayo y la aproximación a mi problema de estudio significaron para mí el reencuentro conmigo mismo, con mi formación inicial en el campo de las humanidades y de la filosofía. En efecto, mis estudios de secundaria los realicé en el Instituto Diocesano de Barquisimeto, donde egresé como bachiller en humanidades. Luego en el Instituto Superior Eclesiástico “Seminario Divina Pastora” de Barquisimeto, cursé mis estudios en filosofía pura para mi formación como sacerdote. Creo que estos estudios fueron base para darme cuenta que el tema de los Paradigmas debía ser abordado desde la Epistemología, rama de la filosofía que reflexiona sobre la ciencia. Al mismo tiempo, la fenomenología era aceptada como uno de los métodos de la

investigación cualitativa. En este sentido, la claridad y la coherencia paradigmática, según los planos del conocimiento, estaba resuelta.

Tenía en mis manos un ensayo que contenía las ideas fundamentales de mi trabajo de investigación para optar al Grado de Magister en Educación, mención Investigación Educativa. Una producción escrita que decía no sólo las líneas generales de mi investigación, sino que daba manifestaciones de quien era yo. En primer lugar, un producto del departamento de Ciencias Sociales que se caracterizaba por el debate entre opiniones encontradas, con argumentaciones y sustentaciones. Es decir, se manifestaba un estilo del pensamiento, que según Padrón es el Introspectivo vivencial. Este estilo, es el que hace accionar al investigador desde el paradigma cualitativo. En este sentido, tenía un alto grado de probabilidad de aceptación en la Comisión de Trabajos de Grado (CTG) de la maestría a la cual pertenezco.

En el siguiente trimestre se cursaron Teoría y Métodos II e Investigación Cualitativa. Esos cursos me terminaron de convencer de que éste era el tema ideal para mi Investigación. En efecto, no sólo era una oportunidad de hacer reflexión filosófica desde la fenomenología, sino que formaba parte de mi ser el estar dispuesto a debatir. En la maestría en enseñanza de la geografía había aprendido que era mejor callar y aprobar, que debatir y te aplacen por eso. Además, las experiencias en dichos eventos me habían hecho entender que la libertad de pensamiento y de cátedra era una utopía, por lo menos en Venezuela. Así que durante los últimos cuatro (4) años no participé en ningún evento académico. Entendía que la discusión académica trae sus consecuencias.

Esta necesidad de debatir me llevó a dirigir todos mis escritos a los estudios de los Paradigmas. Es así como en el plan de evaluación de Investigación Cualitativa se tenía previsto un ensayo sobre la Coherencia Paradigmática. Me esforcé a leer y a reflexionar sobre este tema porque sabía que me ayudaría a avanzar en una posible categoría de mi trabajo de investigación. En efecto, en Teoría y Métodos I, mi profesora me había asegurado que era una categoría que seguramente emergería era la coherencia y claridad paradigmática. Con este prejuicio me dediqué a estudiarla con profundidad.

Recuerdo que ayudé a mi novia a realizar su ensayo y, ¿a qué no saben cuál fue la sorpresa que me he llevado? Ella sacó mayor nota que yo. Mientras que yo saqué el mínimo aprobatorio, ella sacó la máxima nota. La razón fundamental es que mi ensayo *no era lo que se pedía*. Indudablemente que ella tiene su estilo, y yo tengo mi estilo. De eso no hay la menor duda. Pero como siempre surge la pregunta ¿Qué fue lo que paso? Hoy por hoy, sólo recuerdo que cuando ella me preguntó sobre dónde sacar la información, yo le recomendé que siguiera el libro de las profesoras que dictaban el curso. Yo no seguí mi propio consejo.

Para ese momento contábamos con el libro de consulta: “Orientaciones Metodológicas en la Investigación Cualitativa” (2012) cuyo primer capítulo está dedicado a la coherencia paradigmática. Recuerdo que sólo le aconsejé que siguiera el esquema y las ideas de esa fuentes, y que la fuera sustentando con otros documentos. Yo por mi parte no seguí mi propio consejo, sino que quise hacer un ensayo más reflexivo. Si realmente existe una relación entre hechos, pudiera suponer que mientras menos reflexión y más apegado a las fuentes, mejor. Hoy leo mi propio ensayo, luego de casi dos años, considero que esas reflexiones estaban bien para ese momento, pero luego de tantas lecturas, esas ideas han cambiado.

Una de las actividades que impulsó un gran avance para mi investigación, fue el ejercicio en el que recabábamos información por medio de la técnica de entrevista a profundidad, y luego, a través de unos formatos proporcionados por las profesoras, las transcribíamos, categorizábamos y triangulábamos. Recuerdo que este ejercicio lo pude hacer con tiempo, porque se produjo un paro universitario que se prolongó hasta las vacaciones de agosto. Usé ese tiempo para realizar las entrevistas que sirvieron de información preliminar para este trabajo. Al final, solo usé unas frases que funcionaron para sustentar las ideas, algunas plasmadas en el primer momento.

Escogí a tres personas. Dos profesores de la maestría, que para ese momento sentí que eran como los representantes de las visiones paradigmáticas que se enseñaban dentro de la Maestría; y a un estudiante de la cohorte 2012 – 2016, que ya empezaba a incursionar en su Trabajo de Investigación. Con estas entrevistas confirmaba que no

era el único confundido, y que mis percepciones no estaban alejadas de la realidad. Lo que me asustó fue que mis percepciones estaban cortas: *Esto pica y se extiende*.

Para aprobar estos cursos, debía entregar una aproximación al objeto de estudio en Investigación Cualitativa, mientras que en Teoría y Métodos II, debía consignar el proyecto para su posterior corrección y a la Comisión de Trabajos de Grado (CTG). Estos Cursos fueron de gran avance y clarificación en mi T. G. M. En efecto, en la primera tuve la oportunidad de sustentar mi Momento I con las entrevistas preliminares. Veía cómo iba tomando forma, y que era una aproximación que describía algunas manifestaciones de lo que denominé como el debate silencioso, no declarado. También usé esta aproximación para el proyecto que debía entregar en Teoría y Métodos. Estaba constituida en tres momentos, una aproximación a la situación, las teorías orientadoras y la metodología a usar con su respectivo cronograma.

A partir de ellas pude realizar mis primeras aproximaciones. Las profesoras hacían sus sugerencias y de una vez se acomodaban. Las recomendaciones que, a nuestro parecer, se contradecían entre ellas, las aceptábamos y realizábamos las correcciones en dos archivos diferentes, uno con las correcciones propias de la profesora de Cualitativa, y la otra, con las de Teoría y Métodos II. Este hecho me hacía pensar en si estas divergencias y contradicciones se presentaban en profesoras que seguían los mismos planos del conocimiento, cómo será con otras visiones epistemológicas y filosóficas. Esto me hizo recordar ese famoso dicho popular: *Quien va a un médico, tiene un médico. Quien va a dos médicos, no tiene medio médico, y quien tiene tres médicos, no tiene médico*.

Las contradicciones y divergencias se presentaron en el Momento I, ya que ese era la producción escrita que sería corregida por ambas. La titulé *Delineando los temas de un Debate*. Ya a partir del segundo momento, continuaba con la evaluación del proyecto la profesora de Teoría y Métodos II. Allí percibí dos situaciones. La primera, la declaración paradigmática se realiza con sólo responder a las preguntas planteadas por los planos del conocimiento y que a su vez, orientan la investigación. El segundos, es que la investigación en sí misma es una teorización de la subjetividad. Por tanto, hay

un debate sobre ¿cuál es el papel que juegan los teóricos en el momento II? ¿No se supone que ellas deberían ser trianguladas en los momentos de la interpretación?

En este sentido, me preguntaba cómo trabajar estas teorías que debían estar presentes en dicho momento. Si Ud. revisara el archivo que contiene el proyecto que se le entregó a la profesora de Teoría y Métodos II, se daría cuenta que aquel tiene una gran cantidad de teorías con las que pretendía sustentar mi trabajo de investigación y, si la compara con el momento II de mi debate sobre los paradigmas de Investigación Educativa, notará que ni el título coincide. Se darían cuenta que solo coloqué lo que me permitió orientar el debate paradigmático y no la verificación de si se produce o no un debate en la maestría, ya que este es un aspecto propio de lo cuantitativo.

Durante ese tiempo me encontré con la tesis de Guerrero (2011). Hizo un estudio fenomenológico que tiene como título “Aproximación teórica – ideográfica a los significados de los paradigmas científicos que orientan la práctica investigativa de la UCLA”. Su propósito es construir significados sobre los paradigmas que orientan la práctica investigativa como construcciones sociales desde la perspectiva del discurso cotidiano de los docentes de la ciencia de la salud. Ella encuentra un debate entre lo cuantitativo y lo cualitativo, y más en concreto, una oposición a la investigación cualitativa como un nuevo modelo de investigación en el campo de la salud.

Con ella pude reafirmar que los debates en torno a los paradigmas de investigación basados en lo cuantitativo y lo cualitativo producían más confusiones. Había una comunidad científica que también lo estaba, como eran los estudiantes de la maestría en investigación educativa, y esta tesis doctoral extendía la necesidad de debatir a lugares ajenos a la reflexión de las ciencias de la educación, y se ubicaba en las ciencias de la salud: Hay un debate paradigmático en torno a lo cuantitativo y a lo cualitativo en la UCLA. Basado en ello me preguntaba, ¿Si se manifiesta en la UCLA, y en un paradigma predominante como lo cuantitativo? ¿Se producirá en la UPEL – IPB? ¿Cómo se produce? Esas preguntas me encaminaron a la investigación actual a realizar.

En efecto, esta tesis me proporcionó más elementos para pensar en que hay un debate entre lo cuantitativo y lo cualitativo, manifestada en una oposición por parte de

los seguidores del paradigma cuantitativo a que se realicen estudios de investigación cualitativa en el decanato de ciencias de la salud en la UCLA. Esto ocurría en una casa de estudios que se dedica a formar licenciados en Enfermería que trabajaran con seres humanos en situación de enfermedad. A pesar que trabajan con personas, seguían con apego al paradigma dominante de las ciencias naturales, el cuantitativo.

En sus argumentos pude avizorar una fuerte discusión entre la investigadora, que cumplía un rol de apologeta de la investigación cualitativa, frente a las opiniones de quienes defendía la investigación cuantitativa en los estudios de enfermería. En medio de esta resistencia que existe en la escuela de enfermería hacia la investigación cualitativa, hay un intenso debate paradigmático entre lo cuantitativo y lo cualitativo. En mi parecer, este debate no era imaginario, sino que había manifestaciones reales de un debate silencioso, no declarado pero real sobre los paradigmas de investigación.

La tesis de Guerrero (2011) también me permitió darme de ver a través del método fenomenológico – hermenéutico, lo que le dio seguridad a mi decisión por irme por la investigación fenomenológica eidética. En efecto, esta afirmación y la lectura del libro de Piñero, me permitieron ver la posibilidad de trabajar metodológicamente con la fenomenología Eidética. Sin embargo, su descripción del método fenomenológico de Husserl no me convenció. Así que empecé a buscar información sobre ello, y encontré la Historia de la Filosofía de Julián Marías (1980), El pensamiento Alemán de Kant a Heidegger, tomo III, de Eusebi Colomer, y no encontré una descripción de la metodología fenomenológica que me convenciera para emplearla en mi trabajo de grado. Quizás porque se enfocaban más a la historia y no a la descripción del método.

Para ese momento tuve que realizar la descripción del método con el libro de Hurtado, I., y Toro, J., (1998). A pesar que no estaba convencido de las fases del método fenomenológico, su descripción me servía para salvar el momento III de mi proyecto de investigación. Si bien es cierto que describía un método que consta de seis etapas, sentía que aún no me trazaba el camino y mucho menos la meta. Sentía que en cierto sentido se confundía con los métodos propios de la etnografía educativa. Por ello

seguí estudiando la fenomenología eidética de Husserl y la fenomenología hermenéutica de Heidegger.

Sin embargo, la feliz búsqueda de información nueva, me llevó a encontrarme con un filósofo – fenomenólogo colombiano. Me refiero a Vargas Guillén. Tuve la oportunidad de leer su Texto titulado Fenomenología, Formación y Mundo de Vida (2012). Me gustó mucho su planteamiento en que se pregunta por el método fenomenológico, donde aclara una metodología. Esto me llevó a investigar sobre él, y me encuentro con Ser y Sentido (2009), que es escrito en compañía de Reeder, y de este último, La Praxis fenomenológica de Husserl (2011). Estos Textos me dieron una claridad sobre el método a usar para esta investigación. Con esto había encontrado un método que sería aceptado por los cualitativos, sin desvirtuar la fenomenología de Husserl, el denominado Método Fenomenológico Completo o método fenomenológico trascendental hermenéutico/eidético.

Con estos tres libros, ya tenía claro lo que haría en la reflexión fenomenológica, su descripción e interpretación. Ellos realmente se interrelacionan la fenomenología y la hermenéutica para llegar a lo eidético. Además, encontré en esta lectura cómo se desarrolla lo que ellos llaman el método fenomenológico completo, y en especial, una terminología propia de esta corriente de la filosofía contemporánea. Pero lo mejor fue encontrar unas categorías que clarificaban la reflexión sobre los paradigmas, como es la relación del Ego Ingenuo y la aceptación de los elementos pre teóricos en la ciencia normal, y a algunas situaciones que debían ser reflexionados desde la fenomenología.

Como se puede apreciar, con estos cursos y lecturas surgieron mis primeras aproximaciones. Ya estaba en el penúltimo trimestre cuando prácticamente todo el esqueleto de mi trabajo de investigación ya estaba formado. Sólo faltaba era sentarme y redactar con mayor precisión mis ideas. Y para eso me sirvió el curso de Estudio Independiente: Comunicación e Investigación, A pesar del contexto país, expresada en las manifestaciones populares del año 2013, tuve cierto tiempo de holgura para reflexionar sobre mi tema de investigación, y me ayudaron a encontrar la relación entre el discurso paradigmático y los momentos escriturales.

Fueron exigentes en esos momentos escriturales. Esto me permitió, no sólo tener una claridad y coherencia paradigmática, sino convencerme de la necesidad de realizar la declaración paradigmática lo más precisa posible. Pero quizás su aporte no residió en ello, sino en la búsqueda de cómo nuestras investigaciones tenían que repercutir en el campo de la educación. Eso me hizo pensar en la aplicabilidad de mi trabajo de investigación en la praxis docente. No fue algo sencillo. Creó en mí una confusión y en cierto sentido una crisis. Muchos en la UPEL – IPB no le dan importancia a los trabajos de filosofía. Siempre me preguntan ¿para qué sirve tu trabajo? Lo paradójico es que se la pasan hablando de lo ontológico y lo epistemológico. Pero este no era un argumento para justificar mi trabajo de investigación.

La respuesta no la encontré en ese curso, sino en el curso de Gerencia de la Investigación que volví a cursar. En efecto, el profesor en una de sus clases utilizó como recurso didáctico la presentación de un video. Recuerdo que todo el mundo estaba cansado y prácticamente dormían mientras se reproducía el video. Prácticamente era un grupo muy reducido el que tomaba apuntes era o y un grupo muy reducido. El motivo era que el video trataba sobre la aplicación de los paradigmas de Kuhn en los ambientes gerenciales, que a final se traducía, la importancia de aceptar un paradigma gerencial en una organización. Pero al final el narrador decía que los paradigmas trabajaban de manera inconsciente en nuestra vida diaria. Si esto era así, entonces trabajan también en la investigación.

Este argumento, más la relectura de “Paradigmas en Ciencias Sociales” de Padrón, J., (1992), en los que hablaba de la necesidad de tener claro los enfoques de investigación. para así poderlos emplear en dos niveles del currículo: uno en los programas didácticos de materias que tienen que ver con metodología de la investigación, filosofía de la ciencia y/o epistemología; y otros, dar argumentos al investigador para elaborar un trabajo coherente y que también le permita sustentarlo coherentemente ante un público y un jurado calificador. Con ello, estaban las claves para reconocer la importancia y relevancia de la indagación epistemológica en el campo de la educación y la pedagogía.

Si se puede notar, no he mencionado cursos de contenido paradigmático hacia lo cuantitativo, tales como Estadística Aplicada, Técnicas de Muestreo y Construcción y Validación de Instrumentos. La razón es que ellas no repercutieron en mi Trabajo de Investigación. Ni de manera positiva, ni mucho menos negativa. Sino que se desarrollaron con normalidad. Sólo se sabía que pertenecían al paradigma cuantitativo, y que había unos procedimientos completamente estrictos y definidos. Por tanto, no había una discusión sobre el paradigma, ni mucho menos del cuantitativo. Ellos descansan en el confort de los elementos pre teóricos del paradigma cuantitativo.

Con todo esto terminé la escolaridad de la Maestría en Educación, Investigación Educativa. Era necesario comenzar a trabajar en la redacción de mi proyecto de investigación, y así lo hice. Luego de releer mis notas, los Textos de Vargas, Reeder, y otros, me dediqué a precisar ideas, clarificar situaciones, revalué la coherencia interna de mi investigación. Seguí buscando información en revistas indexada sobre el tema de los Paradigmas. Es decir, que eran los momentos de serenidad para reflexionar sobre asuntos concernientes a los ámbitos de la filosofía. En medio de esta búsqueda, concilié con mi primer tutor la investigación que por supuesto fue el Profesor de Epistemología de la Investigación Educativa.

Sin embargo, casi que terminando la escolaridad paralicé mis lecturas sobre los paradigmas para dedicarme a estudiar Filosofía Pura. El motivo era porque se convocó a los concursos de Oposición en la UPEL – IPB y uno de los cursos en los que se podía participar era Introducción a la Filosofía. Fue un segundo encuentro conmigo mismo. Ya había anunciado que tenía una formación filosófica desde mi bachillerato en humanidades, pasando por mis estudios en Filosofía durante mi formación sacerdotal, y luego en los estudios para Profesor en la especialidad de Geografía e Historia, donde fui preparador de la asignatura con contenido más filosófico de la especialidad, Teoría y Métodos de la Geografía e Historia, de la cual fui gratuitamente o profesor contratado durante mi contrato. Así como mi formación en la licenciatura de Educación Integral en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR).

Este proceso consumió todo mi tiempo y prácticamente olvidé durante largo tiempo mi Trabajo de Investigación. Me sentía tranquilo, porque había enviado mi proyecto a mi Tutor. Pero lamentablemente, comenzó los momentos de crisis. A pesar que gané el concurso de oposición, a la semana siguiente enfermé. Pasé todo diciembre del 2014 con lo que popularizó con el nombre de Chikunguya. Con el nuevo año inicié un diplomado en filosofía, y mi Tutor, luego que asumió el primer curso, tuvo serios problemas de salud, cuya confortación fue después del tercer trimestre del 2015. Con esto, era de esperar que desistiera de la Tutoría, cosa que ocurrió en enero de 2016, como resalta la carta de renuncia.

Había recibido algunas correcciones del profesor de Epistemología de la Investigación Educacional y comencé a trabajar en ello. Una de sus correcciones me pareció que amplió mucho la investigación. En efecto, la sugerencia indicaba que no me dedicara a develar los temas del debate sobre los paradigmas de investigación, sino que estudiara el tema de los Paradigmas de Investigación Educativa en su totalidad. Acepté el hecho que fueran los Paradigmas de Investigación Educativa, pero me parecía terrible abarcar todos los paradigmas de investigación educativa. No sería sencillo y más cuando el reloj está marcando la fecha de su final de período.

El actual Tutor se aceptó la investigación. Sin embargo, se ha tenido que ir trabajando rápidamente. Esperé sus correcciones al Proyecto de Investigación, y a partir de sus fuertes y acertadas correcciones, fui trabajando en la marcha. Las ideas están claras y distintas, pero estas se desarrollaron con sus dificultades, en medio de sus crisis y confusiones. De allí, que era necesario abrir el debate, o mejor dicho, ya el debate estaba abierto, y lo que hice fue entrar dentro de él, con mis intereses, mis necesidades, mis intencionalidades.

Construyendo el Rompecabezas del Debate Interno que surge de mi propio Ego Ingenuo.

La historia fue contada desde mi perspectiva, desde lo que se denomina en fenomenología como Ego natural. Ud. puede evaluar cómo desarrollé pasajes de mi formación en dicha maestría, y en cada una me dediqué a reflexionarlos, a ver cómo

incidió en mi trabajo de investigación. Hay un camino que se desarrolló en estos últimos cuatro años. Ahora toca trascender, es decir, pasar del Ego Natural, a una primera descripción fenomenológica de mi camino al debate sobre los paradigmas de investigación educativa.

Lo que pretendo con este apartado es ver cómo se desarrolló en mí es debate interno, silencioso, no declarado, sobre los paradigmas de investigación educativa. Lo que tenía a la mano con la conciencia que contiene lo vivido desde nuestra propia experiencia en el campo de la investigación educativa y el proceso de formación. No evalué mi vida entera, sino polaricé mi Vida (Ego), con mi objeto (la investigación educativa) que permitió establecer un zigzag entre los temas. Ahora es necesario clarificar los temas que surgen de este zigzag, para que luego, aplicado el principio de corregibilidad, coincidan con la comunidad científica.

Mi experiencia vivida me hace pensar que este trabajo debe partir de la realidad de que todos en algún momento de la investigación nos planteamos el problema de los paradigmas de investigación educativa. Pero nuestra actitud es la que hace la diferencia. Algunos lo asumen con una actitud ingenua y la toman con una naturalidad. Otros, salen de esa ingenuidad y comienzan a profundizarlos. Yo tomé ésta última actitud. ¿Qué actitud tomar? ¿Ingenua o reflexiva? ¿Cómo salir de las confusiones epistemológicas – filosóficas? ¿Es necesario el debate? Lo cierto, es que el debate interno si se da. Por lo menos en la maestría en investigación educacional se inicia con la ubicación en el paradigma cuantitativo y cualitativo, y si se profundiza, continúa con la pregunta si seguir los planos de conocimiento o los enfoques de investigación.

Por tanto, la ubicación paradigmática tiene un proceso anterior que es la elección del paradigma. La elección de los paradigmas se debe hacer con conciencia. En la maestría se hace mucho hincapié en lo ontológico, epistemológico y lo metodológico, que corresponden a los Planos del Conocimiento. ¿Pero qué pasó con los planos axiológicos, y los otros planos? Si se prestara atención a este plano ¿no se resolvería el problema del impacto social de las investigaciones cualitativas que se caracterizan por

ser de naturaleza teórica? ¿No se avanzaría en los argumentos que componen la justificación, importancia y relevancia de las investigaciones educativas?

Pero también es la pregunta por algunas categorías que se usan dentro de la maestría. Es debatible cuando la noción de paradigma deja de ser un sustantivo para convertirse en un adjetivo: claridad paradigmática, coherencia paradigmática, lectura paradigmática, asunción paradigmática, declaración paradigmática, entre otros. Es realmente debatible estas categorías y la forma en que son trabajados el término de paradigma, pero de igual manera, como repercuten en la lógica propia de la investigación, y en especial, en la reflexión preliminar de cualquier investigación. Así mismo, la presencia de otras categorías que se van sumando. Es de recordar, que no se piensa sin lenguaje, y el ropaje de la filosofía es un lenguaje preciso.

Otra pregunta que me hago es si ¿realmente existe un debate silencioso, no declarado, de los paradigmas de investigación educativa? La reflexión sobre mi experiencia en estos años de formación ha dicho que sí, pero ¿es realmente un problema con un sentir de la comunidad científica? En dos ocasiones me referí a la crisis paradigmática que vivió la cohorte 2012 – 2016 de la Maestría en Educación, mención investigación educacional, donde concluí que *no era el único confundido*. Pero el estar confundido no implica necesariamente exteriorizar el debate. He allí mi primer motivo para develar si hay manifestaciones de un debate dentro de dicha maestría.

Una de las preocupaciones que me generó mi experiencia de vida, es que todos tienen una constante pregunta: ¿para qué sirve la filosofía? Desde lo que soy, siempre diré mis convicciones, pero eso no es necesariamente aceptado por todos. Por otro lado, existe la pregunta, ¿Tiene razón de existir la maestría en investigación educativa de la UPEL – IPB? ¿No hacen investigación educativa todas las maestrías en educación, solo que lo hacen desde su especialidad? Mi respuesta prematura es que si es necesario, pero como siempre, todo es debatible. Y el debate consistiría en que los que creemos en la investigación educativa, debemos clarificar el objeto de estudio de esta maestría; y los que no lo creen, van a tener que clarificar la relación entre los paradigmas propios de la investigación educativa con los de su especialidad. No está fácil la cuestión.

De la anterior surge la pregunta sobre los aspectos teleológicos de la filosofía y su impacto social. ¿Cuál es la aplicabilidad de tu investigación? Cómo hacer que la filosofía llegue a implicar a la educación, ¿qué problema resuelve? Una respuesta apresurada es que toda la base de la teoría educativa y pedagógica está en la filosofía. He de allí la razón de la existencia de filosofía de la educación. Por otro lado, tiene una relación con la investigación en cualquier área del conocimiento científico, ya que ofrece los fundamentos del mismo. La rama de la filosofía que se dedica a ello, es la epistemología.

Una segunda respuesta estriba en que no se tiene la capacidad de captar y plantear un problema de investigación. Muchos no saben diferenciar un problema de conocimiento en algún área del conocimiento o disciplina científica digno de ser investigado, de un problema social, económico, de salud, psicológico entre otros. Si sólo estos últimos son los dignos de ser investigados, la universidad sólo debería dedicarse a ellos. Pero el hecho que estos sean prioritarios, no quiere decir que los demás no sean necesarios. La indagación epistemológica es necesaria porque orienta cualquier tipo de investigación científica.

De igual manera, en la universidad hay una gran cantidad de grupos de investigación. La Coordinación General del programa de Investigación, adscrito a la subdirección de Investigación y Postgrado emanó un documento en el año 2009 que titularon “líneas registradas”. Allí se enumeran treinta y cuatro (34) líneas de investigación de diferente índole y temática. A partir de la experiencia vivida en el cambio de maestría de geografía a investigación educacional, ¿hay un paradigma capaz de abarcar todos los demás? Es necesario lo que denominó Kuhn como matriz disciplinar (2006/ 1963), o lo que propuso Martínez como Matriz Epistémica (1997), o Padrón con los Enfoques de Investigación (1992).

Me enteré de la existencia del Instituto de Investigaciones Educativas de Venezuela regentada por el Vicerrectorado de Investigación y Posgrado. ¿Qué dice ese instituto al respecto? ¿Cuál es la representación de ese instituto en la UPEL – IPB? Esta pregunta me la hago, porque sería interesante saber la opinión de este instituto sobre

esas afirmaciones que se ventilan dentro de la Maestría en torno a la consideración de la investigación cualitativa como la panacea de la investigación educativa.

Si es realmente el paradigma metodológico cualitativo el que debe guiar todo el proceso de investigación en el campo de la educación, entonces ¿por qué se siguen aprobando investigaciones bajo el paradigma metodológico cuantitativo? Si es sólo el cuantitativo, ¿no cabe la misma pregunta? Si se cree que debería haber una cierta flexibilidad en la investigación educativa, entonces ¿se piensa en una especie de coexistencia o tolerancia paradigmática? O ¿es mejor una radicalidad o en un todo vale en la investigación educativa? Si es ésta última, ¿por qué se generan tanta polémica en las investigaciones? ¿Cuál es el principio de una lógica en la investigación educativa? ¿Habrá un eclecticismo encubierto en las diferentes formas de integración: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad?

Tales cuestionamientos no se solucionan solo con mandar a leer, sino con verdadera discusión y debate que permita recoger sus frutos inmediatos: claridad y coherencia. A veces me pregunto si realmente se conoce la variada cantidad de libros, artículos y producción escrita sobre los paradigmas, que en un lector superficial, lo que haría es confundir. Kuhn (cfr. 2006, p. 70) habla de libro texto como un elemento fundamental para el establecimiento de paradigmas, por tanto, puedo preguntarme ¿cuál es la bibliografía que más se cita al momento de hacer una investigación y cuál es el contexto en que se interpreta? O simplemente ¿he de casarme con algún autor como lo dice el argot de la comunidad de la maestría en Investigación educativa?

La reflexión filosófica implica estar dispuesto a debatir en cualquier escenario. Los debates en torno a estos temas suelen ser calurosos, pero de igual modo fructífero. Con esta nueva actitud, ya puedo irme a debatir con la comunidad científica. Estoy seguro que con estos cuestionamientos que surgen de mi propia experiencia, tiene una incipiente respuesta que en cierto sentido me hacía mantenerme en una actitud ingenua y natural frente a ello. Ver los problemas y sus implicaciones, me hacen ir a un debate que va más allá de una reducción de la discusión epistemológica a simples planos del conocimiento y a la utilización de los mismos a una receta de médica o de cocina.

MOMENTO V

CONSTRUCCIÓN INTERSUBJETIVA DEL DEBATE SOBRE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

La fenomenología es, después de todo, un esfuerzo intersubjetivo – no hay un enfoque sobre las experiencias, ellas se ponen en palabras en la descripción fenomenológica.

(Reeder, 2011, 122)

La reflexión filosófica implica estar dispuesto a debatir en cualquier escenario. Es más, se puede decir, que parte del filosofar está en la comunicación de lo que uno piensa. De allí que los diálogos sean un recurso literario utilizado por Platón para exponer sus ideas. En ellos, se ve como parte de lo simple a lo más complejo, y no necesariamente comprometido a conseguir o conquistar la verdad, sino en la búsqueda de develar la verdad según los límites de su razón. En efecto, cuando no los consigue, no escatima en aceptar que sus desenlaces son prolegómenos que deja abierto al debate para que, quienes lo sigan, puedan resolverlo.

Cuando reinicié esta investigación, y pensé que la terminaría rápidamente, se cumplía el quincuagésimo aniversario del primer debate sobre los paradigmas. Me he referido a él en algunas ocasiones. Fue el I Coloquio Internacional de Filosofía de la Ciencia, realizado en Londres en el año 1965, donde prácticamente se colocaron en la mesa del debate los planteamientos de Kuhn, específicamente el libro de la Estructura de las Revoluciones Científicas. En este momento, me dispongo a conmemorar este hito histórico del campo de la epistemología, y lo llevo a la comunidad académica que conforma la maestría en investigación educacional.

Dentro de cualquier debate hay puntos que pueden coincidir o no. Hay temas que son de consenso, y por tanto, se resuelven rápido porque suelen presentarse como complementarios; pero también hay tópicos que son de disensos que llevan a grandes debates. Estos últimos son los que traen muchos frutos, porque la calidad de las

argumentaciones en pro y en contra es de tal magnitud que necesariamente hacen que surjan nuevas ideas, argumentos, preguntas que reflexionar y/o evidenciar, entre otros. Hasta la muerte de un paradigma podría ser considerado como un avance de la ciencia, porque dentro de la visión socio historicista de Kuhn, dejaría de ser un obstáculo para dar paso a nuevas formas de abordar la ciencia.

Lo que presento corresponde a lo que en el Momento III, llamé la escucha las voces que intervienen en el Debate Paradigmático. En ella decía que yo sería el moderador del debate y que daría participación a tres miembros de la comunidad académica de la Maestría en Investigación Educativa de la UPEL – IPB. Se escogieron estas voces para la construcción de este trabajo de grado. Se escogieron intencionalmente, porque ellos representan visiones que me permiten pensar el debate. Es así que los he codificado de la siguiente manera:

Cuadro 2.

Codificación de las Voces que intervinieron en el debate

Voz escuchada	codificación
Profesor 1	NM
Profesor 2	FZ
Estudiante de la Maestría	EM

Fuente: Durán, J. (20016).

Las voces escuchadas me permitieron construir los discursos sobre los paradigmas de investigación educativa que ellos generan. Esto, a su vez, me permitió tomar en cuenta los temas de consenso y los temas de disenso. Por tanto, la construcción del debate se logró cuando los discursos se confrontaron. El hacer posible esta confrontación es mi trabajo como moderador. Las voces que intervinieron es la de los informantes claves mencionados. La manera que realicé la confrontación de ideas fue a través de la intersubjetividad, bajo los parámetros del método fenomenológico. Estoy

seguro que Ud. también generará su propio discurso y participará en el debate. En vista de ello, ¡Que inicie el Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa!

Proceso de Construcción Intersubjetiva del debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa.

En varias ocasiones, he contado que en mi paso por la Maestría en Educación, mención investigación Educativa, hubo un momento que calificué como de mayor confusión filosófica. Me refiero a la cohorte 2012 – 2016, en la que pude experimentar la confusión en torno a los modelos a seguir fueron presentados: los planos del conocimiento y los enfoques de investigación de Padrón. En el anterior momento de la investigación, llegué a la convencerme que yo no era el único confundido. La mayoría de mis compañeros estábamos confundidos, y que fue por medio del trabajo sobre los posibles títulos de investigación de los demás compañeros, que me di cuenta.

En vista que no estaba sólo en estas confusiones epistemológicas, y con el aporte de las entrevistas preliminares, empecé a tener algunas luces para convertirlo en un trabajo de grado. Decidí realizar algunas entrevistas a profundidad que me permitieran comprender qué es eso que llaman paradigmas. En este sentido, estoy pasando de la concepción individual ingenua de los paradigmas, que he comentado en el Momento IV, a la comprensión comunitaria de los paradigmas. Es por ello, que me propongo construir intersubjetivamente el rompecabezas de los temas del debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa de la UPEL – IPB.

La naturaleza de esta investigación así lo exige. La investigación fenomenológica no sólo permite, sino que exige la intersubjetividad para llegar a lo eidético o lo trascendental. Pero igualmente, un paradigma tiene una dimensión social, que sólo este existirá si esa idea, visión, concepción, reglas, normas, y otros, es compartida. Por ello se habla tanto del paradigma compartido. De allí que se afirme:

No se piensa solo, no se puede construir un paradigma más que en el escenario compartido, todo concepto tiene que someterse a los avatares de la relación con los demás; la comunicación es un destino de la ciencia: se escribe o se habla para otro, que a su vez interpreta y que, en esa operación, ofrece a su vez un horizonte de comprensión – que altera lo inicialmente

dicho – y lo prístino pierde su carácter nativo al ser puesto en relación con los prejuicios y formas de pensamiento dentro de los cuales tiene sentido para otros. (Reeder y Guillén, p. 10)

Las circunstancias que genera la misma relación con los demás es lo que hace posible y necesario este capítulo. La relación comunicativa con los demás puede ser de diversas formas, y una de ellas es justamente la de debate. Nadie sale incólume de un debate, por ello es que es tan fructífero. Generalmente se sale convencido de algo, dudoso de otra y por ende pensativo. Pensar, reflexionar, mediar, filosofar, cualquier actividad que me lleve a la comprensión de los paradigmas de investigación siempre es válido. Esto sólo se logra por medio del lenguaje. La palabra permite el pensamiento y a su vez la relación con el otro.

En efecto, cualquier experiencia humana reconoce que la construcción de la visión del mundo solo se podrá dar a través del lenguaje, y que por medio de él, se entra en la relación con los otros, se comunica. La comprensión, el entendimiento y la comunicación solo se pueden dar si se le escucha. Si hay un ambiente de empatía que recree lo necesario para que el lenguaje, inclusive la palabra no dicha, se convierta en una voz que permita la comunicación y la comprensión del otro. De allí que se puede afirmar con los mencionados autores:

Primeramente, que no se posee el lenguaje, sino que él nos posee por entero; que el lenguaje no se agota en la lenguaje, pero que ésta es y crea la posibilidad de comprenderlo; que se vive en primera persona, pero que simultáneamente es una estructura objetivada en el mundo de la vida, que permite la comunicación interpersonal e intercultural; que permite el ascenso de la persona individual a las personalidades de orden superior al tiempo que el descenso de éstas aquella – lo que en sí es la dialéctica de la comprensión, del entendimiento, de la comunicación. (Ibídem, p. 8)

Cada persona tiene sus propias creencias, ideas, concepciones. De allí que nadie va al debate sin algún interés y sin ninguna intencionalidad. En el momento IV, me aproximé a los temas que me condujeron a realizar este debate y decidí tomar la responsabilidad de ser el moderador de este debate. Pero la fenomenología, no puede estancarse en una reflexión platónica de contemplación de ideas abstractas, donde el alma dialoga consigo misma. Los paradigmas, como ideas abstractas, tampoco

permiten que la reflexión sea un soliloquio, sino que tienen que ser compartidos con los demás miembros de las comunidades científicas y trascender a los autores con mayor trayectoria en epistemología y teoría de la investigación, como lo son Martínez Miguélez y Padrón, que me ayudaría a develar los temas de debate.

Estoy dando el paso al Ego Trascendental. Este Ego solo se puede constituir, primero, con una reflexión sobre sí mismo, lo que Platón diría poéticamente el diálogo del alma consigo misma. Lo expresé en el momento IV cuando hable sobre el camino que me condujo a abrir el debate sobre los paradigmas de investigación educativa. El Ego se constituye, en un segundo lugar, con el diálogo intersubjetivo que permitiría un despliegue del sentido. “Experiencia del mundo en cuanto experiencia constituyente no significa tanto solo mi experiencia enteramente privada, sino una experiencia comunitaria; conforme a su sentido, el mundo es el uno el mismo: a su experiencia tenemos acceso por principio todos nosotros”. (Reeder, 2009, p. 89)

Pero metodológicamente ¿cómo se da esta transición de mi subjetividad a la intersubjetividad? Reeder da la respuesta a ello:

Primero que todo, recuérdese que la subjetividad trascendental es una capa de evidencia vivida descubierta por la epojé trascendental – fenomenológica, y, por lo tanto, es diferente del ego psicofísico y del ego mundanal. Es similar al ego cogito cartesiano, pero alcanza a nivel más primordial. Sin embargo, la epojé no remueve nada de la experiencia – lo suspendido, se enfoca de una nueva manera. Así mi experiencia del mundo, como mundo compartido, permanece compartida con otros egos. Sigue habiendo las cosas públicas y otras personas, en mi experiencia, bajo la epojé – pero ahora aparecen como fenómenos, como dados, que de ninguna manera señalan o implican cualquier cosa más allá de lo dado. (...) así, pues, mi descripción fenomenológica de mi propia subjetividad trascendental incluye una descripción de usted (y de otros) puesto que “(...) autoconciencia y heteroconciencia son inseparables” (2009, p. 88)

La intersubjetividad se evidencia en el paso 4 y 5 del método fenomenológico trascendental hermenéutico. Una vez logrado la epojé en el nivel de ego polo sobre la ingenuidad, se ayuda con la confrontación de otros mundos, es decir, se realizan correlatos trascendentales. Esto es lo que se persigue con la construcción de los discursos, de allí la importancia de la categorización. Este momento es trascendental,

más no hermenéutico. Sólo es descriptible. No obstante, a raíz de estos discursos se van reteniendo los temas que llevan en el germen los horizontes hermenéuticos de la intersubjetividad. Entonces, la interpretación ya no es solo mía, es intersubjetiva, colectiva y paradigmática. El siguiente paso, consiste en retener los horizontes hermenéuticos y confrontarlos con el contenido que emana del tema de los paradigmas de investigación educativa. Esto se evidencia en el proceso de triangulación.

Esta transición de la subjetividad a la intersubjetividad se da inicio con las entrevistas realizadas. En ellas percibo que hay temas que son coincidentes, y otros que permiten la confrontación de ideas. La gran mayoría de las ideas, que he recibido como respuestas, se pueden considerar como complementarias, pero otras tienen puntos que parecieran inconmensurables, generando mayor debate. En efecto, a partir de los aportes de los entrevistados se puede construir los discursos a favor y en contra de los paradigmas de investigación que se da entre los miembros de la maestría en educación, mención investigación educacional de la UPEL – IPB.

Intervenciones realizadas en del Debate sobre los paradigmas de Investigación Educativa en la Maestría en Educación, Investigación Educacional

Como moderador de este debate, permití la participación de tres miembros de la comunidad académica de la maestría en investigación educacional. Seleccioné a dos (2) profesores y a un (1) estudiante de la Maestría, donde le hice las mismas cinco (5) preguntas a cada uno. Como el encuentro fue planificado como una entrevista a profundidad, les di el tiempo necesario para hacer sus intervenciones. Fueron en espacios abiertos, y alejados del ambiente de estudio, para que se sintieran en libertad de dar sus respuestas.

Con el permiso de ellos, las entrevistas fueron grabadas, y luego transcritas a un formato de protocolo – matriz, proporcionado por Piñero y Rivera (2012). Con este protocolo, no solo transcribí, sino que pude categorizar. Para el proceso de categorización se siguió a Strauss y Corbin (cfr. 2002, p. 110 – 136), en los cuales, nos habla de la codificación abierta y la axial. Escogí la codificación abierta, porque permite el develamiento de las categorías y la relación del fenómeno con los conceptos.

Como complemento, escogí la codificación axial, porque me permitió relacionar las categorías con subcategorías en el marco de un paradigma. Estos dos procesos de categorización, me permitieron develar los temas epistemológicos que están siendo debatidos en la Maestría en Educación, mención Investigación Educativa.

La construcción intersubjetiva de los temas del debate paradigmático de la investigación educativa, me llevó a utilizar los procedimientos propios de la investigación cualitativa. En efecto, ante la ausencia de una metodología para trabajar el testimonio del otro, me veo en la necesidad de utilizar la categorización y triangulación con la finalidad de no perder el rigor científico – académico. Además, los uso porque no veo incompatibilidad entre este procedimiento propio de la investigación cualitativa con la fenomenología trascendental eidética.

El proceso de categorización consiste en una revisión y examen minucioso de toda la información recogida. La finalidad de ésta es hacer una reducción de la misma para su posterior análisis. En esto coincide con la fenomenología, que también busca la realización de reducciones para hacer luego las interpretaciones debidas. Basado en Martínez Miguélez (1991) comienzo a describir sucintamente, los pasos que me permitieron, como moderador, interpretar cada una de las intervenciones de los miembros de la comunidad científica de la Maestría por separado, y luego ir las integrando hasta llegar al develamiento de cada uno de los temas epistemológicos que están puesto en la mesa del debate sobre los paradigmas de investigación educativa.

Primer paso: lectura general de la descripción de cada protocolo

La lectura general de la descripción de cada protocolo quiere decir, que se han de realizar tantas revisiones de las transcripciones de las entrevistas subrayándose las palabras más relevantes y significativas. También se han de destacar los aspectos que se consideraron de importancia. Pero antes de ello, se hace necesario tener presente esta recomendación que hace Martínez, la cual él denomina como una condición previa al paso de categorización o clasificación:

El esfuerzo de sumergirse mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad ahí expresada. En otras palabras, el investigador revisará los

relatos escritos y oír las grabaciones de los protocolos repetidamente, primero, con la actitud de revivir la realidad en su situación concreta y, después, con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa. (Martínez, 1991, p. 74).

La lectura general de la descripción de cada uno de los protocolos, me permitió tratarlos por separados y así captar aspectos o realidades que no fueron percibidas en un primer momento. Es decir, los diferentes aspectos, detalles, acentos o matices que no fueron vistos no fueron valorados suficientemente en un primer momento, y que con la nueva revisión puedan enriquecer o dar un nuevo significado.

Segundo paso: delimitación de las unidades temáticas naturales

Para la delimitación de las unidades temáticas naturales, se han de seleccionar unas unidades de análisis, las cuales se encontrarán en los diversos párrafos que expresan una idea o concepto central. Para ello, se hace necesario realizar de manera adecuada el primer paso, anteriormente descrito, y así detectar las variaciones temáticas en cada una de las intervenciones realizadas en el debate. Así se pudo demarcar las áreas significativas, las cuales corresponden a las unidades temáticas naturales del protocolo.

Tercer paso: La categorización

En la categorización se ha de cumplir dos actividades fundamentales. La primera actividad consiste en eliminar las repeticiones y redundancias en cada unidad temática simplificando su extensión. La segunda actividad, consiste en determinar el tema central de cada unidad, aclarando y elaborando su significado, lo cual se logrará relacionando una unidad con otra y con el sentido del todo. Con ello, se llegará a la expresión del tema central, el cual corresponderá a cada uno de los grupos que se pudo formar al reunir las unidades temáticas referidas a los aspectos o temas con una misma función, para así encontrar las diversas categorías, “es decir, clasificar, conceptuar o codificar un término o expresión que sea claro e inequívoco (categoría descriptiva), el contenido de cada unidad temática.” (Martínez, M., 1991, p. 80).

Cuarto paso: formulación de subcategorías

Las categorías que se encontraron en el tercer paso, se han de dividir en subcategorías, referidas a cada uno de los tipos de elementos, estrategias o procesos de

pensamiento encontrados en el estudio, los cuales fueron seleccionados como unidades temáticas. Para hacer más explícito este punto es necesario remitirse a Martínez:

Dado que muchas categorías que tienen el mismo nombre no serán idénticas, sino que tendrán propiedades o atributos diferentes, se les asignarán subcategorías o propiedades descriptivas para mayor especificación: pueden ser causas, condiciones, consecuencias, dimensiones, tipos, procesos, etc. El núcleo central de las propiedades tendrá también por finalidad generar la definición de cada categoría. (Martínez, ob. Cit, 103).

Esto ocurrió en cada una de las categorías. Un fenómeno no fue percibido de la misma manera por parte de cada una de los entrevistados. Es más, hubo momentos en que sus opiniones eran diferentes, y esto permitió al moderador, presentar el debate de formas diversas. De allí que era necesario realizar las subcategorías, para que se viera como son los debates que emergen de los discursos que están en pro o en contra de algunos tópicos propios de los paradigmas de investigación educativa.

Quinto paso: Interpretación e integración de las Categorías y subcategorías

En esta etapa integré, relacioné y establecí las conexiones entre las diferentes categorías, así como posibles comparaciones entre ellas. Este el momento del método comparativo constante, el cual requirió de una reflexión sistemática y crítica de todo el contenido, a la luz del marco referencial previsto, para así dar respuestas las interrogantes planteadas en el estudio. Para ello, los investigadores realizarán “los procedimientos prácticos a usar, en este punto, dependerán mucho de la imaginación y capacidad de cada investigador” (Martínez, 1991, p. 81).

Una vez realizado todos estos pasos se procede a la teorización que “es aplicar un método formal y estructural para jugar con las ideas” (Martínez, ob. cit.) es decir, que apliqué un método para estructurar toda la información y origen a la teoría. Este el momento en que se trasciende de un momento empírico al momento estructural – lógico. Con ello, habré llegado al cometido de mi investigación, develar los temas del debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa que se desarrolla en la Maestría en Educación, mención investigación Educativa de la UPEL – IPB.

En este momento presento cada una de las intervenciones realizadas por los profesores y la estudiante durante la entrevista a profundidad. Tal como esperaba, las entrevistas fueron transcritas con total fidelidad a la grabación, fueron cotejadas una y otra vez, con los audios de cada uno de los entrevistados. Utilicé como formato para la transcripción del protocolo el presentado por Piñero y Rivera (2012). Este formato consta de tres columnas. La ubicada a su izquierda, denominada L, significa línea; la segunda columna o la del centro, tiene la transcripción de las grabaciones; y la última, es donde se encuentran cada una de las categorías, subcategorías y unidades temáticas. Esto me permitió realizar una síntesis de sus intervenciones, las cuales, serán necesarias para hacer las debidas interpretaciones.

Cuadro 3.

MATRIZ DE GENERACIÓN DE TEMAS, UNIDADES DE SIGNIFICACIÓN, CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EXTRAÍDAS DE LA INTERVENCIÓN EN EL DEBATE SOBRE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

CODIGO DEL PROTOCOLO O REGISTRO: EM V. 1

L	<p style="text-align: center;">TEXTO</p> <p style="text-align: center;">Descripción de las entrevistas-grabaciones-annotaciones</p>	<p style="text-align: center;">Categorías – propiedades Unidades de significación</p>
<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24</p>	<p>¿Qué es para Ud. Un Paradigma? Es una visión, idea o concepción que que tenga, mi persona o como dice Kuhn, que es el que más se cita, que fue el creador de la palabra paradigma, esa idea, esa concepción deben ser acertados por u grupo de expertos científicos, entonces, si yo tengo un paradigma, tengo una visión, esa debe estar certificada, esa idea que yo tenga, para mí eso es paradigma. Por supuesto que esto va a estar influenciado por una serie de creencias, valores, normas y percepciones que cada persona tiene, y que las van a diferenciar unas de otros, es decir cada cual va a mirar la realidad, con unos lentes diferentes.</p> <p>En su opinión, cuáles son las principales clasificaciones paradigmáticas en la investigación educativa Tenemos el paradigma, cuantitativo, que es el positivista, tenemos (pausa) es objetivo, la naturaleza está dada, ese. La relación sujeto objeto es dual, verdad, es objetiva, este... es medible, cuantificable eh (pausa). En cuanto a los paradigmas cualitativos, tenemos dos paradigmas, el paradigma socio crítico y el paradigma interpretativo. Estos surgieron como objeción al paradigma positivista. Primero está el paradigma interpretativo, donde.... Este, trata sobre la dialógica, la teoría, verdad, la creación teórica, la fenomenología, este...; pero solamente su fin es crear una teoría, verdad, y no accionar sobre lo que se haya investigado, sino solamente interpretar un hecho, un hecho en el contexto social. Involucrándose, teniendo participación activa en ese hecho, el socio crítico, para los dos, toma características del positivista y la del interpretativo, es decir, que que hace que el socio crítico, una característica fundamental ser transformador, el investigador hace su teoría, pero también acciona, de allí es donde viene la investigación acción. También son holísticas, dialógicas, tienen que, dialógica para que se pueda llegar a un consenso entre los actores con el investigador, el investigador, es como uno más de los actores sociales.</p> <p>Relate su opinión sobre la claridad paradigmática en las investigaciones del postgrado en la UPEL-IPB Anteriormente, o sea, nosotros, todos, como decir así, nosotros hemos sido, nos han guiado por los paradigmas positivistas, muy poco aquello que realmente nos este, digamos que no fue totalmente cualitativo, que construimos la realidad, siempre era programas, cumplir el programa, este, cuestiones así, ahora en lo que he estado, en el transcurso, que he estado en la maestría del pedagógico, este. he visto, que ya si, si están haciendo los estudios cualitativos, pero accionándolos, por lo menos , hay bastantes profesores, que se están yendo por esa rama, y están buscando un cambio, un</p>	<p style="text-align: center;">Aproximación Conceptual (AC)</p> <p style="text-align: center;">Paradigma Cuantitativo (PC1)</p> <p style="text-align: center;">Paradigma Cualitativo (PC0)</p> <p style="text-align: center;">Paradigma Cualitativo Interpretativo (PC01)</p> <p style="text-align: center;">Paradigma Cualitativo Socio crítico (PC02)</p> <p style="text-align: center;">Crisis Paradigmática (CRP)</p>

<p>25 cambio de la educación. Entonces, cuando se nos habla de paradigma cualitativo, no tenemos esa visión ese conocimiento 26 concreto de cómo desarrollar ese tipo de investigación, ya se nos ha acostumbrado a desarrollar trabajos cuantitativos, porque 27 esos son como una receta, su metodología nos indica que se deben seguir una serie de pasos, que terminan en un análisis 28 basados en unos estadísticos, sobre los cuales se van a realizar unas conclusiones, basados lógicamente sobre una teoría. Y 29 es así, que cuando se nos presenta una investigación cualitativa, se nos hace más difícil, porque tenemos que ir construyendo 30 el ámbito del problema, y no sabemos a ciencia cierta que con que nos podemos encontrar, por aquello de que hay que 31 construir la realidad, y también a veces lo difícil sería transmitir o expresar con nuestras palabras o interpretaciones, lo que 32 los entrevistados nos transmiten.</p> <p>33 En su opinión cuál cree Ud. es la tendencia paradigmática que predomina en la investigación educativa que se 34 realiza en el Postgrado de la UPEL-IPB</p> <p>35 En todos los trabajos de grado y tesis doctorales que hay en la UPEL , el que está más enmarcado es el paradigma 36 positivista, todo es con este este , datos estadísticos, este cuantificables, ahora, ahora hay unos también (pausa) existen 37 trabajos de grado que se rigen por el paradigma cualitativo, pero son muy pocos, pero el que más predomina, desde que 38 existe la maestría y existe el doctorado en el pedagógico son los paradigma positivistas , que es lo cuantificable, bajo el 39 paradigma positivista</p> <p>40 Si tuviera que realizar una investigación, ¿bajo qué paradigma lo haría y por qué?</p> <p>41 Depende de la necesidad que yo encuentre en el contexto de estudio, si yo veo que, que es más factible usar el 42 paradigma positivista, lo uso; si veo que es más factible un paradigma cualitativo, cualquiera de los dos cualitativos, me rijo 43 por el paradigma cualitativo; pero en todo sentido tendría que ser el paradigma cualitativo, que es el que se está buscando 44 ahorita, para transformar, para no seguir con la vieja escuela, del viejo modelo. Tampoco es que hay que desecharlo, sino 45 este.... Darle un cambio, no sé, algo que permita, una flexibilidad, un mejor aprendizaje, todo eso, en mi investigación, este, 46 propia, lo que voy orientada ahorita por los momentos, va por el paradigma positivista. Por los momentos, porque quiero 47 hacer un proyecto factible, y eso es paradigma positivista., este...; pero también me gustaría trabajar en algún momento con 48 el paradigma de lo cualitativo, , no solamente con el sociocrítico quedarme en la teoría, sino investigar y accionar, realizar 49 investigación acción 50</p>	<p>Paradigma Dominante (PD) Paradigma Emergente (PE) Paradigma Dominante (PD)</p> <p>Libertad (TDL)</p> <p>Coexistencia Paradigmática (CP)</p>
---	---

Interpretación de la Intervención de EM en el debate sobre los paradigmas de investigación educativa.

La entrevista realizada al estudiante de maestría, fue codificada como EM. En un ambiente alejado a la universidad, contestó con algo de inseguridad algunas de las preguntas. Como si tuviera que pensar mucho o responder con cierta cautela cada una de las preguntas. Sin embargo, respondió a cada una de las preguntas sin ser presionada por el moderador o entrevistador. Me gustó mucho, que en medio

de las preguntas, iba relacionándolo con aspectos vividos en el proceso de formación como investigadora en el campo de la educación. Tanto en el proceso de enseñanza y en sus vivencias en el proceso de concepción paradigmática de la investigación.

De ella surge el primer teórico en que se fundamenta para su concepción de la maestría, como lo es Kuhn. Para ella, Kuhn fue el que creó la noción de Paradigma. Sé que en realidad el primero que la usó fue Platón, en la antigua Grecia. Lo que he de interpretar es que Kuhn rescata para el análisis de la ciencia, y con ello, para la epistemología, el término paradigma como visión, idea y concepción de la ciencia. En ella también se puede notar, como habla de una idea, visión y concepción individual y, al mismo tiempo, una visión compartida del paradigma. Esto me permite hablar de una doble dimensión del paradigma, uno de carácter personal, y otro de carácter colectivo, lo cual forma la comunidad científica. Es así como surge la noción de paradigma compartido.

Por otro lado, identifica como paradigmas a los enfoques metodológicos cuantitativo y cualitativo. Para ella, no hay diferencia de modelos de investigación en el cuantitativo. Dice que en el cualitativo hay dos paradigmas el socio crítico y del interpretativo. De igual manera, explica que el cuantitativo ha sido el paradigma dominante en la maestría, mientras que el cualitativo es el emergente. El investigador tiene que, en primer lugar, tomar la decisión de cuál es el paradigma metodológico con el que hará su investigación. A partir de su libertad, tendrá la capacidad de elegir no solo el tema de investigación, sino el paradigma con el cual ha de trabajar. El tutor estará presente en todo este proceso, y será quien vele por las normas, reglas y tradiciones del paradigma que haya escogido.

El aporte tiene que ver con la libertad. De él se puede intuir, que el papel del investigador en medio de la coexistencia pacífica, es la búsqueda del valor de la tolerancia entre los miembros de la comunidad científica. Esta tolerancia no consiste en un simple aceptar que uno es cuantitativo y aquel es cualitativo. Sino en, y este es otro atributo, estar abierto a la posibilidad de usar un método propio de lo cuantitativo y en otro momento puede hacer una investigación cualitativa.

Cuadro 4.

MATRIZ DE GENERACIÓN DE TEMAS, UNIDADES DE SIGNIFICACIÓN, CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EXTRAÍDAS DE LA INTERVENCIÓN EN EL DEBATE SOBRE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

CODIGO DEL PROTOCOLO O REGISTRO: FZ. V. 1

L	<p style="text-align: center;">TEXTO</p> <p style="text-align: center;">Descripción de las entrevistas-grabaciones- anotaciones</p>	<p style="text-align: center;">Categorías – propiedades Unidades de significación</p>
<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24</p>	<p>1. ¿Qué es para Ud. un Paradigma? Paradigma, etimológicamente, viene del griego pragma, que tiene que ver con practicidad, tiene que ver con hacer algo, tiene que ver con algo ya hecho también. Cuando se habla de paradigma, la derivación posterior, eh, devino, en la noción de modelo, esquema, es algo con al cual tu puedes, como investigador, servirte para una investigación, te puede dar las bases epistemológicas para iniciar una investigación. Un paradigma, necesariamente tiene que ver con la teórica. Desde el punto de vista mecánico, en el sentido estricto, no hay ningún paradigma. Paradigma mecánico, sería la teoría, la que estaría vigente en la mecánica en un momento determinado. Entonces un paradigma es un problema de teórica, no es un problema práctico. Así que cuando se habla de paradigma epistemológico, paradigma estético, se está hablando de un modelo a seguir en diversos y determinados campos. Si se habla en el caso científico, cual es el modelo científico dominante en un momento determinado, y el cual tú, del cual el investigador se asienta para iniciar su proyecto de investigación. Lo que pasa con el término paradigma es que es muy amplio. Repito, no hay sólo paradigmas epistemológicos, estéticos, políticos, etc. Todo tiene que ver con la noción de modelo a seguir. Es como un ejemplo. Un ejemplo aceptado por una comunidad de investigación en una época determinada. Eso es para mí un paradigma.</p> <p>2. Desde su concepción paradigmática, cuáles son los tipos de paradigmas? Repito, hay paradigmas epistemológicos, los paradigmas estéticos. Yo sigo, cuando hablo de paradigmas epistemológicos tendríamos que definir lo que es epistemología. Epistemología es, como yo siempre les digo a mis alumnos, teoría acerca del conocimiento científico en particular. Cuál es esa teoría del conocimiento científico hegemónica, claro, si se empareja la noción de paradigma a la noción de hegemonía, cual es el paradigma epistemológico hegemónico en un momento determinado, en una situación de investigación determinada. Desde este punto de vista, yo sigo, desde el punto de vista pedagógico, la clasificación de José Padrón, según la cual hay paradigmas epistemológicos empíricos – inductivos, donde el hecho fáctico, factum, es predominante, y la forma con la cual razonas como investigador este hecho fáctico, es un razonamiento de tipo inductivo, dada la facticidad de lo dado subimos a la información desde la teoría, de la hipótesis, la fórmula matemática que le da sentido epistemológico a esa facticidad. Luego tenemos al paradigma epistemológico racionalista deductivo. Como su nombre lo indica, es un proceso de razonamiento y objeto de ese razonamiento puede ser una teoría, una fórmula, una ley, puede ser también un sitio, una tesis, también una hipótesis, puede ser también</p>	<p>Aproximación Conceptual (AC) Etimología (ACE)</p> <p>Aproximación Conceptual (AC) Problema Teorético (ACPT)</p> <p>Aproximación Conceptual (AC)</p> <p>Aproximación Conceptual (AC)</p> <p>Problema Epistemológico (ACPE)</p> <p>Criterio de Clasificación (CC) Empírico Inductivo (CCEI)</p> <p>Racionalista Deductivo (CCRD)</p>

<p>25 un trabajo de investigación, puede ser un texto, un autor, una corriente, que luego por razonamiento deductivo el investigador de esa teoría la 26 abaja al hecho práctico que se da en el aula de clase, sea en la situación experimental dada.</p>	
<p>27 Por último, tenemos el paradigma introspectivo vivencial, tiene que ver con procesos de subjetividad, proceso de inmersión del yo, del 28 sujeto, del yo del sujeto investigador, con todo lo que ello implica: investigar sus pasiones, su vulnerabilidad, sus apetencias, sus deseos 29 estéticos, eróticos, sus luchas de clases, su política, etc, etc, y dentro de un marco vivencial que es muy característico de la persona o del 30 agente, del agente moral que se está investigando. De los tres, este último es el de mayor popularidad, digámoslo así, del proceso de 31 investigación educacional.</p>	<p>Introspectivo Vivencial (CCIV) Predominancia del Cualitativo</p>
<p>32 3. Cómo debe ser la enseñanza de los paradigmas en la UPEL.</p>	
<p>33 Debería ser sobre todo de orden teórico. Es clasificar al aspirante a magister en investigación, o cualquier aspirante que esté en proceso 34 de tesis de maestría o tesis doctoral, identificar, clarificar y ubicarse dentro de las corrientes paradigmáticas fundamentales en el pensamiento 35 occidental, aplicadas a la praxis muy concreta de lo que se llama investigación educacional.</p>	<p>Enseñanza de los Paradigmas Carácter Teorético (EPCT) Objetivo (EPO)</p>
<p>36 Aquel investigador en el campo de la educación que no tenga un concepto claro de cuál es el paradigma epistemológico que está en vía 37 de utilizar, dentro de su proyecto de investigación, ese proyecto de investigación comenzó mal. Por ello, yo le digo a mis alumnos, colóquense 38 en la carreta de los caballos. ¿Por qué? ¿Qué es lo que pasa? Que cada universidad, por lo general, se comete el desafuero de colocar el 39 paradigma metodológico, que como ya sabemos, los paradigmas son el cuantitativo, cualitativo, cualicuantitativo, según Padrón, el 40 antimétodo, y con ello se cree que se soluciona todo. ¡No! No se ha entendido y ha costado internalizándolos, que cualquier paradigma 41 metodológico de los que se han señalado tienen su fuente o abrevia su fuente originaria, en un paradigma epistemológico particular – 42 característico y que corresponden con cada uno de esos métodos. Entonces, y lo he sugerido también en el postgrado de la UPEL – IPB, por 43 ejemplo, la asignatura esta de Epistemología de la investigación Educacional debería darse en el primer semestre, para seguir la secuencia 44 curricular, luego en un segundo semestre los métodos, ¿no? Esa debería ser la línea del pensamiento correcta y válida, y lo más aceptable y 45 la más práctica de paso.</p>	<p>Claridad Paradigmática (CP) Enseñanza de los Paradigmas Problemas (EPP) Enseñanza de los Paradigmas Secuencia Curricular (EPSC)</p>
<p>46 4. Según su perspectiva paradigmática, ¿cuál cree Ud. que es el paradigma más frecuente en la investigación realizada en la 47 UPEL?</p>	
<p>48 El más frecuente es el cualitativo, eso es indudable. Uno hace un arqueo de fuentes de las tesis de maestrías y doctorados, la gran 49 mayoría se va por el paradigma epistemológico introspectivo vivencial y su paradigma metodológico característico que es el paradigma 50 metodológico cualitativo. Por eso no quita que se haya presentado proyectos de investigación enmarcados dentro de un paradigma 51 metodológico cuantitativo, sobre todo en aquellos profesores y colegas, adscritos al área de las ciencias puras – fácticas, o a la enseñanza de 52 las ciencias puras – fácticas. Pero con el paradigma cuantitativo se está cometiendo muchos exabruptos. He odio alumnos míos que ves por 53 los pasillos y te dicen. “no no no yo estoy en el paradigma cuantitativo porque es el más fácil, es puro medir y cuantificar, y también me he 54 conseguido alumnos que me dicen que me voy por el cualitativo porque es el más fácil, se trata de hacer las preguntas correctas al entrevistado, 55 como me están haciendo a mí, en este momento jejeje.</p>	<p>Predominancia del Cualitativo Situación de la Investigación Cuantitativa en la UPEL (SICU1) Situación de la Investigación Cualitativa en la UPEL (SICU0)</p>
<p>56 Entonces, ¿dónde y cuál es la guía correcta? Bueno, cualquiera de los dos paradigmas metodológicos que se utilicen está bien, a mí lo 57 que me interesa, ese no es problema para mí. El problema para mí es que la clarificación en la educación dentro de los paradigmas 58 epistemológicos no se está dando. Es una laguna terrible. Una laguna que tiene que ver con un conocimiento certero para un magister o un 59 doctorando de lo que son las bases filosóficas, fuentes y los principios filosóficos de todo proyecto de investigación, eso de inmediato te ubica 60 dentro de un paradigma epistemológico de los que acabo de nombrar en este momento.</p>	<p>Coexistencia Paradigmática (CP)</p>
<p>61 Será por formación, no sé, pero yo toda la vida siempre me he considerado marxista, había estado en esta tendencia, pero ¿Qué difícil 62 es, me ha tocado a mí, que mis alumnos se ubiquen dentro de un paradigma o una corriente del pensamiento filosófico que los lleve a ubicarse 63</p>	<p>Enseñanza de los Paradigmas Problemas (EPP)</p>

<p>64 epistemológica y metodológicamente. ¡Claro! Sé que no es fácil, eso son años de lectura, pero ya deberían de estar haciendo el esquema, lo 65 demás es mero mecanicismo, pero a mí no me gustan los alumnos del montón.</p>	
<p>66 5. Si tuviera que realizar una investigación, ¿Bajo qué paradigma lo haría y por qué?</p>	<p>Enseñanza de los Paradigmas Problemas (EPP)</p>
<p>67 FZ: el antimétodo, no lo enseñe en pregrado, menos en postgrado, porque no van a entender ni un coñio, pero el paradigma, el 68 antimétodo, el anarquismo dentro de la investigación educacional, bebe sus fuentes dentro, desde el punto de vista filosófico, del nihilismo 69 nietzchiano, uno rastrea las fuentes hasta allí, nihilismo nietzchiano, o de cierto anti cartesianismo vigente en el mundo occidental en el siglo 70 XIX.</p>	<p>Enseñanza de los Paradigmas Comienzo (EPC)</p>
<p>71 Desde el punto de vista epistemológico, teoría del conocimiento científico, de la filosofía de la ciencia, el antimétodo inicia con Paul 72 Feynberand. Un autor que poco se lee y como a mí me encanta todo lo que se salga del librito, me he sentido muy cercano a los proyectos de 73 investigación que trabaja con el antimétodo.</p>	<p>Crisis Paradigmáticas (Anti Método) (CPAM)</p>
<p>74 Ahora, no es por esnobismo, no es ir en contra de, no es ninguna rebeldía ni nada de eso, es simplemente porque estamos hablando de 75 seres humanos y, cuando estamos hablando de humanos, hay un juego de pasiones, de intereses políticos, de intereses eróticos, éticos, que 76 entran en juego en cualquier proyecto de investigación que hay que tener en cuenta. Ahora, ¿cómo canalizar eso? Una referencia estrictamente 77 cualitativa, a veces tengo una referencia estrictamente cualicuantitativa y a veces también tengo una referencia estrictamente cuantitativa. 78 Entonces considero que el ser humano es muy difícil de atrapar. Un niño en el aula, es muy difícil de atrapar desde el punto de vista 79 investigativo. Si lo ves desde el punto de vista pedagógico, el proceso de enseñanza – aprendizaje es difícil, más lo va a ser en un proyecto de 80 investigación, que hay docentes que gira alrededor de los intereses de un niño tan voluble, un ser humano tan indeterminable. Si hay algo 81 indeterminable en la realidad es el ser humano. Entonces desde ese punto de vista, yo, sin me toca hacer una investigación, apegado a esos 82 libritos y a estos proyectos de investigación medios bobas que hacen en la UPEL, tendría que ser con el antimétodo.</p>	<p>Crisis Paradigmática Antimétodo (CPAM)</p>
<p>83 Pero yo tengo un choque allí, porque yo vengo de una formación clásica, pura, que no se trabaja con nada de eso. A mí nunca me dijeron 84 nada eso, que método vas a trabajar, ni nada de eso, nada de eso. Simplemente desarrolle una idea, defiéndala y trata de ser lo más original 85 posible. Pero hay otra cuestión, yo nunca hice investigación educativa, yo hice fue una tesis de licenciatura, maestría y doctorado en el área 86 de filosofía pura, simplemente me planteé un problema y lo desarrollé. Sea de manera hemerográfica, sea de manera, independientemente del 87 cual método que se haya utilizado. Puede hacerse desde cualquier método.</p>	<p>Crisis Paradigmática Lo Humano (CPH)</p>
<p>88 Yo hice una tesis de maestría por ejemplo, alrededor de un texto, de un libro, se llama la antropología desde un punto de vista pragmático 89 en Immanuel Kant, y eso, yo mismo desarrollé una tesis en particular, y en mi tesis doctoral también, gira alrededor del problema de la verdad, 90 pero para eso no me pidieron hipótesis, justifique la hipótesis, que si planteamiento del problema ni ninguna de esas mariqueras, solo siéntese 91 y escriba, y luego defiéndase ante cinco jurados, y en francés de paso.</p>	<p>Crisis Paradigmática Multimétodo (CPM)</p>
<p>92 Ese nivel de academia tan alto, de alto nivel, aquí en la UPEL no se ve, ni tampoco se tiene por qué ver, porque es una, nuestra 93 universidad es una universidad con una característica muy especiales, porque forma docentes, que están enseñando algo, fíjate en el caso de 94 una maestría en investigación se forma docente y de otras profesiones que están orientados a la investigación de tipo educacional. Hay que 95 seguir unas reglas de juego, hay que seguir a un condenado librito, pero, repito, eso para mí es secundario, a mí lo que me interesa es que mis 96 alumnos se ubiquen epistemológicamente ¿para qué? Para que sea más feliz, ¿Verdad? ¿Ya?</p>	<p>Crisis Paradigmática Lo Humano (CPH) Libertad (TDL)</p>
	<p>Introspección (YII)</p>
	<p>Situación de la Investigación en la UPEL (SIU)</p>
	<p>Enseñanza de los Paradigmas Comienzo (EPC)</p>

Interpretación de la Intervención de FZ en el debate sobre los paradigmas de investigación educativa.

Muy agradable la conversación con el profesor FZ, en medio de un buen café y un delicioso aperitivo. Al igual que al estudiante de la Maestría, le di plena libertad para que se expresara. Sé que él no necesitaba de ambiente especial para hablar con propiedad y libertad.

Sus profundos conocimientos en epistemología, conocía muy bien el debate epistemológico contemporáneo. Conoce bien el planteamiento epistemológico de Kuhn, Popper, Feyerabend, y a otros filósofos de la ciencia. Me llevó a los orígenes de la discusión. En efecto, al momento de conceptualizar los paradigmas, dio una definición epistemológica, la cual me remontó a Grecia. Él habló del pragma, la cual la tradujo como modelo a seguir. Luego realiza dos aproximaciones interesantes: una teórica y la otra epistemológica.

Planteó como criterio para la clasificación de modelos de investigación los propuestos por Padrón. Este autor explica que hay tres enfoques de investigación: Enfoque de Investigación Empírico Inductivo, el Racionalista deductivo y el introspectivo vivencial. Lo que me llama la atención es que, en esta entrevista, acepta el término de paradigma y al mismo tiempo acepta los enfoques de investigación. Esto me lleva a interpretar que el entrevistado no los diferencia en contenido, pero hay una preferencia a la noción de paradigma. Es de destacar que Padrón, si los diferencia.

En cuanto a la situación de la investigación y enseñanza en torno a los paradigmas, se puede notar que la investigación educativa en la UPEL – IPB tiene una predominancia hacia lo cualitativo. En ambos denuncia que el criterio de selección de paradigma de investigación educativa está basada en la facilidad. Este criterio lo cataloga como exabrupto en la investigación educativa en la UPEL – IPB, y esta facilidad tiene una fuerte conexión con lo metodológico. De igual modo, habla de la enseñanza en la cual dice que no se está dando ni la clarificación ni la coherencia en los paradigmas de investigación educativa. Esto es porque se basa en lo metodológico, en una declaración de principios basados en enfoques metodológicos. Esto lleva al estudiante a buscar libritos, y hacer unas lecturas que le permita pensar metodológicamente su investigación.

Por otro lado, anuncia unas anomalías en la investigación. La fundamenta con la pregunta por el hombre, la visión antropológica. Desde allí comienza el pensar el debate, porque la pregunta ¿qué es el hombre? Es compartida por la educación y la pedagogía, que al final de cuentas, para su comprensión es que se hace investigación educativa. Se forman hombres, y el hombre en sí mismo escapa de

una visión reduccionista de la realidad en cuantitativo y cualitativo. El hombre es un ser integral, y como tal, se permite pensar en el antimétodo y el multimétodo. En realidad FZ tiene presente a Feyerabend, con su Anarquismo Metodológico. Sin embargo, en cuanto a la investigación se debe tener una coexistencia pacífica, en donde la tolerancia sea el principal valor que pregone.

Pero más allá de simples declaraciones paradigmáticas metodológicas, lo que se busca en la enseñanza de los paradigmas de investigación es principalmente es la internalización de los mismos. Si se consigue la reflexión de los mismos, se podrá no sólo reflexionar sobre los temas, sino se construirá la coherencia de los mismos, que se verá en la identificación, clarificación y ubicación en un paradigma de investigación. Esto se consigue a través de una enseñanza de carácter teórico, que permita, una lectura de libros de epistemología, filosofía, y otros. Así mismo, una estructura curricular que permita la presencia de la epistemología, y los aspectos fundamentales de la filosofía que dan pie a una ubicación paradigmática, y al mismo tiempo, una secuencia curricular que permita una verdadera formación del estudiante.

Cuadro 5.

MATRIZ DE GENERACIÓN DE TEMAS, UNIDADES DE SIGNIFICACIÓN, CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EXTRAÍDAS DE LA INTERVENCIÓN EN EL DEBATE SOBRE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

CODIGO DEL PROTOCOLO O REGISTRO: NM. V. 1

L	<p style="text-align: center;">TEXTO</p> <p style="text-align: center;">Descripción de las entrevistas-grabaciones- anotaciones</p>	<p style="text-align: center;">Categorías – propiedades Unidades de significación</p>
<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24</p>	<p>1.- ¿Qué es para Ud. Un Paradigma? Un modo compartido de hacerse preguntas y generar respuestas en el seno de una comunidad académica, puede ser en una comunidad en general pero nosotros estamos trabajando en el ámbito académico, entonces en una comunidad académica la gente tiene modo de preguntarse qué son compartidos y modos de darse respuestas que también son compartidos y eso es lo que, contribuye a la aproximación conceptual de lo que es el paradigma.</p> <p>2.- preguntas 2, 3 en la misma respondió el Dr. miro las preguntas y continuaba relatando En general los paradigmas obedecen a una línea de pensamiento que debe estar centrada al menos en tres, a veces se define como que en cinco (5) planos del conocimiento; indispensablemente tres (3): la ontología, la epistemología y la metodología. Entendida por ontología la concepción de la realidad que se va a manejar al abordar una determinada investigación, el investigador al comenzar una investigación debe declarar o por lo menos clarificarse en cuál es la asunción ontológica que va a tomar; entendido esto como voy a concebir la realidad a estudiar en este caso, una persona puede asumir para una determinada situación una ontología de realidad dada y entonces eso va a implicar que su investigación debe ser de orden cuantitativo. Pero si la persona asume que esa realidad va a ser asumida como emergente, como socialmente construida entonces ello lo obliga a hacer una investigación cualitativa.</p> <p>¿Por qué esto? Porque si yo asumo la realidad dada, la realidad existe sin que dependa de mí, la realidad existe independiente de mí, por tanto. Pero si la persona asume que esta realidad va a ser asumida como emergente, como socialmente construida entonces ello lo obliga a ser una investigación cualitativa, porque esto? Porque si yo asumo la realidad dada, la realidad existe sin que dependa de mí!, la realidad existe independiente de mí! Por tanto, yo estoy fuera de la realidad, eso implica una dualidad epistemología dual, entonces la dualidad epistemológica me dice que el acceso que tengo al objeto de estudio es mediante la observación; y la observación no es sino la aprehensión de los rasgos de las características del objeto de estudio.</p> <p>Entonces esa relación dual investigador objeto de estudio implica entonces que la metodología tiene que ser de orden medicinal, es una forma de producir conocimiento que se sustenta esencialmente en medir la cuantía del fenómeno, no de interpretar el fenómeno como si ocurre en la investigación cualitativa, en la cual como asumo que la realidad es socialmente construida, la realidad es emergente, una ontología relativista implica que la realidad es negociada sobre la base de las múltiples versiones que los actores sociales dan en relación con la situación que les interesa. Entonces, dada esa realidad emergente, la relación epistemológica es relativista, es subjetivista y en consecuencia; ante esta</p>	<p style="text-align: center;">Aproximación Conceptual (AC)</p> <p style="text-align: center;">Crterios de Clasificación(CC) Planos del Conocimiento (PC) Ontológico (CCO)</p> <p style="text-align: center;">Epistemología (CCE)</p> <p style="text-align: center;">Metodología (CCM)</p>

<p>25 epistemología, entonces la metodología no suele ser medicinal que suele sino que tiene que ser de interpretación, ósea que es de orden 26 hermenéutico-dialectico, entonces por esa razón es que hay unos intereses radicales entre un caso y el otro.</p>	
<p>27 Esto lleva a que nos preguntemos el cómo debe ser la enseñanza de los paradigmas en la UPEL cualquier universidad verdad, esto 28 implica el que nosotros deberíamos trabajar sobre la base de situaciones a abordar, yo diría que en forma grupal en términos muy críticos y 29 en lo cuales pudiera ser mediante la modalidad de talleres que abordarán las situaciones he hiciéramos la declaración ontológica, vamos hacer 30 el ejercicio de abordarla desde la perspectiva de una ontología desde realidad dada y por tanto, hacer todo el trabajo de diseño de la 31 investigación sobre la base de los tres (3) planos del conocimiento y luego el ejercicio podría ser la misma situación, ahora vamos a visualizarla 32 desde una asunción ontológica de realidad construida socialmente desde el relativismo, por tanto debe ser la epistemología transaccional 33 dialógica subjetivista y consecuentemente la metodología hermenéutica.</p>	<p>Enseñanza de los Paradigmas (EP) Taller (EPT)</p>
<p>34 Entonces, ante una misma situación es el investigador o el equipo de investigadores quienes deciden cómo van a abordarlo y todo 35 depende de la declaración ontológica que hagan al principio, un poco aquello que conversábamos en alguna oportunidad en cuanto a que 36 somos dueños de lo que callamos y esclavos de lo que decimos. Si hago declaración ontológica, la epistemología y la metodología tiene que 37 estar sujeta a ello y el paradigma me obliga a ser coherente en el discurso, de tal manera que no puede haber nada incoherente en cuanto a que 38 tengo una ontología de realidad dada y entonces quiera hacer una epistemología transaccional (no puede ser). Entonces se supone que si yo 39 doy la ontología hago abajo la epistemología y la metodología están sujetas a entonces a mi compromiso inicial.</p>	<p>Coherencia Paradigmática (CP)</p>
<p>40 4.- Según su perspectiva, paradigmática, ¿cuál cree Usted que es el paradigma más frecuente en las investigaciones 41 realizadas en la UPEL?</p>	
<p>42 Yo no tengo una perspectiva paradigmática per sé, yo no me siento un neo converso así! Que me entregue al señor y ahora yo ya no soy 43 un pecador ni nada de eso, no! No ! no! yo lo que creo es que hay toda una visión teórica de los paradigmas y que el investigador tiene la 44 libertad, pero también tiene la obligación de hacer la declaración onto - epistemológica al comienzo de la investigación y luego ser fiel a esa 45 declaración que hizo para efectos de la investigación, pero creo que los académicos debemos estar abiertos a la posibilidad que nosotros 46 podamos hacer una asunción o yo no creo que hayan investigadores puramente cualitativos habrá situaciones en las cuales ellos toman la 47 decisión de asumir una ontología y en otros casos asumir otra ontología, o inclusive que haya equipos que ante una misma situación, un equipo 48 asuma la ontología relativista y otra asuma una ontología de realidad dada, entonces de acuerdo con eso puede ocurrir, ahora cómo se maneja 49 la situación en la UPEL yo creo que hay tres (3) situaciones:</p>	<p>Yo Investigador (YI) (Introspección) (YII) Toma de Decisiones (TD) Libertad (TDL) Apertura (TDA)</p> <p>Situación de la Investigación en la UPEL (SIU)</p>
<p>50 Un buen grupo que está intentando hacer investigación cualitativa, no siempre exitosamente, ¿Por qué? Porque todavía tienen mucho 51 apego al método y no se hacen las preguntas ontológicas, ni epistemológicas; por tanto, este apego al método lleva a veces hacer mezcolanzas 52 ilícitas de métodos y técnicas que no son adecuadas para lo que declaran estar haciendo, gente que intentan hacer investigación cualitativa, 53 pero quiere aplicar instrumentos, quiere recabar información, quiere extraer información y no hacer la construcción dialógica del asunto, 54 entonces a mí me preocupa que! entonces hay los que declaran hacer investigación cuantitativa de buena calidad, los que declaran hacer 55 investigación cualitativa de buena calidad, los que hacen investigación cuantitativa de mala calidad porque no tienen clara su orientación 56 paradigmática. Hay gente que hace investigación cualitativa de pésima calidad porque hacen un mezcolanza en los paradigmas y hay mucha 57 inconsistencia discursiva en la situación; por eso creo que esta entrevista es bien importante porque permite abrir un debate precisamente para 58 que tengamos clara la altísima responsabilidad e implica el que tengamos claridad paradigmática porque si puedo trabajar con apego a un 59 paradigma sin caer en el fundamentalismo, sino caer o tocar más que todo, de que tengo un compromiso académico y sin ser fundamentalista 60 debo ser coherente con el compromiso académico.</p>	<p>Situación de la Investigación Cualitativa en la UPEL (SICU0)</p> <p>Situación de la Investigación en la UPEL (SIU)</p> <p>Situación de la Investigación Cuantitativa en la UPEL (SICU1)</p> <p>Coherencia Paradigmática (CP) Fundamentalismo (CPF)</p>
<p>61 Las investigaciones cuantitativas son muy importantes y van a seguir siendo muy importantes y van a seguir siendo muy importantes, 62 y quienes las hagan bien bienvenidos sean, las investigaciones cualitativas llegaron para quedarse y aquellos que las hacen bien bienvenidos 63 sean. Podemos coexistir los investigadores con las investigaciones cualitativas y cuantitativas perfectamente, pueden ser complementarias</p>	

<p>64 ellas, si! en cuanto a su producción, porque unos y otros pertenecemos a la academia y otros somos miembros de la academia, y los que no es 65 aceptable es la mezclanzas de métodos en el proceso de producción de conocimientos pero ya producido el conocimiento en una orientación 66 cuantitativista o en una orientación cualitativista, esa producción pasa a ser patrimonio de la humanidad, por tanto cualquier investigador 67 cuantitativo puede tomar hallazgos de la investigación cualitativa y usarla en su planteamiento del problema y viceversa.</p>	<p>Crisis Paradigmática (CP)</p>
<p>68 Un investigador cualitativo puede tomar resultados de una investigación cuantitativa y usarla precisamente para la construcción del 69 ámbito de estudio. Insisto que somos hermanos en la academia, no somos adversarios, no somos enemigos, sino que perfectamente unos y 70 otros podemos hacer aportes importantes, de tal manera que la humanidad continúe en su ruta del conocimiento.</p>	
<p>71 5. Si tuviera que realizar una investigación, ¿bajo qué paradigma lo haría y por qué?</p>	
<p>72 Volvemos a ratificar lo ya planteado, el investigador es libre de asumir una u otra y yo puedo dirigir una investigación cuantitativa o 73 puedo dirigir una investigación cualitativa, eso depende de mí tesista y él toma la decisión de investigar de una manera, yo se lo respeto y lo 74 acompaño y como tutor lo que sería estar vigilante de que el mantenga la coherencia paradigmática, que no haga mezclanzas indebidas, usos 75 ilícitos delo que tendría que hacer, pero en esencia yo no me declaro personalmente ni como cuantitativista ni cualitativista, sino que soy un 76 académico que puede entender una y otra vertiente en este esquema global que significa la producción de conocimiento, entonces no hay 77 ningún problema se puede hacer una o se puede hacer la otra, lo que no se puede es cruzar la conjunción copulativa y! en esencia quiero decir, 78 yo lo que no haría sería multimétodo no ontológicamente no veo compatible el que en una misma investigación se mezclen los dos modos de 79 producir conocimiento, pero, se pueden hacer una u otra investigación y luego los resultados van hacer patrimonio de la humanidad y unos y 80 otros tenemos derecho a acceder a ellos, ojala que estas reflexiones pues sean útiles.</p>	<p>Toma de Decisiones (TD) Libertad (TDL) Papel del Tutor (TDT)</p> <p>Yo Investigador (YI) Académico (YIA)</p> <p>Introspección (YII)</p>

Interpretación de la Intervención de NM en el debate sobre los paradigmas de investigación educativa.

Una excelente entrevista con NM, caracterizada por un ambiente de cordialidad, amabilidad, y en especial, sinceridad. Se desarrolló en un espacio académico como lo es la biblioteca de la UPEL – Este. Fue de tanta empatía, que él mismo tomó el guion de entrevista e hizo una especie de respuesta global con todas las preguntas que dicho guion contenía. Enfatizó la visión no puede haber paradigma sino es en el modo compartido, y de allí surge la comunidad académica. ¿Pero qué es lo que comparten los miembros de la comunidad científica? Comparten un modo de preguntarse y por consiguiente de responder.

NM asume los planos del conocimiento como el medio por el cual se piensa las investigaciones. Es así como establece que los planos del conocimiento tiene 5 dimensiones, pero solo nos presenta tres: ontológico, epistemológico y metodológico. Quizás son los que más se consideran en la UPEL – IPB, y más en concreto, en la Maestría en Educación, Mención Investigación Educativa. Se pregunta, según la dimensión, ¿cómo se concibe la realidad? ¿Es dada o es construida? Esa es la pregunta esencial, de la cual se

desprende las demás dimensiones. En efecto, en el plano epistemológico se pregunta ¿es una relación dual? Si la respuesta es negativa se concibe como cualitativa, sino es cuantitativa, y con ello queda sellado lo metodológico. En este sentido, las preguntas suelen ser dicotómica, y con ellas se configura todo el andamiaje de la reflexión pre teórica de la investigación.

Bajo esta visión de la realidad, de la relación sujeto – objeto y de lo metodológico, examina la realidad de la UPEL – IPB. En específico de la investigación y de la enseñanza en torno a los paradigmas. En cuanto a la investigación presenta tres situaciones entorno al criterio de calidad. Para él, hay investigaciones de buena calidad, mala calidad y pésima calidad. El problema de la calidad consiste en dos aspectos básicos. Primero, en que no se declara coherentemente los paradigmas en una investigación. En segundo lugar, se realizan mezcolanzas entre las visiones paradigmáticas de cuantitativas con las cualitativas o viceversa. En base a esta situación, invita a todos a abrir un debate para la búsqueda de la claridad en los paradigmas. Es decir, para que todos, como comunidad académica, nos pongamos de acuerdo en cómo vamos a realizar las investigaciones educativas en la UPEL – IPB.

Lo interesante, y es necesario recalcar, es que da muchos elementos del Ego Investigador. El mismo se declara como un académico, y el hecho que diga que no tenga un paradigma per se, me permite pensar que el investigador está en constante búsqueda de un paradigma, y al mismo tiempo, evitar los fundamentalismos. De allí, hay que pensar en si lo que quiero investigar se ajusta a las preguntas propias de los planos del conocimiento. Por ello, la actitud más coherente es la de estar abiertos a lo que la realidad disponga, y en base a ello, con mi libertad, puedo tomar las decisiones pertinentes.

MOMENTO VI

TEMATIZACIÓN DE LAS INTERVENCIONES DEL DEBATE SOBRE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: HACIA LA CONSTRUCCIÓN INTERSUBJETIVA DE LOS TEMAS DEBATIDOS.

(...) Su asimilación requiere la reconstrucción de teoría anterior y la reevaluación de hechos anteriores; un proceso intrínsecamente revolucionario, que es raro que pueda llevar a cabo un hombre solo y que nunca tiene lugar de la noche a la mañana”

(Kuhn, 2006, p. 65)

Una vez escuchado las intervenciones de cada uno de los miembros de la comunidad académica de la Maestría en Educación, mención Investigación Educativa, el moderador debe redactar la síntesis de cada uno de los temas abordados. Recapitular, témporo – espacialmente, el debate epistemológico que se abrió en este escenario. Para ello me apoyé en el proceso de tematización propio de la investigación fenomenológica, y en los instrumentos que ofrece la investigación cualitativa en torno a la denominada triangulación.

La escucha de las intervenciones me llevó a categorizarlas. Eso fue lo que se hizo en el apartado anterior, y ahora toca integrar cada una de ellas. Esta integración no siempre es posible, por ello, he decidido tematizar. La tematización me permite interpretar los contenidos que no pudieron ser integrados en alguna categoría. Por lo general, en estos contenidos está el núcleo del debate paradigmático. Esto ocurre luego de haber hecho una segunda retención, epojé y reducción de cada una de las respuestas a las cinco preguntas que se le formularon. De igual manera, se hicieron unas primeras reducciones que aún no terminan de ser eidéticas, sino simples interpretaciones. La evidencia de ello, es el hecho de haber categorizado e interpretado cada entrevista.

Ahora, me dedico a tematizar, la cual “es volver la atención a...” cada uno de los temas que van emergiendo con las categorías, irlas integrando y develando cada uno

de los puntos que no pueden ser considerado como complementarios. En este momento, ya no soy yo, no son los que entrevistados, sino el nosotros, lo que compartimos y lo que disentimos. Ahora se presenta el contenido de cada uno de los temas, y esto nos permitió comprender las variaciones en las percepciones, y al mismo tiempo, corregir los aspectos accesorios o accidentales de los esenciales.

La tematización debe recordarnos que “el fenomenólogo no pretende estudiar la realidad como un todo, sino el todo de lo dado. Precisamente, buscando este darse encuentra que su mirada es una perspectiva y que, por eso mismo, puede ser variada, complementada, corregida” (Vargas, 2012, p. 23). Esta es mi tarea como moderador de este debate. En ver las variaciones, complementar y corregir las percepciones con la finalidad de buscar lo más genuino del fenómeno. Para ello me abro paso a la triangulación entre cada una de las intervenciones que se realizaron, con la finalidad de reforzar esta tematización.

Cuadro 5.

Integración de Categorías de análisis del Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa

Categoría	EM	NM	FZ
Aproximación Paradigmática	Es una visión, idea o concepción que que tenga , mi persona o como dice Kuhn, que es el que más se cita, que fue el creador de la palabra paradigma, esa idea, esa concepción deben ser acertados por u grupo de expertos científicos, entonces , si yo tengo un paradigma, tengo una visión, esa debe estar certificada, esa idea que yo tenga, para mí eso es paradigma, por supuesto que esto va a estar influenciado por una serie de creencias, valores, normas y percepciones que cada persona tiene, y que las van a diferenciar unas de otros, es decir cada cual va a mirar la realidad, con unos lentes diferentes.	Un modo compartido de hacerse preguntas y generar respuestas en el seno de una comunidad académica, puede ser en una comunidad en general pero nosotros estamos trabajando en el ámbito académico, entonces en una comunidad académica la gente tiene modo de preguntarse qué son compartidos y modos de darse respuestas que también son compartidos y eso es lo que, contribuye a la aproximación conceptual de lo que es el paradigma.	Paradigma, etimológicamente, viene del griego pragma, que tiene que ver con practicidad, tiene que ver con hacer algo, tiene que ver con algo ya hecho también. Cuando se habla de paradigma, la derivación posterior, eh, devino, en la noción de modelo, esquema, es algo con al cual tu puedes, como investigador, servirte para una investigación, te puede dar las bases epistemológicas para iniciar una investigación. Un paradigma, necesariamente tiene que ver con la teórica. Desde el punto de vista mecánico, en el sentido estricto, no hay ningún paradigma. Paradigma mecánico, sería la teoría, la que estaría vigente en la mecánica en

			<p>un momento determinado. Entonces un paradigma es un problema de teórica, no es un problema práctico. Así que cuando se habla de paradigma epistemológico, paradigma estético, se está hablando de un modelo a seguir en diversos y determinados campos. Si se habla en el caso científico, cual es el modelo científico dominante en un momento determinado, y el cual tú, del cual el investigador se asienta para iniciar su proyecto de investigación.</p> <p>Lo que pasa con el término paradigma es que es muy amplio. Repito, no hay sólo paradigmas epistemológicos, estéticos, políticos, etc. Todo tiene que ver con la noción de modelo a seguir. Es como un ejemplo. Un ejemplo aceptado por una comunidad de investigación en una época determinada. Eso es para mí un paradigma.</p>
<p>Criterios de Clasificación</p>	<p>Tenemos el paradigma, cuantitativo, que es el positivista, tenemos (pausa) es objetivo, la naturaleza está dada, ese. La relación sujeto objeto es dual, verdad, es objetiva, este... es medible, cuantificable eh (pausa). En cuanto a los paradigmas cualitativos, tenemos dos paradigmas, el paradigma socio crítico y el paradigma interpretativo. Estos surgieron como objeción al paradigma positivista. Primero está el paradigma interpretativo, donde... Este, trata sobre la dialógica, la teoría, verdad, la creación teórica, la fenomenología, este...; pero solamente su fin es crear una teoría,</p>	<p>En general los paradigmas obedecen a una línea de pensamiento que debe estar centrada al menos en tres, a veces se define como que en cinco (5) planos del conocimiento; indispensablemente tres (3): la ontología, la epistemología y la metodología. Entendida por ontología la concepción de la realidad que se va a manejar al abordar una determinada investigación, el investigador al comenzar una investigación debe declarar o por lo menos clarificarse en cuál es la asunción ontológica que va a tomar; entendido esto como voy a concebir la realidad a estudiar en este caso, una persona puede</p>	<p>la clasificación de José Padrón</p> <p>paradigmas epistemológicos empíricos – inductivos, donde el hecho fáctico, factum, es predominante, y la forma con la cual razonas como investigador este hecho fáctico, es un razonamiento de tipo inductivo, dada la facticidad de lo dado subimos a la información desde la teoría, de la hipótesis, la fórmula matemática que le da sentido epistemológico a esa facticidad.</p> <p>Luego tenemos al paradigma epistemológico racionalista deductivo. Como su nombre lo indica, es un proceso de razonamiento y objeto de ese razonamiento puede ser</p>

	<p>verdad, y no accionar sobre lo que se haya investigado, sino solamente interpretar un hecho, un hecho en el contexto social. Involucrándose, teniendo participación activa en ese hecho, el socio crítico, para lo dos, toma características del positivista y la del interpretativo, es decir, que hace que el socio crítico, una característica fundamental ser transformador, el investigador hace su teoría, pero también acciona, de allí es donde viene la investigación acción. También son holísticas, dialógicas, tienen que, dialógica para que se pueda llegar a un consenso entre los actores con el investigador, el investigador, es como uno más de los actores sociales.</p>	<p>asumir para una determinada situación una ontología de realidad dada y entonces eso va a implicar que su investigación debe ser de orden cuantitativo. Pero si la persona asume que esa realidad va a ser asumida como emergente, como socialmente construida entonces ello lo obliga a hacer una investigación cualitativa.</p> <p>¿Por qué esto? Porque si yo asumo la realidad dada, la realidad existe sin que dependa de mí, la realidad existe independiente de mí, por tanto. Pero si la persona asume que esta realidad va a ser asumida como emergente, como socialmente construida entonces ello lo obliga a ser una investigación cualitativa, porque esto? Porque si yo asumo la realidad dada, la realidad existe sin que dependa de mí!, la realidad existe independiente de mí! Por tanto, yo estoy fuera de la realidad, eso implica una dualidad epistemología dual, entonces la dualidad epistemológica me dice que el acceso que tengo al objeto de estudio es mediante la observación; y la observación no es sino la aprehensión de los rasgos de las características del objeto de estudio.</p> <p>Entonces esa relación dual investigador objeto de estudio implica entonces que la metodología tiene que ser de orden medicional, es una forma de producir conocimiento que se sustenta esencialmente en medir la cuantía del fenómeno, no de interpretar el fenómeno</p>	<p>una teoría, una fórmula, una ley, puede ser también un sitio, una tesis, también una hipótesis, puede ser también un trabajo de investigación, puede ser un texto, un autor, una corriente, que luego por razonamiento deductivo el investigador de esa teoría la abaja al hecho práctico que se da en el aula de clase, sea en la situación experimental dada.</p> <p>Por último, tenemos el paradigma introspectivo vivencial, tiene que ver con procesos de subjetividad, proceso de inmersión del yo, del sujeto, del yo del sujeto investigador, con todo lo que ello implica: investigar sus pasiones, su vulnerabilidad, sus apetencias, sus deseos estéticos, eróticos, sus luchas de clases, su política, etc, etc, y dentro de un marco vivencial que es muy característico de la persona o del agente, del agente moral que se está investigando.</p>
--	---	--	---

		<p>como si ocurre en la investigación cualitativa, en la cual como asumo que la realidad es socialmente construida, la realidad es emergente, una ontología relativista implica que la realidad es negociada sobre la base de las múltiples versiones que los actores sociales dan en relación con la situación que les interesa. Entonces, dada esa realidad emergente, la relación epistemológica es relativista, es subjetivista y en consecuencia; ante esta epistemología, entonces la metodología no suele ser medicional que suele sino que tiene que ser de interpretación, ósea que es de orden hermenéutico-dialectico, entonces por esa razón es que hay unos intereses radicales entre un caso y el otro.</p>	
<p>Crisis Paradigmática</p>	<p>Tampoco es que hay que desecharlo, sino este.... Darle un cambio, no sé, algo que permita, una flexibilidad, un mejor aprendizaje, todo eso, en mi investigación, este, propia, lo que voy orientada ahorita por los momentos, va por el paradigma positivista. Por los momentos, porque quiero hacer un proyecto factible, y eso es paradigma positivista., este...; pero también me gustaría trabajar en algún momento con el paradigma de lo cualitativo, , no solamente con el sociocrítico quedarme en la teoría, sino investigar y accionar, realizar investigación acción</p> <p>Anteriormente, o sea, nosotros, todos, como decir así, nosotros hemos</p>	<p>Las investigaciones cuantitativas son muy importantes y van a seguir siendo muy importantes y van a seguir siendo muy importantes, y quienes las hagan bien bienvenidos sean, las investigaciones cualitativas llegaron para quedarse y aquellos que las hacen bien bienvenidos sean. Podemos coexistir los investigadores con las investigaciones cualitativas y cuantitativas perfectamente, pueden ser complementarias ellas, si! en cuanto a su producción, porque unos y otros pertenecemos a la academia y otros somos miembros de la academia, y los que no es aceptable es la mescolanzas de métodos en el proceso de producción de conocimientos pero ya producido el conocimiento en una orientación cuantitativista o en una</p>	<p>El antimétodo, el anarquismo dentro de la investigación educacional, bebe sus fuentes dentro, desde el punto de vista filosófico, del nihilismo nietzchiano, uno rastrea las fuentes hasta allí, nihilismo nietzchiano, o de cierto anti cartesianismo vigente en el mundo occidental en el siglo XIX.</p> <p>Desde el punto de vista epistemológico, teoría del conocimiento científico, de la filosofía de la ciencia, el antimétodo inicia con Paul Feyberand. Un autor que poco se lee y como a mí me encanta todo lo que se salga del librito, me he sentido muy cercano a los proyectos de investigación que trabaja con el antimétodo.</p> <p>Ahora, no es por esnobismo, no es ir en contra de, no es ninguna rebeldía ni nada de eso, es</p>

	<p>sido, nos han guiado por los paradigmas positivistas, muy poco aquello que realmente nos este, digamos que no fue totalmente cualitativo, que construimos la realidad, siempre era programas, cumplir el programa, este, cuestiones así, ahora en lo que he estado, en el transcurso, que he estado en la maestría del pedagógico, este, he visto, que ya si, si están haciendo los estudios cualitativos, pero accionándolos, por lo menos , hay bastantes profesores, que se están yendo por esa rama, y están buscando un cambio, un cambio de la educación. Entonces, cuando se nos habla de paradigma cualitativo, no tenemos esa visión ese conocimiento concreto de cómo desarrollar ese tipo de investigación, ya se nos ha acostumbrado a desarrollar trabajos cuantitativos, porque esos son como una receta, su metodología nos indica que se deben seguir una serie de pasos, que terminan en un análisis basados en unos estadísticos, sobre los cuales se van a realizar unas conclusiones, basados lógicamente sobre una teoría. Y es así, que cuando se nos presenta una investigación cualitativa, se nos hace más difícil, porque tenemos que ir construyendo el ámbito del problema, y no sabemos a ciencia cierta que con que nos podemos encontrar, por aquello de que hay que construir la realidad, y también a veces lo difícil sería transmitir o expresar con nuestras palabras o interpretaciones, lo que los</p>	<p>orientación cualitativista, esa producción pasa a ser patrimonio de la humanidad, por tanto cualquier investigador cuantitativo puede tomar hallazgos de la investigación cualitativa y usarla en su planteamiento del problema y viceversa.</p> <p>Un investigador cualitativo puede tomar resultados de una investigación cuantitativa y usarla precisamente para la construcción del ámbito de estudio. Insisto que somos hermanos en la academia, no somos adversarios, no somos enemigos, sino que perfectamente unos y otros podemos hacer aportes importantes, de tal manera que la humanidad continúe en su ruta del conocimiento.</p>	<p>simplemente porque estamos hablando de seres humanos y, cuando estamos hablando de humanos, hay un juego de pasiones, de intereses políticos, de intereses eróticos, éticos, que entran en juego en cualquier proyecto de investigación que hay que tener en cuenta. Ahora, ¿cómo canalizar eso? Una referencia estrictamente cualitativa, a veces tengo una referencia estrictamente cualicuantitativa y a veces también tengo una referencia estrictamente cuantitativa.</p> <p>Considero que el ser humano es muy difícil de atrapar. Un niño en el aula, es muy difícil de atrapar desde el punto de vista investigativo. Si lo ves desde el punto de vista pedagógico, el proceso de enseñanza – aprendizaje es difícil, más lo va a ser en un proyecto de investigación, que hay docentes que gira alrededor de los intereses de un niño tan voluble, un ser un humano tan indeterminable. Si hay algo indeterminable en la realidad es el ser humano.</p>
--	---	---	---

	entrevistados nos transmiten.		
Coherencia Paradigmática		Entonces, ante una misma situación es el investigador o el equipo de investigadores quienes deciden cómo van a abordarlo y todo depende de la declaración ontológica que hagan al principio, un poco aquello que conversábamos en alguna oportunidad en cuanto a que somos dueños de lo que callamos y esclavos de lo que decimos. Si hago declaración ontológica, la epistemología y la metodología tiene que estar sujeta a ello y el paradigma me obliga a ser coherente en el discurso, de tal manera que no puede haber nada incoherente en cuanto a que tengo una ontología de realidad dada y entonces quiera hacer una epistemología transaccional (no puede ser). Entonces se supone que si yo doy la ontología hago abajo la epistemología y la metodología están sujetas a entonces a mi compromiso inicial.	Cualquiera de los dos paradigmas metodológicos que se utilicen están bien, a mí lo que me interesa, ese no es problema para mí.
Situación de la Investigación de los Paradigmas en la UPEL		situación en la UPEL yo creo que hay tres (3) situaciones: Un buen grupo que está intentando hacer investigación cualitativa, no siempre exitosamente, ¿Por qué? Porque todavía tienen mucho apego al método y no se hacen las preguntas ontológicas, ni epistemológicas; por tanto, este apego al método lleva a veces hacer mezclas ilícitas de métodos y técnicas que no son adecuadas para lo que	Por eso no quita que se haya presentado proyectos de investigación enmarcados dentro de un paradigma metodológico cuantitativo, sobre todo en aquellos profesores y colegas, adscritos al área de las ciencias puras – fácticas, o a la enseñanza de las ciencias puras – fácticas. Pero con el paradigma cuantitativo se está cometiendo muchos exabruptos. He odio alumnos míos que ves por los pasillos y te dicen. “no

		<p>declaran estar haciendo, gente que intentan hacer investigación cualitativa, pero quiere aplicar instrumentos, quiere recabar información, quiere extraer información y no hacer la construcción dialógica del asunto, entonces a mí me preocupa que! entonces hay los que declaran hacer investigación cuantitativa de buena calidad, los que declaran hacer investigación cualitativa de buena calidad, los que hacen investigación cuantitativa de mala calidad porque no tienen clara su orientación paradigmática. Hay gente que hace investigación cualitativa de pésima calidad porque hacen una mezcla en los paradigmas y hay mucha inconsistencia discursiva en la situación</p>	<p>no no yo estoy en el paradigma cuantitativo porque es el más fácil, es puro medir y cuantificar</p> <p>también me he conseguido alumnos que me dicen que me voy por el cualitativo porque es el más fácil, se trata de hacer las preguntas correctas al entrevistado</p> <p>Ese nivel de academia tan alto, de alto nivel, aquí en la UPEL no se ve, ni tampoco se tiene por qué ver, porque es una, nuestra universidad es una universidad con una característica muy especiales, porque forma docentes, que están enseñando algo, fíjate en el caso de una maestría en investigación se forma docente y de otras profesiones que están orientados a la investigación de tipo educacional.</p>
<p>Enseñanza de los Paradigmas en la UPEL</p>		<p>deberíamos trabajar sobre la base de situaciones a abordar, yo diría que en forma grupal en términos muy críticos y en lo cuales pudiera ser mediante la modalidad de talleres que abordarán las situaciones he hiciéramos la declaración ontológica, vamos hacer el ejercicio de abordarla desde la perspectiva de una ontología desde realidad dada y por tanto, hacer todo el trabajo de diseño de la investigación sobre la base de los tres (3) planos del conocimiento y luego el ejercicio podría ser la misma situación, ahora vamos a visualizarla desde una asunción ontológica de realidad construida socialmente desde el relativismo, por tanto debe ser la</p>	<p>Debería ser sobre todo de orden teórico. Es clasificar al aspirante a magister en investigación, o cualquier aspirante que esté en proceso de tesis de maestría o tesis doctoral, identificar, clarificar y ubicarse dentro de las corrientes paradigmáticas fundamentales en el pensamiento occidental, aplicadas a la praxis muy concreta de lo que se llama investigación educacional.</p> <p>Aquel investigador en el campo de la educación que no tenga un concepto claro de cuál es el paradigma epistemológico que está en vía de utilizar, dentro de su proyecto de investigación, ese proyecto de investigación comenzó mal.</p>

		<p>epistemología transaccional dialógica y subjetivista y consecuentemente la metodología hermenéutica.</p>	<p>Que cada universidad, por lo general, se comete el desafuero de colocar el paradigma metodológico, que como ya sabemos, los paradigmas son el cuantitativo, cualitativo, cualicuantitativo, según Padrón, el antimétodo, y con ello se cree que se soluciona todo. ¡No! No se ha entendido y ha costado internalizándolos, que cualquier paradigma metodológico de los que se han señalado tienen su fuente o abrevia su fuente originaria, en un paradigma epistemológico particular – característico y que corresponden con cada uno de esos métodos. Entonces, y lo he sugerido también en el postgrado de la UPEL – IPB, por ejemplo, la asignatura esta de Epistemología de la investigación Educativa debería darse en el primer semestre, para seguir la secuencia curricular, luego en un segundo semestre los métodos, ¿no? Esa debería ser la línea del pensamiento correcta y válida, y lo más aceptable y la más práctica de paso.</p> <p>El problema para mí es que la clarificación en la educación dentro de los paradigmas epistemológicos no se está dando. Es una laguna terrible. Una laguna que tiene que ver con un conocimiento certero para un magister o un doctorando de lo que son las bases filosóficas, fuentes y los principios filosóficos de todo proyecto de investigación, eso de inmediato te ubica dentro de un paradigma epistemológico de los que acabo de nombrar en este momento.</p>
--	--	---	---

			<p>Será por formación, no sé, pero yo toda la vida siempre me he considerado marxista, había estado en esta tendencia, pero ¡Qué difícil es, me ha tocado a mí, que mis alumnos se ubiquen dentro de un paradigma o una corriente del pensamiento filosófico que los lleve a ubicarse epistemológica y metodológicamente!.</p> <p>¡Claro! Sé que no es fácil, eso son años de lectura, pero ya deberían de estar haciendo el esquema, lo demás es mero mecanicismo, pero a mí no me gustan los alumnos del montón.</p> <p>Entonces desde ese punto de vista, yo, sin me toca hacer una investigación, apegado a esos libritos y a estos proyectos de investigación medios bobas que hacen en la UPEL, tendría que ser con el antimétodo.</p> <p>Hay que seguir unas reglas de juego, hay que seguir a un condenado librito, pero, repito, eso para mí es secundario, a mí lo que me interesa es que mis alumnos se ubiquen epistemológicamente ¿para qué? Para que sea más feliz, ¿Verdad? ¿Ya?</p>
El Investigador	Yo	<p>Depende de la necesidad que yo encuentre en el contexto de estudio, si yo veo que , que es más factible usar el paradigma positivista, lo uso; si veo que es más factible un paradigma cualitativo, cualquiera de los dos cualitativos, me rijo por el paradigma cualitativo; pero en todo sentido tendría que ser el paradigma cualitativo, que es el que se está buscando ahorita, para transformar,</p>	<p>Yo no tengo una perspectiva paradigmática per sé, yo no me siento un neo converso así! Que me entregue al señor y ahora yo ya no soy un pecador ni nada de eso, no !no! no! yo lo que creo es que hay toda una visión teórica de los paradigmas y que el investigador tiene la libertad, pero también tiene la obligación de hacer la declaración onto-epistemológica al comienzo de la</p> <p>Entonces desde ese punto de vista, yo, sin me toca hacer una investigación, apegado a esos libritos y a estos proyectos de investigación medios bobas que hacen en la UPEL, tendría que ser con el antimétodo.</p> <p>Pero yo tengo un choque allí, porque yo vengo de una formación clásica, pura, que no se trabaja con nada de eso. A</p>

	<p>para no seguir con la vieja escuela, del viejo modelo</p>	<p>investigación y luego ser fiel a esa declaración que hizo para efectos de la investigación, pero creo que los académicos debemos estar abiertos a la posibilidad que nosotros podamos hacer una asunción o yo no creo que hayan investigadores puramente cualitativos habrá situaciones en las cuales ellos toman la decisión de asumir una ontología y en otros casos asumir otra ontología, o inclusive que haya equipos que ante una misma situación, un equipo asuma la ontología relativista y otra asuma una ontología de realidad dada, entonces de acuerdo con eso puede ocurrir,</p> <p>el investigador es libre de asumir una u otra y yo puedo dirigir una investigación cuantitativa o puedo dirigir una investigación cualitativa, eso depende de mis tesis y él toma la decisión de investigar de una manera, yo se lo respeto y lo acompaño y como tutor lo que sería estar vigilante de que el mantenga la coherencia paradigmática, que no haga mescolanzas indebidas, usos ilícitos delo que tendría que hacer</p> <p>esencia yo no me declaro personalmente ni como cuantitativista ni cualitativista, sino que soy un académico que puede entender una y otra vertiente en este esquema global que significa la producción de conocimiento, entonces no hay ningún problema se puede hacer una o se puede hacer la otra, lo que</p>	<p>mí nunca me dijeron nada eso, que método vas a trabajar, ni nada de eso, nada de eso. Simplemente desarrolle una idea, defiéndala y trata de ser lo más original posible. Pero hay otra cuestión, yo nunca hice investigación educativa, yo hice fue una tesis de licenciatura, maestría y doctorado en el área de filosofía pura, simplemente me planteé un problema y lo desarrollé. Sea de manera hemerográfica, sea de manera, independientemente del cual método que se haya utilizado. Puede hacerse desde cualquier método.</p>
--	--	--	---

		<p>no se puede es cruzar la conjunción copulativa y! en esencia quiero decir</p> <p>Yo lo que no haría sería multimétodo no ontológicamente no veo compatible el que en una misma investigación se mezclen los dos modos de producir conocimiento, pero, se pueden hacer una u otra investigación y luego los resultados van hacer patrimonio de la humanidad y unos y otros tenemos derecho a acceder a ellos, ojala que estas reflexiones pues sean útiles.</p>	
--	--	---	--

De todo este proceso de triangulación entre las intervenciones de cada uno de los investigadores que dieron su palabra en medio de este debate no declarado, pensado por el moderador, se ha develado tres grandes tópicos en el proceso de tematización. La primera tiene que ver con procesos abstractos que intentan de conceptualizar la naturaleza de los paradigmas. La segunda tiene que ver con la situación de la Investigación de los paradigmas de investigación educativa. Por último, la situación de la enseñanza de los paradigmas de investigación educativa en la Maestría en Educación, mención Investigación Educacional. Veamos entonces los significados construidos intersubjetivamente.

MOMENTO VII

TEMATIZACIÓN 1: APROXIMACIÓN A LA NATURALEZA DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN

Varias de las dificultades clave de mi texto original se aglutinan en torno al concepto de paradigma (...).

(Kuhn, 2006, p. 302)

Uno de los puntos coincidentes y complementarios que he percibido en cada uno de los entrevistados es sobre cómo definen el término paradigma. Para el desarrollo de la definición inicié con la etimología de la noción Paradigma, una aproximación conceptual, para luego finalizar con la reflexión sobre dicho término como objeto de estudio de la filosofía de la ciencia o Epistemología y el Paradigma como problema teórico. F. Z., comienza su definición de paradigma con el aspecto etimológico.

“Paradigma, etimológicamente, viene del griego Pragma, que tiene que ver con practicidad, tiene que ver con hacer algo, tiene que ver con algo ya hecho también. Cuando se habla de Paradigma la derivación posterior, he, devino en la noción de modelo, esquema. Es algo con el cual tú puedes, como investigador, servirte para una investigación, te puede dar las bases epistemológicas para iniciar una investigación. (F. Z. – L. 1-5).

Desde el punto de vista etimológico, se presenta como un modelo a seguir. Un modelo que lleva implícito un esquema que se presenta a quien decide seguirlo como algo práctico, algo que se puede llevar a cabo, ya que lo que busca es ejecutar de nuevo sin que se salga del modelo. De allí que el término paradigma sea importante para la actividad investigativa, ya que, dicho término se refiere hoy día a los diferentes modelos de investigación que una persona puede seguir al momento en que decide conocer algo de su interés, y a su vez es aceptado por una comunidad científica.

En efecto, la primera definición que hace Kuhn sobre Paradigmas, es los siguientes términos: “(...) llamo paradigmas. Considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo, proporcionan modelos de

problemas y soluciones a una comunidad científica.” (Kuhn, 2006, p. 50). Cuando vemos los modelos o los criterios con los que se han formulado ciertos paradigmas, vemos que tienen un alcance universal, y esto es un argumento, para seguirlos. Es así que establecen esquemas para plantearse un problema de investigación, y como darle una respuesta científica a ella.

Una de las definiciones que abarca toda la naturaleza de los paradigmas es que éste es un modelo a seguir. La asumo como una acepción etimológica de la noción de paradigma. Si se sigue es por algo, y la razón es que ella es modelo de coherencia y al mismo tiempo, funciona como un modelo epistémico acerca de la realidad, en este caso, de la realidad educativa. Sánchez Santamaría (2013), citando a Díez y Moulines, dice lo siguiente:

"(...) hay que evitar las confusiones vinculadas con paradigma y modelo, desde el punto de vista de la educación educativa. El paradigma es considerado como un macro - modelo o dispositivo de producción científica, mientras que el modelo es el despliegue y aplicación de una teoría" (p. 93)

Esta diferencia de modelo y paradigma no es asumida por los integrantes de la maestría. Para ellos, es un modelo a seguir, y quizás porque la relación entre modelo y paradigma es tan estrecha, que su diferencia puede ser considerada como superficial. No obstante, muchas veces se pueden despertar confusiones al catalogar a los paradigmas como simples modelos a seguir en la práctica investigativa, y a los modelos como un nuevo paradigma.

Lo cierto, es que el nivel pragmático con el que es asumido hace que los modelos a seguir reemplacen las reglas o normas que la investigación científica exige. Si el modelo cumple con la función de solucionar problemas de investigación, entonces no hacen falta seguir las reglas, o si se siguen, es por simple formalidad. Con ello se puede aplicar que la costumbre hace la regla. Un simple ejemplo, es que en muchos proyectos de investigación se colocan los logos de la universidad, cuando el manual dice que no se colocan. La única razón que puedo encontrar en esta práctica, es que se sigue el modelo de portada que se usa en el pregrado de la UPEL – IPB.

Sin embargo, el mismo Kuhn ha planteado que el paradigma puede ser considerado como un modelo a seguir, en el sentido de lo que proporciona. En efecto, para el creador de las teorías de las revoluciones científicas, "según su uso establecido, un paradigma es un modelo o patrón aceptado y este aspecto de su significado me ha permitido apropiarme aquí del término paradigma a falta de uno mejor". (Kuhn, 2009, p. 88). He de destacar, entonces, que la noción de paradigma como modelo a seguir, tiene una doble acepción. La primera es que hay ejemplos, y estos ejemplos llevan dentro de sí los esquemas que deben ser seguidos. La segunda, es que estos ejemplos, modelos, esquemas son aceptados por una comunidad académica.

(...) En gran parte del libro el término paradigma se usa con dos sentidos diferentes. Por un lado, hace alusión a toda la constelación de creencias, valores, técnicas y demás, compartidos por la comunidad dada. Por otro, denota un tipo de elemento de dicha constelación, las soluciones concretas a rompecabezas que, usadas como modelos o ejemplos, pueden sustituir a las reglas explícitas como base para la solución de los restantes rompecabezas de la ciencia normal. (Ibídem, 302 - 303)

Esto concuerda con la apreciación de E. M. el Paradigma es fundamentalmente *"una visión, idea o concepción que tenga mi persona"* (E. M. – L. 1). Estos tres términos en el contexto en que fueron dichas por el entrevistado, deberían significar lo mismo: una elaboración mental sobre algo. En efecto, la palabra idea denota esencialmente que la persona se hace una representación mental del objeto a estudiar, y por tanto, está en capacidad de producir conceptos. Al mismo tiempo es una visión, porque en base a estos conceptos, el investigador puede crearse una imagen de lo que será su trabajo de investigación.

Esta producción dependerá de la manera en que lo conciba (concepción), es decir, que independientemente adopta una formulación conceptual de otro, el investigador debe reflexionar y meditar sobre el paradigma, hasta hacerlo suyo, acomodándose a su propio sistema o representación mental ya que *"va a estar influenciado por una serie de creencias, valores, normas y percepciones que cada persona tiene, y que las van a diferenciar unas de otras, es decir, cada cual va a mirar la realidad con lentes diferentes"*. (E. M. – L. 4-6).

Por tanto, la realidad se ve a través de un conjunto de creencias, valores, normas y percepciones. Todas esas características pertenecen a lo que constituye un paradigma, según la gama de definiciones que él ha dado a esta noción. En efecto, los paradigmas consideran una constelación de cuestiones, es decir, tiene una cosmovisión. El mirar la realidad con los lentes diferentes, se refiere a la creencia que tiene éste y la fe que le tiene a la teoría con la que observa la realidad. Por tanto, los paradigmas no son solamente los lentes para mirar la realidad, sino que también están en la decisión de lo que voy a mirar a través de esos lentes.

(...) no indica que cualquier grupo científico pueda practicar su oficio sin algún conjunto de creencias heredadas. Tampoco hace menos importante la constelación particular con la que el grupo está de hecho comprometido en un momento dado. La investigación efectiva difícilmente comienza antes de que la comunidad científica considere haber obtenido respuestas firmes a preguntas. (Kuhn, 2006, p. 62)

En el investigador hay un conjunto de creencias heredadas. Por ser creencias no se ponen en cuestionamiento hasta que no solucionen los problemas de investigación. Cuando esto ocurre, surge una constelación de hacerse preguntas. En ese instante, lo más importante es la pregunta. De ella depende la respuesta que se va a dar. En eso consistiría la investigación, en buscar la solución al problema propuesto. Pero también es importante la comunidad científica con la que se comparte la manera de hacer preguntas, en plantearse problemas. Entonces esa comunidad científica está comprometida a dar respuesta y a solucionar problemas.

En esta manera de concebir los paradigmas, que se vislumbra en los entrevistados, se puede ver dos dimensiones: una individual y otra comunitaria o colectiva. La dimensión individual, es propia de la persona que medita y reflexiona sobre el modelo a seguir. En la dimensión comunitaria o colectiva, se dice que *“esa idea, esa concepción deberán ser aceptadas por un grupo de expertos científicos, entonces, si yo tengo un paradigma, tengo un paradigma, una visión, esa debe ser certificada, esa idea que yo tengo, para mí esos es paradigma”*. (E. M. – L. 3-4)

Lo interesante es que mi visión del mundo está constantemente sometida a juicio de cada comunidad científica. No se habla de discutir, debatir, u otro tipo de estrategia de comunicación que permita compartir mis ideas y llegar al consenso. La estudiante habla de aceptación y certificación de las ideas. Por tanto, he de intuir que hay una función en la comunidad científica, que consiste en juzgar, evaluar o calificar lo que yo expreso en mis ideas, y al mismo tiempo, yo como miembro de esa comunidad, debo ajustarme a ellas. Entonces esto trae implicaciones en el proceso de investigación, en la didáctica o enseñanza de los paradigmas de investigación en la UPEL – IPB, como lo es la sumisión del estudiante a lo que diga el tutor, el jurado, el profesor y los representantes de las comunidades científicas de una universidad.

La dimensión comunitaria o social del paradigma se produce debido a que esas ideas, visiones y concepciones que tiene un investigador, deben ser aceptadas y compartidas por otros investigadores. Ellos los hacen suyos y adoptan un modo de actuar en el hecho investigativo. Así lo dice N. M. al referirse al ámbito académico “*Un modo compartido de hacerse preguntas y generar respuestas en el seno de una comunidad académica*” (N. M. – L. 1). Con ello, nos introduce a un aspecto fundamental como es la forma en cómo un investigador ha de buscar respuestas a los cuestionamientos que se han formulado sobre una realidad concreta.

Un rasgo a resaltar, es que los paradigmas son un modo compartido que no es sólo consiste en hacerse preguntas y generar respuestas. En la profundidad de hacerse preguntas hay toda una concepción del mundo y de la vida que al final de cuentas, es la realidad misma, o son los principios ordenadores con los que se construye la realidad. En el Momento I, hice mención a que no se piensa solo, sino que se piensa junto al otro, produciéndose así el paradigma. Para Kuhn, la concepción de un paradigma compartido, trae como consigo el compromiso entre sus miembros:

Las personas cuya investigación se fundamenta en paradigmas compartidos se encuentran comprometidas con las mismas reglas y normas de práctica científica. Dicho compromiso y el aparente consenso que produce son prerequisites de la ciencia normal; esto es, del nacimiento y prosecución de una tradición investigadora particular. (Kuhn, 2006, p. 71)

Cuando hay esos compromisos, se forman esos paradigmas. Por tanto, no es un simple compartir, sino un compromiso. Uno de los informantes clave lo ha calificado como compromiso académico (Cfr. N. M. L. 2 – 4), porque estamos en una comunidad académica, tal como se verá más adelante. En este sentido, los compromisos y los consensos son básicos para que se establezca la ciencia normal dentro de una comunidad científica. Por ello se habla de aceptación, de certificación, porque al final de cuentas lo que hay es una serie de consensos. Si el estudiante no está de acuerdo, tiene el derecho de argumentar.

En consecuencia, cuando el estudiante o el miembro de la comunidad académico – científica está resuelto a no seguir el modelo y argumenta con propiedad puede generar nuevos modelos a seguir, y crear un nuevo modo compartido de hacer ciencia. En este sentido, hay que destacar el carácter temporal de los paradigmas. En efecto, el paradigma, según F. Z., “*Es como un ejemplo. Un ejemplo aceptado por una comunidad de investigación en una época determinada*”. (F. Z. – L. 13-14). Este nos introduce al carácter temporal del paradigma donde afirma que ningún paradigma permanece estático o es para siempre, sino que va cambiando a través del tiempo, bien sea como una evolución o desarrollo de los modelos, como cambios cíclicos de los mismos, o un cambio de paradigma, o una Revolución Científica.

A pesar de tener todos estos elementos que pudieran darnos una definición sobre el término paradigma, el carácter polisémico de la misma lo hace sumamente difícil. En efecto, la palabra paradigma, según Masternam, cuenta con más de 21 significados dentro del mismo libro “Estructura de las Revoluciones Científicas” de Thomas, Kuhn de 1962; y estos se han ido ampliando a medida que sus seguidores intentan de comprenderla, reinterpretarla e inclusive reelaborarlos. Estos 21 significados, los agrupa en tres grandes grupos: metafísico, sociológico y construcciones, y que son replanteados por Sandín (2003, p. 27 – 28), como filosófico, sociológico y científico.

Cuadro 6.

Dimensiones de la Naturaleza de los Paradigmas de Investigación Educativa en la Maestría en Educación, Mención Investigación Educativa, a partir de las intervenciones de los informantes claves.

	<p><i>“una visión, idea o concepción que tenga mi persona” (E. M. – L. 1)</i></p>	<p>Paradigma como Filosofía o constelación de cuestiones. (Masternan en Lakatos y Musgrave, 1975, p. 162)</p>
Filosófico	<p><i>“Un modo compartido de hacerse preguntas y generar respuestas en el seno de una comunidad académica” (N. M. – L. 1)</i></p> <p><i>Cuando se habla de Paradigma la derivación posterior, he, devino en la noción de modelo, esquema. (F. Z. – L. 3-4).</i></p>	<p>Paradigma como una tradición, y, en cierto sentido, como modelo. (Ídem, p. 163)</p>
	<p><i>Es algo con el cual tú puedes, como investigador, servirte para una investigación, te puede dar las bases epistemológicas para iniciar una investigación. (F. Z. – L. 4 - 5).</i></p>	<p>El Paradigma como un principio organizador que puede gobernar a la percepción misma o un mapa. (Ídem, p. 167)</p>
Sociológico	<p><i>Un modo compartido (...) en el seno de una comunidad académica. (N. M. – L. 1)</i></p>	<p>Paradigma como un logro científico universalmente reconocido. (ídem, 162)</p>

	<p><i>“Es como un ejemplo. Un ejemplo aceptado por una comunidad de investigación en una época determinada”. (F. Z. – L. 13-14).</i></p>	<p>Paradigma como una realización científica. (ídem, 164)</p>
	<p><i>“esa idea, esa concepción deberán ser aceptadas por un grupo de expertos científicos, entonces, si yo tengo un paradigma, tengo un paradigma, una visión, esa debe ser certificada, esa idea que yo tengo, para mí esos es paradigma”. (E. M. – L. 3-4)</i></p>	<p>Paradigma como Institución científica. (ídem, 169)</p> <p>Paradigma como una Norma (jurisprudencia). (ídem, 169)</p>
<p>Construcciones</p>	<p><i>“En general, los paradigmas obedecen a una línea de pensamiento que debe estar centrado al menos en tres, a veces se define como cinco planos del conocimiento, indispensablemente tres: lo ontológico, la epistemología y la metodología” (N. M. – L. 7-9)</i></p> <p><i>“Yo sigo, desde el punto de vista pedagógico, la clasificación de José Padrón”. (F. Z. – L. 21)</i></p>	<p>Como una fábrica de máquina - herramienta.</p>

Fuente: Durán, J. (2016).

En el cuadro N° 5, he tratado de sintetizar las dimensiones paradigmáticas que definen los paradigmas dentro de la Maestría en Educación, mención Investigación Educativa. Es interesante como se ha generado el interés por reconocer la dimensión filosófica – metafísica de los paradigmas, pero aún, hay un fuerte apego a la comunidad científica, que seguramente se reflejará en la autoridad académica que suele existir en

dichas comunidades. Quizás porque esta autoridad es la que otorga el añorado título, o en su defecto porque es la encargada de evaluar o incluso, corregir. Sería interesante hacer un estudio sociológico de los mismos. Pero donde no hay mucha discusión es en el aspecto metodológico. Hay seguidores de los planos del conocimiento y otros optan por los criterios de conformación de Enfoques de Investigación de José Padrón.

La Naturaleza Teórica de los Paradigmas

En los aportes que se vislumbran de la entrevista de F. Z., se puede apreciar un aspecto fundamental que se ha de considerar al momento de hacer una investigación, estudio o reflexión sobre los paradigmas de investigación. En efecto, él dice que

“un paradigma, necesariamente tiene que ver con la teórica. Desde el punto de vista mecánico, en el sentido estricto, no hay ningún paradigma. El paradigma mecánico sería la teoría, la que estaría vigente en un momento determinado. Entonces un paradigma es un problema de teórica, no es un problema práctico” (F. Z. – L. 6-8).

Con ello se reafirma que el estudio de los paradigmas se realiza en términos conceptuales, cuyos resultados ha de ser teorías y su validez está basada en la coherencia. La naturaleza de los paradigmas estriba en la teoría que domina una disciplina científica, o la misma ciencia, durante un período de tiempo. El germen de esta naturaleza reside en esa visión, idea y concepción con la que definía EM a los paradigmas. Por tanto, el estudio de los paradigmas tiene que ver con la especulación teórica y pre teórico de la práctica científica.

Luego de la afirmación sobre los paradigmas como un problema de reflexión, estudio e investigación de carácter teórico, y de hacer una ejemplificación del mismo con la disciplina física de la mecánica, F. Z., nos hace ver que el paradigma juega un papel importante en la teoría y en la práctica de cualquier ciencia, donde el paradigma es el constructo teórico, generado por ideas, concepciones, visiones y creencias, que son expresadas en leyes o principios, conceptos e interpretaciones, los cuales son compartidas por una comunidad científica y prevalecen en un tiempo determinado. Estos son el fundamento de la práctica científica. En este sentido, el paradigma es eminentemente teórico, no práctico, pero a su vez hace posible la relación entre ambas.

Los Paradigmas, Campo de reflexión de la Filosofía de la ciencia.

El carácter teórico de los paradigmas, me hace pensar que no sólo la teoría es el fundamento de la práctica, sino que el contenido teórico del paradigma es el sustento que explica la disciplina científica. El paradigma se encargaría de darle la coherencia y la validez a cada uno de los planteamientos de una teoría, y establecería relación con la práctica desarrollada por una comunidad científica. Por tanto, el paradigma podría considerarse como una meta teoría y tendría que explicarse solo a través de un alto grado de abstracción, el cual sólo puede ser abordado, según mi percepción desde la filosofía, más en concreto, en una filosofía de la ciencia o epistemología.

Es así como los paradigmas, como modelos de investigación de naturaleza teórica, son abordados por la rama de la filosofía denominada epistemología, la cual es definida por F.Z., como “*Teoría acerca del conocimiento científico en particular*” (F. Z. – L. 17-18), cuya pregunta fundamental sobre los paradigmas sería “*¿Cuál es esa teoría de conocimiento hegemónica, claro si se empareja la noción de Paradigma a la noción de hegemonía, Cuál es el paradigma epistemológico hegemónico en un momento determinado en una situación de investigación determinada?*” (F. Z. – L. 18 – 20). En este sentido, al preguntarse por los paradigmas de investigación, la cual tiene una naturaleza teórica y meta teórica, es cuestionarse sobre la coherencia y validez del conocimiento científico imperante, y por ende hegemónico en una comunidad científico – académica en un lugar, tiempo y situación de investigación dada.

La epistemología, como rama de la filosofía es necesaria para abordar el tema de modelos de investigación o paradigmas. De allí que hoy día, en medio de una crisis general del pensamiento, se hace necesario hacer filosofía. Esta necesidad es expresada por Miguel Martínez Miguélez en los siguientes términos: “Querámoslo o no, si deseamos ir al fondo de las cosas, tenemos que hacer filosofía; y aunque no queramos hacerlo, lo vamos hacer igualmente, pero entonces lo haremos mal”. (Martínez, 1993, p. 18). En este sentido, la epistemología sería la disciplina filosófica idónea que daría la claridad paradigmática necesaria para la fundamentación científica y la ejecución del proyecto de investigación que se realiza.

Debate 1: La Naturaleza de los Modelos a seguir en la Comunidad Científica: El carácter polisémico de los Paradigmas de Investigación en una comunidad heterogénea.

De aquí surge el primer debate que develo: *la búsqueda de la naturaleza de los paradigmas de Investigación Educativa en la Maestría*. Si se es tajante en esa dimensión de los paradigmas como constructo o artefactos, uno puede comprender la afirmación de Boza (2014, p. 102), al referirse que en los investigadores de las Maestrías en la UPEL – IPB comienzan a abordar la categoría B de su Tesis Doctoral: ¿Paradigmas, Enfoques, métodos y metodología? Una confusión recurrente. Pero lo interesante de esta categoría, no es la confusión en sí misma, sino donde él ve el origen de la confusión, la cual, es en la subcategoría de los paradigmas vistos como metodología de investigación.

Si esto es así, se puede entender por qué se pregunta normalmente si la investigación es de carácter cuantitativo o cualitativo. De allí que la versión taxonómica o la división de los paradigmas que hace EM, inicie con los paradigmas cuantitativo y cualitativo, y de ésta se refiera al paradigma interpretativo y socio crítico. Es necesario abrir este debate para ver si es lícito comenzar la pregunta de investigación por lo cualitativo y/o cuantitativo, y al final, ir escogiendo el más sencillo para realizar. O si más bien es necesario hacerse la pregunta desde la realidad, lo ontológico, y que ésta me indique todos los planos que siguen: epistemológico, metodológico, axiológico.

O en su defecto, para ir buscando otros modelos de producir ciencia, lejos de la visión dicotómica de los paradigmas: lo cuantitativo y lo cualitativo. Pero esta investigación indica que si se opta por esta, tendrá que superar el carácter polisémico de los paradigmas. No sólo los ya muy renombrados 21 significados de los paradigmas, sino los otros conceptos que se asumen como parecidos y que no se terminan de aclarar para asumir una posición epistemológica frente a ellos. Me refiero a conceptos como Enfoques de investigación, Método, Metodología, Matriz Epistémica, Matriz disciplinar. Entre otras, las cuales suelen crear mayor confusión.

Uno de las intervenciones al debate sugirió el carácter polisémico de los paradigmas. F. Z. lo expresa de la siguiente manera: *“lo que pasa con el término Paradigma es que es muy amplio. Repito, no sólo hay paradigmas epistemológicos, estéticos, políticos, etc. Todo tiene que ver con la noción de modelo a seguir”*. (F. Z. – L. 12 – 13). A esto se le puede agregar que el termino paradigma se suele usar también con los adjetivos de Paradigmas de Investigación, Paradigmas Científicos, Paradigmas Epistemológicos, entre otros. Esto por supuesto, al pensar desde la investigación no queda más que confusión.

Pensemos un momento desde el Ego ingenuo: Yo haré una investigación, por tanto busco paradigmas de investigación; pero para producir conocimiento científico, entonces busco paradigmas científicos; sin embargo, estos dos son considerados desde la epistemología, hay que buscar los paradigmas o corrientes epistemológicas. Pero si se busca estos tres, notaremos que hay una gran cantidad de modelos, corrientes, opiniones, teorías, que al final se sale más confundido. Sumergirse en estos asuntos no es sencillo, queda recurrir a lo aceptado, y solo se develará si se asume el debate.

Pero el debate se hace más fuerte, si pensamos que los paradigmas tienen que ver necesariamente con epistemología. Padrón, dirá que *“muchas gente cree que al hablar de paradigma se habla de investigación o de filosofía de la investigación. En realidad no es así. Paradigma es, en sí misma, una palabra tan banal e intrascendente como cualquier otra.”* (Padrón, 1992). Para él, el carácter polisémico y su uso extendido, le ha quitado toda validez para la reflexión epistemológica, y lo que ha conseguido es ser un referente conceptual del modelo socio historicista de los cambios en el pensamiento científico. De allí resuelve que

Esta expresión no tiene por qué estar vinculada unívocamente a un concepto epistemológico importante ni tiene por qué ser de uso sacralizado u obligatorio cuando se hace referencia a las variaciones en la ciencia o a las opciones de investigación científica. En realidad, no pasa de ser un término estrechamente conectado a la interpretación socio histórico de Kuhn, término que se llena de riesgos cuando se le intenta extender a las cuestiones filosóficas subyacentes. (Padrón, 1992)

Realmente trae una serie de complicaciones que van mucho más allá de una simple polisemia de una palabra. El debate polisémico quizás es el menos tortuoso de todos. El problema de esta polisemia es la serie de cuestionamientos que surgen luego de estos, y navegar en una reflexión sin un vocabulario bien sustentado y preciso, que le hará ver realidades que no existen, o que son distorsionados porque los lentes con los que se mira están sucios. De allí que hay dos opciones a debatir, si asumir la actitud de Heidegger sobre el concepto de vida y trasladarlo a la noción de paradigma:

La confusa polisemia de la palabra vida y su uso equívoco no deben servir de pretexto para desecharla sin más, pues con ello se renuncia a la posibilidad de rastrear las direcciones de significados que le pertenecen en propiedad y que son las únicas que permiten abrirse paso a la objetividad significada en cada caso. (Heidegger, 2002, p. 34).

O en su defecto, tomar la actitud de Padrón, que es desechar este término, renunciar a la posibilidad de hacer un estudio sobre los sentidos que cada uno le atribuye y así encontrar su aspecto más genuino. En efecto, él mismo dice que “por tal razón, al aludir a estas cosas, preferimos usar corrientemente las palabras enfoque o modelo (científico o de investigación), dejando el término paradigma” (Padrón, 1992). Lo cierto, es que ambos aluden al concepto originario de modelo a seguir, y es el punto de convergencia para continuar en este debate.

Debate 2: ¿Paradigmas o Enfoques de investigación? El dilema del modelo a seguir en la investigación educativa de la UPEL - IPB

El estudio de los modelos a seguir tiene una intención definida, y es la de tener una mayor claridad de cada uno de los modelos de investigación con la finalidad de establecer una mayor coherencia y rigurosidad en las investigaciones que se realizarán a lo largo de la carrera. En varias ocasiones se ha dicho que la enseñanza de los paradigmas es para que sus estudiantes vayan obteniendo mayor claridad y coherencia paradigmática. Esto es lo que dice Kuhn, que el estudio de los paradigmas buscará el compromiso de las reglas y normas de práctica de la ciencia. (Cfr. Kuhn, 2006, p. 71), Se crea un compromiso que lo hace pertenecer a una comunidad científica. Las reglas, las normas, el compromiso, fomentan la claridad y coherencia paradigmática.

La Claridad Paradigmática se consigue, en palabras de F. Z., con “*identificar, clasificar y ubicarse dentro de las corrientes paradigmáticas y fundamentales del pensamiento occidental*”. (F. Z. – L. 37-38). En este sentido, si estamos en capacidad de identificar y clasificar modelos de investigación y encontrar la coherencia lógica de la misma, estamos en condiciones de tomar las decisiones pertinentes para ubicarnos en algún pensamiento epistemológico a la hora de desarrollar una investigación. Con esto podemos decir que hemos encontrado la comprensión y la claridad paradigmática, tan necesaria al momento de abordar una investigación.

En este sentido, para aproximarnos a lo que significa la claridad paradigmática, he seguido esa estructura que aportó F. Z.: *identificar, clasificar, y ubicar*. Para tener una visión de cómo se llega a la identificación de los modelos de investigación, vamos a procurar definir los criterios que usan los entrevistados para reconocer cada uno de ellos. Como segundo aspecto, se abordará en los siguientes párrafos la clasificación de los modelos de investigación asumidos por los informantes claves, y en base a sus aportes, se describirá de manera sucinta cada uno de los paradigmas y enfoques según el caso; y por último, explorar la manera en cómo estos investigadores se ubican en esos modelos de investigación.

Los Criterios de identificación y Clasificación.

Según lo que he podido percibir en las informaciones obtenidas a través de las entrevistas, la claridad sobre los modelos de investigación se rige por una serie de elementos que fueron mencionados anteriormente: identificar, clasificar y ubicarse en algún modelo de investigación, sean estos concebidos como paradigmas o enfoques de la investigación. En este apartado de la disertación, nos acercamos a ciertos criterios que me permiten identificar las formas de hacer investigación, los cuales serán base para su posterior clasificación y la base para la necesaria adopción de una postura frente a ellos, en fin, que permita la ubicación dentro de uno de ellos.

He percibido que hay dos conjuntos de criterios para la identificación de los paradigmas o enfoques de investigación. Uno de los entrevistados (N. M) se refiere a los Planos del Conocimiento, que está constituido por lo ontológico, epistemológico y

metodológico. “En general, los paradigmas obedecen a una línea de pensamiento que debe estar centrado al menos en tres, a veces se define como cinco planos del conocimiento, indispensablemente tres: lo ontológico, la epistemología y la metodología”. (N. M. – L. 7-9). Mientras que otro declara abiertamente seguir los criterios de conformación de enfoques de investigación de José Padrón. “Yo sigo, desde el punto de vista pedagógico, la clasificación de José Padrón”. (F. Z. – L. 21). Veamos cada uno de ellos por separado.

Según los Planos del Conocimiento.

El primer conjunto de criterios al que haré referencia es a los Planos del Conocimiento. El entrevistado N. M. solo nos define tres de los cinco que dijo que podría existir en este conjunto de criterios de conformación de paradigmas. La respuesta la hace en función de la visión cuantitativa y cualitativa de la. En cuanto a lo ontológico dice: “la concepción de la realidad que se va a manejar al abordar una determinada investigación” (N. M. – L. 9 – 10). Por tanto, la pregunta por la realidad en la que se encuentra el investigador es tan significativa, que debe ser la primera en hacerse, incluso al comenzar la investigación, y cuya respuesta será la guía en todo el resto de la investigación. En efecto, el investigador al comenzar una investigación debe declarar o por lo menos clarificarse en cuál es la asunción ontológica que va a tomar, entendido esto, como voy a concebir la realidad en este caso.

Entonces, para ellos la pregunta fundamental de la ontología de la siguiente manera: ¿La realidad está dada? Si la respuesta es afirmativa entonces es una investigación cuantitativa; pero si por el contrario, es negativa, entonces la investigación tendrá que guiarse por el paradigma emergente. Así nos lo explica N. M.

Una persona puede asumir para una determinada situación, una ontología de realidad dada y entonces eso va a implicar que su investigación debe ser de orden cuantitativo. Pero si la persona asume que esa realidad va a ser asumida como emergente, como socialmente construido, entonces ello lo obliga a hacer una investigación cualitativa. (N. M. – L. 11-14).

En este sentido, el investigador al preguntarse por la realidad o naturaleza de la realidad de la investigación surgen dos posibilidades de respuestas y de realidades: si

la realidad está dada, es de corte cuantitativa, si la realidad es emergente o construida, la investigación deberá fundamentarse en el paradigma emergente o cualitativo. Esta pregunta, y su necesaria respuesta, son fundamentales, ya que es base para la determinación de las demás opciones o planos del conocimiento.

En efecto, veremos que la manera de preguntarse y responderse sobre la epistemología, entendida como la relación del objeto y sujeto, deriva de la pregunta ontológica fundamental. Veamos cómo esta derivación está presente en este fragmento de la entrevista de N. M.

Si yo asumo la realidad dada, la realidad existe independientemente de mí, por tanto, (pausa). Pero si la persona asume que ésta realidad va a ser asumida como emergente, como socialmente construida, entonces ello obliga a hacer una investigación cualitativa. ¿Por qué esto? Porque yo asumo una realidad dada, la realidad existe sin que dependa de mí, la realidad existe independientemente de mí. Por tanto, yo estoy fuera de la realidad, eso implica una realidad epistemológica dual. Entonces la dualidad epistemológica me dice que el acceso que tengo al objeto de estudio es mediante la observación y la observación no es sino la aprehensión de los rasgos de las características del objeto de estudio. (N. M. – l. 15 – 20).

Más que una pregunta y respuesta, lo afirmado por N. M. es una deducción de la pregunta que él ha destacado como pregunta fundamental. En efecto, si la realidad es concebida como dada, la opción epistemológica es dual, es decir, hay una diferencia de funciones entre el objeto conocido y el sujeto cognoscente; pero si nuestra concepción es de la realidad emergente, es decir, que el mismo sujeto debe construir su propia realidad (cosmovisión), sobre la base de una situación que le interesa como investigación, la dimensión epistemológica deja de ser dual para convertirse en relativa.

Con ello, y también por deducción que llevan en sí los planos del conocimiento, para una realidad dada, de epistemología dual, necesariamente la metodología es cuantitativa, mientras que si la realidad es construida y por ende, relativa al sujeto y su contexto, el modelo a seguir es la metodología cualitativa. En efecto, N. M. lo expone de la siguiente manera:

Entonces esa relación dual investigador objeto de estudio implica entonces que la metodología tiene que ser de orden medicional, es una forma de producir conocimiento que se sustenta esencialmente en medir la cuantía del fenómeno, no de interpretar el fenómeno como si ocurre en la investigación cualitativa, en la cual como asumo que la realidad es socialmente construida, la realidad es emergente, una ontología relativista implica que la realidad es negociada sobre la base de las múltiples versiones que los actores sociales dan en relación con la situación que les interesa. Entonces, dada esa realidad emergente, la relación epistemológica es relativista, es subjetivista y en consecuencia; ante esta epistemología, entonces la metodología no suele ser medicional que suele sino que tiene que ser de interpretación, ósea que es de orden hermenéutico-dialectico, entonces por esa razón es que hay unos intereses radicales entre un caso y el otro. (N. M. – L. 21 -28).

Las posibilidades de concepción de la realidad ontológica, en los que se preguntaba sobre la naturaleza de la realidad y su respuesta dependía si ésta era dada o no, marca el paso del resto de las respuestas en torno a los planos del conocimiento: epistemología y metodológica, con lo que se establece una relación deductiva entre cada uno de los mencionados planos. Para tener una idea de esta relación lógica, la sintetizaré gráficamente evidenciando la lógica deductiva de la misma:

Cuadro 6.
Matriz sintética de los Planos del Conocimiento.

Se responde de manera horizontal			
Plano	Pregunta	Cuantitativa	Cualitativa
Ontológico	¿Realidad dada o construida?	Si	No
Epistemológico	¿Relación epistémica dual o relativa Subjetiva?	Dual/ objetivista	Relativa / subjetivista
Metodológico	¿Medición o interpretación?	Cuantitativo	Cualitativo

Se deduce

Fuente: Durán J., (2016). Basado en la intervención de NM.

En efecto, he podido ver que si la realidad está dada, el único mecanismo, según esta concepción, de relación con el objeto de estudio, es a través de la medición. Por deducción se tiene que la metodología necesariamente debe ser cuantitativa; mientras

que si la realidad es construida por los actores sociales, basadas en una situación de común interés, la epistemología es fundamentalmente relativa a los sujetos, es decir, los sujetos construyen su propia realidad. Necesariamente dicha construcción debe ser consensuada a través de modelos metodológicos basados en el dialogo e interpretación, característica esencial de las investigaciones de carácter cualitativo.

En fin, se responde de manera horizontal, y en la medida que se va respondiendo, se va deduciendo la respuesta de la pregunta que sigue. A nivel pragmático, si se responde a la pregunta dicotómica ontológica, lo demás se deduce sin ningún problema. Y si se es pragmatista, con sólo manifestar que quieres una investigación cuantitativa, la formulación ontológica y epistemológica será bajo la realidad dada y la relación epistémica dual. Si se quiere una investigación cualitativa, la versión ontológica y epistemológica tendrá que ser construida y de corte relativista – contextual. Esta segunda opción, según ellos, no es válida, pero es la más usada y efectiva; y esto lo deduzco de la visión de EM, quien comienza por decir que los paradigmas son de corte cuantitativo y cualitativo y luego enuncia el interpretativo y el socio crítico.

Según los Criterios de identificación y clasificación de Padrón (1992)

La otra visión de identificación de modelos de investigación, tal como se ha anunciado a lo largo de esta disertación, es la denominada como Criterios de conformación de los Enfoques de Investigación de José Padrón. Sin embargo, el entrevistado que hace mención a Padrón, no profundiza sobre los factores o criterios que se han de seguir en la identificación de los enfoques de investigación. Esto hace que por mi cuenta, investigue cuales son esos criterios para así llegar a una comprensión de sus planteamientos. Estos criterios los presentaré a manera de síntesis.

Lo primero que hay que decir, es que Padrón diferencia Paradigmas de investigación de Enfoques de Investigación. Los paradigmas se caracterizan por cambiar a través del tiempo y se mueve en función del contexto en que se viva, es decir, son relativos. Mientras que él considera que los enfoques de investigación son de carácter atemporal, y por tanto, no cambian con el tiempo, sino que permanecen de alguna u otra, en la historia del pensamiento epistemológico.

Para determinar los enfoques, usó cinco (5) criterios: el Estilo del Pensamiento, la orientación contextual, el lenguaje, la vía de conocimiento, y la referencia de validez. Para él, existen tres tipos de estilo de pensamiento, las cuales son: sensorial, intuitivo y racional. Mientras que la orientación contextual, tiene que ver en cómo el ser humano construye o estructura su pensamiento, y para ello necesita hacer una referencia.

En función de la referencia a la cosa, al suceso o al proceso, es que surge la orientación contextual. Pero esta orientación se tiene que hacer a través de un lenguaje, y éste puede ser, según las dos anteriores: numérico aritmético, verbal o lógico formal. La manera en que pueden ser obtenidos es por vía intuitiva o por vía deductiva, pero la validez debe hacer referencia a un objeto universal, a un sujeto socio histórico o a un sujeto universal.

De cada una de ellas, a excepción de la vía del conocimiento, surgen tres opciones, las cuales se convierten en la base de tres enfoques de la investigación: Empírico Analítico, Crítico Interpretativo – socio histórico, y Racionalista crítico. Que en otros momentos, siendo fieles a las intervenciones, he denominado como Empírico inductivo, Racionalista Deductivo y el Introspectivo Vivencial. Ellos son la conclusión de un proceso de un complejo análisis y deducción de las principales corrientes epistemológicas que se han suscitados en la historia de la filosofía occidental. (cfr. Padrón, 1992). Es interesante ver que de estos enfoques han surgido una gran cantidad de paradigmas, a los cuales él llama tendencias (cfr. 2007).

Existe un cuadro - sintético de lo que Padrón entiende que son los Enfoques de Investigación. No me dedicaré a explicar uno a uno, porque no es el objeto de esta investigación, y creo que con lo que he expuesto, es suficiente para presentar el punto. Lo que puedo es sugerir que el interesado puede ingresar a su página web y allí encontrará todo el material disponible, muy bien profundizado sobre los enfoques, su diferenciación y su postura ante ellos. Es una verdadera página web que debe ser difundida e incluirla a los debates epistemológicos contemporáneos y aplicarlos a la Investigación Educativa.

Cuadro 7.

Coherencia entre variaciones entre Categoría

	A) PENSAMIENTO	B) ORIENTACION	C) LENGUAJE	D) METODO	E) VALIDACION
1	Sensorial	Hacia cosas	Numérico	Inductivo	Objeto universal
2	Introspectivo	Hacia sucesos	Verbal	Inductivo	Sujeto temporal
3	Racional	Hacia procesos	Lógico	Deductivo	Sujeto universal

1= Enfoque *Empírico-Analítico: Positivista*

2= Enfoque *Crítico- Interpretativo- Sociohistórico: fenomenológico, hermenéutico, naturalista, interpretativo, etc.*

3= Enfoque *Racionalista Crítico: Empírico - Deductivo*

Fuente: Padrón, 1992.

Como se puede apreciar, establece cinco (5) criterios los cuales, ya fueron explicados en párrafos anteriores. Lo interesante es que se repite el método inductivo en el Empírico – Analítico (positivista), con el Crítico – Interpretativo – Socio histórico. La variante se encuentra en la visión en cómo se manejará el método, desde el sujeto o desde el objeto. En efecto, el empírico analítico estudia cosas, su lenguaje es numérico y su objeto es universal; mientras que en el introspectivo vivencial estudia sucesos, su lenguaje es verbal, y el sujeto es temporal. Otro aspecto que coincide, es que el criterio de validación de la información en el Racionalista Crítico, como en el Crítico – interpretativo – socio histórico, es que está centrado en el sujeto, con la diferencia en que el racionalista deductivo es universal y el introspectivo es temporal.

La Clasificación de los Modelos de Investigación

En base a la dicotomía de lo Cuantitativo y lo cualitativo.

Tal como se ha hablado, una de las visiones de la investigación está basada en la dicotomía de lo cuantitativo y lo cualitativo. Bajo esta cosmovisión surgen tres (3) modelos de investigación, que en el lenguaje de E. M. le llama Paradigma. Para la entrevistada, el paradigma cuantitativo tiene un sólo modelo, “*que es el positivista, tenemos, (pausa), es objetivo, la naturaleza está dada, este, la relación sujeto – objeto es dual, verdad, es objetiva, esteee.... Es medible, cuantificable*” (E. M. – L. 8 – 9). Como se puede apreciar, prácticamente no hay diferenciación entre el paradigma y modelo, ya que siguen una misma línea, que es medir, y que los hace uno sólo.

Ahora bien, en cuanto a los paradigmas cualitativos, según E. M., se dividen en dos paradigmas más: el denominado socio crítico y el interpretativo. A éste último, E. M., se refiere en los siguientes términos:

Primero está el paradigma interpretativo, donde... este, trata sobre la dialógica, la teoría, verdad, la creación teórica, la fenomenología, este..., pero solamente su fin es crear una teoría, verdad, y no accionar sobre lo que se haya investigado, sino solamente interpretar un hecho, un hecho social.” (E. M. – L. 11 – 13).

Como se puede ver, está fundamentada en una concepción de la realidad que emerge de una situación o hecho contextualizado, por ende la forma de encontrar verdad es a través del diálogo y por consiguiente se deben buscar métodos que tengan como objetivo la interpretación y el consenso. En efecto, el fin de este paradigma es interpretar la realidad desde la óptica de los actores sociales, y esta construcción de la realidad, presentar una teoría cuyas verdades deben ser consideradas como relativas. El otro paradigma es el socio – crítico, el cual el investigador está

(...) involucrado, teniendo participación activa en ese hecho, el socio crítico, para los dos, toma características del positivista y la del interpretativo, es decir, que hace que el socio crítico, una característica fundamental ser transformado, el investigador hace su teoría, pero también acciona, de allí es donde viene la investigación acción.” (E. M. – L. 13 – 16).

Lo más característico es el carácter transformador de la investigación, que si bien se basa en una interpretación de la realidad, también busca cambiar esa realidad con un conjunto de acciones. Mientras que en el otro paradigma el investigador se dedica a interpretar la información para luego develar, éste no sólo hace la interpretación y devela, sino que su intencionalidad es transformar a la realidad. El único método que puede lograrlo y así lo menciona como modelo de investigación, es la investigación acción. Lo realmente debatible desde su visión es que dice que el paradigma socio crítico tiene elementos del positivismo y del interpretativo.

En base a los criterios de conformación de Enfoques de Investigación de Padrón

En la visión de la investigación, F. Z., hizo referencia a lo que he denominado como los criterios de conformación de Enfoques de Investigación, que en párrafos anteriores se decía que este se caracterizada por su carácter atemporal y pre teórica. De estos criterios surgen tres enfoques de investigación: el Empírico – Inductivo, el Racionalista Crítico y el Introspectivo Vivencial. Sobre el primero, F. Z., dice:

hay paradigmas epistemológicos empíricos – deductivos, donde el hecho fáctico, factum, es predominante, y la forma con la cual razonas como investigador este hecho fáctico, es un razonamiento de tipo inductivo, dada la facticidad de lo dado subimos a la información desde la teoría, de la hipótesis, la formulación matemática que le da sentido epistemológico a esa facticidad. (F. Z. – L. 21 – 24).

El hecho fáctico, objeto de estudio que reconoce este modelo de investigación, es lo que permite la relación empírica con el sujeto. Es decir, el sujeto ha cosificado al hecho fáctico, lo ha convertido en lo otro con respecto al sujeto, y lo ha concebido como un objeto que permite la medición y cuantificación del mismo. En efecto, la manera en que se relaciona el sujeto y el objeto es sólo a través de la cuantificación y la medición, por ende sólo obtiene el conocimiento científico es sólo Inductivo, es decir, busca la generalización del conocimiento.

Esta relación sólo se puede realizar desde métodos de cuantificación, como lo es la estadística, que tiene como principal característica el razonamiento lógico matemático que es donde consigue su validez a través de la verificación. En este contexto, el fin de este tipo de investigación es la generación de leyes, basadas en un lenguaje lógico matemático y numérico, cuyos resultados son presentados como verdades objetivas, inobjtables y no temporales.

Otro enfoque es el Racionalista Deductivo, que

Como su nombre lo indica, es un proceso de razonamiento y objeto de ese razonamiento puede ser una teoría, una fórmula, una ley. Puede ser también un sitio, una tesis, también una hipótesis, puede ser también un trabajo de investigación, puede ser un autor, una corriente, que luego por razonamiento deductivo, el investigador de esa teoría la baja al hecho

práctico que se da en el aula de clases, sea en la situación experimental dada. (F. Z. – L. 25 -29).

Lo fundamental de este tipo de investigación es el uso de la razón para el estudio de algún objeto de estudio, que tal como se ha visto, es de cualquier tipo. Para ello se apoya en la argumentación, y la lógica formal, las cuales permiten el método deductivo como vía para alcanzar el conocimiento. Esto significa, que el racionalista parte de premisas, principios o leyes, y los examina a través de la lógica y la argumentación para obtener nuevas verdades. Es a través de la aplicación de algunos principios y de una argumentación lógica, que se va deduciendo las nuevas formas de explicar la realidad que estudia, y que se deben demostrar a través de nuevas teorías y a través de un lenguaje basado en la lógica formal.

El último enfoque es el Introspectivo Vivencial, que tiene

que ver con procesos de subjetividad, proceso de inmersión del yo, del sujeto, del yo del sujeto investigador, con todo lo que ello implica: investigar sus pasiones, su vulnerabilidad, sus apetencias, sus deseos estéticos, eróticos, sus luchas de clases, su política, etc, etc, y dentro de un marco vivencial que es muy característico de la persona o del agente, del agente moral que se está investigando. (F. Z. – L. 30 – 33)

Con ello se nos presenta un nuevo campo no abordado por los anteriores, ya que mientras en ellas el sujeto no participa de la realidad, en este tipo de investigación se encarga de campos muy personales y donde el investigador se involucra de manera activa y consciente dentro de ella. De allí que el marco vivencial es de suma importancia, ya que lo primordial es la reflexión sobre las vivencias que se experimentan en una situación cotidiana y por ende construida por el investigador. En este sentido, rescata al ser humano y lo convierte como sujeto y objeto a la vez, lo que le da derecho en muchas oportunidades de ser copartícipe y ser considerado como un actor social o un informante clave en una investigación bajo este enfoque.

Debate 3: Dos visiones y una realidad difusa. Un problema para la Claridad Paradigmática

Si bien es cierto que la claridad comienza con una precisión en el lenguaje, surge también como elemento fundamental para la claridad paradigmática la necesidad saber cuál es el modelo de investigación que predomina dentro de la comunidad científica. Lo interesante es que algunos dicen que es cuantitativo, otros que el cualitativo, y otros dicen que debe existir una coexistencia pacífica. Para nadie es un secreto que hay una dominancia de los planos del conocimiento frente a los enfoques de investigación.

Ahora bien, aunque existe preferencia por los planos del conocimiento, ellos no han descartado del todo a los enfoques de investigación, y esto hace que el investigador ya tenga que plantearse la decisión de optar por uno o por otro. Si se asume solo los planos del conocimiento, la identificación de los paradigmas es objeto también de un debate. Ya hice el planteamiento que a nivel pragmático se plantea la pregunta dicotómica en el plano ontológico y todas las demás surgen por sí sola. Pero la realidad no puede ser reducida a una simple pregunta dicotómica. La ontología, como filosofía primera, no la fórmula de esa forma. Por ende ya es un objeto de debate.

Por otro lado, si se asume como algunos estudiantes, que comienzan por el plano metodológico y hacen derivar de él los demás planos, forzándolos muchas veces, no debe ser un objeto de imposición a que debe realizarse por el plano ontológico, sino que debe ser objeto de debate, porque igualmente se están aprobando tesis realizadas bajo esa manera de proceder. Eso quiere decir, o que están dando el resultado mínimo pero favorable, o en su defecto, que las tesis son de buena, mala y pésima calidad, pero jamás excelentes. Es necesario dar ese debate, porque pone en peligro el primer momento de cualquier claridad y coherencia paradigmática, como es la identificación.

Siguiendo con el momento de la clasificación en la búsqueda de la claridad paradigmática, se puede ver que el lenguaje dicotómico no diferencia entre paradigma cualitativo, y paradigma socio crítico y paradigma interpretativo. La palabra paradigma se usa para referirse a la gran mayoría de las situaciones epistemológicas, produciendo

una verdadera confusión al momento no sólo de estudiar este tópico, sino de explicar la teoría de los modelos de investigación.

La confusión se presenta al momento de explicar la clasificación, en el que todo es paradigmático. Por ejemplo, es paradigma lo cualitativo, pero al mismo tiempo es paradigma el socio crítico y el interpretativo, lo que podría entenderse como que las tres se refieren a lo mismo, o en su defecto, son tres paradigmas totalmente diferentes, o que lo cualitativo es un paradigma, y el sociocrítico y el interpretativo son modelos del cualitativo. En un discurso de tanto debate, no se puede dejar a una interpretación contextual. Hay que ser más precisos.

Otra dificultad que presenta el aporte de E. M. es que habla de positivismo en lo que él mismo denominó paradigma sociocrítico, es decir, en la investigación acción. Es decir, que busca darle una base epistemológica de ese modelo de investigación desde argumentos cuantitativos (positivismo) y cualitativos (interpretativos). Esto, desde la cosmovisión dicotómica de la realidad basada en lo cuantitativo y cualitativo, es inaceptable. Ambos son vistos como antagónicos, incompatibles, y desde esta visión, es una incoherencia paradigmática.

La realidad de la investigación, por lo menos en el plano netamente teórico, refleja que hay dos maneras de abordarlo dentro de la maestría de investigación educacional de la UPEL – IPB. Una es la concepción de los Planos del conocimiento: el ontológico, el epistemológico y el metodológico, que desemboca en dos paradigmas: el cuantitativo y el cualitativo, y de este último se divide en el interpretativo y el socio crítico. La otra cosmovisión de la investigación es según los criterios de conformación de Enfoques de Investigación, resultando como tales el Empírico Inductivo, el Racionalista Deductivo y el Introspectivo Vivencial. Indiscutiblemente que la tendencia en la UPEL – IPB es hacia los planos del conocimiento.

Los criterios usados en ambas cosmovisiones son totalmente diferentes y quizás son el objeto de un debate silencioso que necesita ser público para fijar posición ante esta situación. Sin embargo, he de dejar claro que el propósito de este trabajo no es

revisar si son complementarios o antagónico, y así ver si es posible con ojos más claros los modelos de investigación. Por tanto, este es un aspecto que debe ser debatido.

Es evidente que si no hay un debate público dentro de la Universidad, hay un debate interno en cada estudiante y profesor de la Maestría que se pone de relieve en el momento de reflexionar sobre su investigación, ya que, en algún momento, consciente o inconscientemente, tiene que hacerse las preguntas fundamentales de los planos del conocimiento o de los criterios de conformación de los paradigmas de investigación. Esas preguntas se realizan fundamentalmente en el momento de abordar el objeto, para ubicarse así en alguno de los modelos de investigación que pertenecen a la cosmovisión que ha adoptado o construido en su pensamiento. En este sentido, la ubicación ya no es responsabilidad de la comunidad científica, sino del investigador.

La Ubicación en el Paradigma: Una Potestad del Yo Investigador.

El proceso de clarificación de los modelos de investigación consta de tres pasos: identificar, clasificar y ubicar dentro de uno de esos modelos. La ubicación es el último paso que se desarrolla en el proceso de clarificación. Prácticamente, de la ubicación en el paradigma, se produce la decisión. Ya he presentado a los Planos del conocimiento y a los enfoques de investigación como un conjunto de criterios que permiten al estudiante elegir el modo en que hará su investigación para ser aprobada por una comunidad científica. A pesar de este condicionamiento sociológico en su elección, la ubicación dentro de un paradigma es una responsabilidad del investigador.

El asunto de la ubicación dentro de un modelo de investigación implica que el estudioso tenga plena libertad de decidir bajo qué postura paradigmática o que enfoque de la investigación asumirá en su trabajo de investigación. Esta es una potestad del “Yo Investigador” se caracteriza por ser una decisión muy personal, con una libertad, condicionada por el papel que jugará el tutor en el desarrollo de la investigación. En palabras de Padrón, “para que los “tesistas” y cursantes de asignaturas de investigación tengan a mano un conjunto de datos heurísticos que, una vez desarrollados, les permita “hacerse fuertes” ante jurados y profesores” (Padrón, Ob. Cit.)

Una decisión muy personal.

El desarrollo de cualquier investigación está lleno de laberintos, encrucijadas en la que la teoría sólo son señales que dan luces para tomar una decisión. La necesidad de tomar decisiones es tan evidente que Martínez se refiere a los Planos del conocimiento como opciones paradigmáticas (cfr. 1997a). Como muy bien sabemos la palabra opción tiene que ver con el derecho que tiene todo ser humano, en este caso el investigador, de elegir una de las posibilidades o alternativas que se le presenten. Independientemente de la cosmovisión de la investigación que tenga el estudiante, lo esencial en este momento es afirmar que éste debe escoger algunas de las posibilidades de modelos de paradigmas que le son presentados.

Veamos un ejemplo. Uno de los entrevistados toma una decisión sobre la opción metodológica que él seguiría, si estuviese en una situación de investigación educativa. Él, luego de reflexionar sobre el proceso de educación como formación del ser humano, dice: *“Entonces, desde ese punto de vista, yo, si me toca hacer una investigación apegado a esos libritos y a estos proyectos de investigación medios bobas que hacen en la UPEL, tendría que ser con el antimétodo.”* (F. Z. – L. 88 – 90).

Seguramente muchos estarán en desacuerdo con la posición de F. Z., porque en UPEL – IPB el anti método no es una opción paradigmática bien vista, porque hace una mezcla entre lo cuantitativo y lo cualitativo, lo cual es incoherente desde la visión dicotómica de la investigación. Lo que quiero es sustentar como la cosmovisión de este actor social sobre la educación y la investigación, lo llevan a tomar la decisión de usar el anti – método como opción metodológica. Sin embargo, este informante clave sigue la clasificación de Padrón, el cual, sugiere que el anti – método está enmarcado dentro del Enfoque Racionalista Deductivo.

Este enfoque no cuadra con el empírico inductivo ni el introspectivo vivencial, los cuales pudieran ser vistos como el cuantitativo y el cualitativo respectivamente. Si se pudiera dar la complementariedad entre ellos, el problema es que no sería aceptada en una universidad como la UPEL – IPB porque estaría fuera de los dos paradigmas o

enfoques metodológicos que son aceptados y compartidos por las diferentes comunidades académicas que hacen vida en dicha universidad.

En este sentido, se puede apreciar que una decisión en el campo de la epistemología debe estar muy bien fundamentada. De allí que toda decisión en torno a una investigación debe estar basada en los criterios que sean compartidos por la comunidad científica a la que pertenece. A estos les llamaremos desde este momento y adelante, la teoría, para que así podamos a comprender a N. M., cuando dice:

Yo lo que creo es que hay toda una visión teórica de los paradigmas y que el investigador tiene la libertad, pero también la obligación de hacer la declaración onto – epistemológica al comienzo de la investigación y luego ser fiel a esa declaración que hizo para efectos de la investigación. (N. M. – L. 48 – 49).

En este sentido, el yo investigador está en medio de dos circunstancias que comprometen su decisión sobre los paradigmas: su libertad al momento de elegir, y la declaración sobre los paradigmas que orientarán y darán coherencia a su trabajo de investigación. En medio de estas circunstancias, N. M., pareciera anunciarnos una especie de elementos para la toma de decisiones sobre el paradigma. En primer lugar, el investigador debe tener una visión teórica de los paradigmas. Segundo, debe revisar las opciones que le ofrecen los enfoques de la investigación y decide en función de ellos. Por último, debe declarar la opción ontológica, epistemológica y metodológica que ha decidido seguir para su investigación.

La Libertad del Yo Investigador

En toda investigación, el estudioso tiene la libertad de elegir la opción paradigmática que él conscientemente cree que es mejor para su investigación. Pareciera que más que un deber es un derecho que le otorga su esencia como Yo investigador. “*El investigador es libre de asumir una u otra*” dirá N. M. (L. 80). Indiscutiblemente que esta libertad está condicionada por un sin número de situaciones sociológicas y epistemológicas que lo limitan, pero al mismo tiempo, evita un libertinaje dentro de la investigación.

La decisión se ve reflejada en la manera en que el científico no solo dice cuál es la opción paradigmática que ha escogido, sino en la coherencia de cada paso del desarrollo de la investigación con lo escogido y declarado. Esta libertad se ve reflejada en la apertura a los diferentes modelos de investigación, al conocimiento y conciencia de la opción a elegir, y a la posibilidad de reflexionar cuál es la opción que le permite una mejor relación epistemológica entre el objeto y sujeto.

En efecto, la libertad de decisión no ha de ser considerado como una autodeterminación del “yo Investigador”, sino que debe verse como una forma en que éste asume su relación con la realidad en un momento dado y en una situación de investigación dada. Hay una autonomía del sujeto en torno a la forma de abordar la investigación. El Yo investigador está por encima de ser cuantitativo y cualitativo, ya que como reiteradamente recuerda (*Cfr. N. M. – L. 86*): *somos académicos*.

Veamos cómo N. M., en forma jocosa, no se define a sí mismo por uno u otro paradigma. No define su Yo Investigador en función de una metodología, sino que la esencia del Yo Investigador está por encima de esta dicotomía. “*Yo no tengo una perspectiva paradigmática per se. Yo no me siento neo converso así, que me entregué al señor y ahora yo no soy más un pecador ni nada de eso. ¡No! ¡No! ¡No!*.” (*N. M. – L. 45 – 47*). Conociendo la vida intelectual de N. M., se refiere a que si hago una investigación cualitativa, no significa que he desechado la investigación cuantitativa propia de las personas formadas en las ciencias naturales. Lo único que ha ocurrido es que en su libertad e intereses, opté por la investigación interpretativa o socio crítica.

Ahora bien, el investigador no debería autodefinirse como cualitativo o cuantitativo, (quizás el hecho de autodefinirse como tales es que hoy exista un debate epistemológico en torno a los paradigmas que se debe seguir al formular una investigación de carácter educativo). La conciencia del “Yo Investigador” debería estar por encima de ésta, ya que la decisión sobre el paradigma o enfoque de investigación no depende de la autodefinición sino del contexto de cómo este conciba su relación con el objeto de estudio (epistemología) y anterior a ello, como define la naturaleza de la realidad que estudia (ontología). En efecto, E. M., dice que

depende de la necesidad que yo encuentre en el contexto de estudio, si yo veo que es más factible usar el paradigma positivista, lo uso; si veo que es más factible un paradigma cualitativo, cualquiera de los dos cualitativos, me rijo por el paradigma cualitativo. (E. M. – L. 41 - 43).

Tal como se puede apreciar, los paradigmas o enfoques de investigación son opciones que el investigador puede elegir, según la realidad y la relación con el objeto de estudio, y en función de ellos se podrá determinar el paradigma metodológico. En este sentido, el investigador debe tener una total apertura a ellas. La naturaleza de la investigación indicará la postura que se ha de asumir. En efecto, N. M., indica que

(...) los académicos debemos estar abiertos a la posibilidad que nosotros podamos hacer una asunción. ¡Oh! yo no creo que hayan investigadores puramente cualitativos, habrá situaciones en las cuales ellos toman la decisión de asumir una ontología, y en otros casos a sumir otra ontología, o incluso que hayan equipos que ante una misma situación, un equipo asuma la ontología relativista y otra suma una ontología de realidad dada. (N. M. - L. 49 – 53)

En consecuencia, la libertad que tiene el yo investigador consiste en la facultad o derecho que tiene el investigador en elegir algunas de las opciones paradigmáticas que su cosmovisión de la investigación y de la realidad le ofrezcan. La capacidad de elegir implica que el investigador esté abierto a escuchar la realidad, y bajo su libre albedrío, optará por algunos de los modelos de investigación existentes en la actualidad. Ahora bien, si bien es cierto que la teoría funge como luces orientadoras para ubicarse en los paradigmas, también es cierto como una limitante.

Debate 4: La Coherencia Paradigmática

Una vez que entendemos toda la teoría de los Paradigmas de investigación y que comprendemos como pueden ser éstos llevados a nuestro trabajo de investigación, no cabe duda que lo demás surge por sí solo. La Claridad del investigador en torno a los paradigmas, en cuanto a la identificación, clasificación y ubicación, nos lleva a la búsqueda de tener una coherencia en cuanto a las decisiones tomadas, el discurso al momento de declarar el paradigma, y la aplicación de la metodología conforme a lo

declarado. Es así que todo lo anterior desemboca en la reflexión sobre la coherencia paradigmática. Así se expresa N. M. sobre la coherencia paradigmática:

Entonces, ante una misma situación es el investigador o el equipo de investigadores quienes deciden cómo van a abordarlo y todo depende de la declaración ontológica que hagan al principio, un poco aquello que conversábamos en alguna oportunidad en cuanto a que somos dueños de lo que callamos y esclavos de lo que decimos. Si hago declaración ontológica, la epistemología y la metodología tiene que estar sujeta a ello y el paradigma me obliga a ser coherente en el discurso, de tal manera que no puede haber nada incoherente en cuanto a que tengo una ontología de realidad dada y entonces quiera hacer una epistemología transaccional “no puede ser”. Entonces se supone que si yo doy la ontología hago abajo la epistemología y la metodología están sujetas a entonces a mi compromiso inicial (N. M. – L. 37 – 43).

A través de esta opinión puedo notar todo el proceso de claridad paradigmática que he anunciado en los anteriores párrafos. En primer lugar, dice que el investigador y el equipo toman la decisión de cómo abordarlo. Este equipo de investigadores también puede ser interpretado, desde nuestra óptica, como tutor y jurado. Este elemento fue lo que nosotros he denominado, ubicación del paradigma: una potestad del Yo Investigador, en cuanto a que él tiene la libertad de elegir o decidir sobre el paradigma con el cual él cree que puede aproximarse a la situación de investigación.

Pero la toma de decisiones se hace sobre la base de toda una teoría que la he pretendido sintetizar en la claridad paradigmática como los criterios de identificación y clasificación. Nótese que dependiendo de la visión de los criterios, me da posturas paradigmáticas totalmente diferentes, y es en base a ellas que se toma una decisión. En efecto, si el investigador se va por los criterios denominados planos del conocimiento, entonces la postura que tomará será en función de lo cuantitativo y lo cualitativo, y en base a ésta última optará por el socio crítico o el interpretativo. Pero si toma como base los criterios de conformación de paradigmas de Padrón, se decidirá por los enfoques: el racionalismo deductivo, el empirismo inductivo y el introspectivo vivencial.

Pero al parecer, la esencia la coherencia paradigmática estriba en el compromiso y la declaración paradigmática de su investigación. La manifestación de dicha

coherencia se refleja en un discurso sustentado en criterios sólidos y aceptados por una comunidad científica. Pareciera que si no hay declaración, no se encuentra la base de la investigación, y por ende la investigación no tiene un punto de discusión al momento de ser evaluada o se deja la libertad al jurado y al tutor para que hagan cualquier tipo de evaluaciones y/o correcciones. Pero si el investigador realiza la declaración paradigmática, el investigador y sus evaluadores tienen toda una teoría que fungirá como base no solo para desarrollar un discurso, sino que será su soporte para defenderse de cualquier crítica que es normal que se haga en toda comunidad científica.

Pero la esencia y la declaración llevan implícita un compromiso que toma el investigador consigo mismo, con la situación a investigar y con la comunidad académica una vez que haya tomado las decisiones. De nada servirá que el investigador declare todos los planos del conocimiento perfectamente, si después va a hacer uso y desuso de una metodología no acorde con la investigación, o haga lo que uno de los entrevistados denominó como mescolanzas. Por todo ello, toda persona que conscientemente ha determinado llevar a cabo una acción, ha adquirido un compromiso. Esto me recuerda a Kuhn cuando dice:

Las personas cuya investigación se fundamenta en paradigmas compartidos se encuentran comprometidas con las mismas reglas y normas de práctica científica. Dicho compromiso y el aparente consenso que produce son prerequisites de la ciencia normal; esto es, del nacimiento y prosecución de una tradición investigadora particular. (Kuhn, 20066, p. 71)

Es así que la preocupación real de los profesores no es solamente que el estudiante de la maestría opte o no por una u otro paradigma, ni siquiera que si tiene o no claridad paradigmática, ya que ésta se supone que existe en el momento de realizar una investigación. Por lo que se interesan los profesores en el momento de ver iniciada una investigación es en primer lugar que se exponga clara y coherentemente en qué paradigma se ha ubicado, y luego de ella que cada una de las acciones ejecutadas o por ejecutar, se realicen en conformidad de lo declarado. Es lo que Kuhn ha denominado como reglas, normas, en fin un compromiso. De allí, e insistimos en ello, que la coherencia en esencia es la declaración paradigmática.

Si bien es cierto que la decisión ha de ser tomada de manera muy personal, el estudiante cuenta con toda una tradición de la investigación que le sirve de base para hacer su investigación. También cuenta con unos miembros de la comunidad científica que estarán allí para ofrecer las luces para hacer la declaración paradigmática y llevar a feliz término toda la investigación. Pero estos integrantes de la comunidad académica pueden ser obstáculos para el desarrollo de la investigación, si ésta no cumple con las reglas y normas que exige el paradigma. El tutor y el jurado, son los representantes de la comunidad científica que fundamentalmente están encargados de mantener vigente el paradigma y evitar cualquier anomalía en la investigación.

Debate 5: Los Representantes de la Comunidad Científica. El Jurado y el Tutor

Ahora bien, dentro de los miembros de la comunidad científica siempre hay uno que funge como orientador. Pero su verdadero papel es garantizar que el paradigma hegemónico y dominante sea llevado a cabo según los parámetros que permiten tener una coherencia paradigmática. En efecto, N. M. dice que

El investigador es libre de asumir una u otra, y yo puedo dirigir una investigación cuantitativa o puede dirigir una investigación cualitativa. Eso depende de mí tesista y él toma la decisión de investigar de una manera. Yo se lo respeto, y lo acompaño, y como tutor lo que haría es estar vigilante de que él mantenga la coherencia paradigmática, que no haga mezcolanzas indebidas, usos ilícitos de lo que tendría que hacer. (N. M. – L. 80 – 83).

Como se puede apreciar, el papel que muchas veces desarrollará el tutor puede ofrecer al investigador luces que orienten la coherencia paradigmática dentro de su investigación, y al mismo tiempo será el garante de que se mantenga el estatus quo del paradigma frente a la comunidad académica. Para ello deberá acompañarlo en todo el desarrollo del mismo. Pero también, y muchas veces así lo ven los tesistas, son una limitante al no permitir las posibles nuevas conformaciones de paradigmas y por ende, de otras formas de ver la compleja realidad.

Sin embargo, el tutor, según N. M., debe respetar la libertad del tutorado o investigador y bajo este marco acompañarlo; pero es necesario recordar que el tutor no

tiene sólo un compromiso con el investigador, sino como la comunidad científica. Esto hace que tenga un compromiso con las reglas y normas de dicha comunidad. Por tanto, es un representante de la comunidad y su misión real es vigilarlo para garantizar una investigación que esté en capacidad de ser aceptada y aprobada por una comunidad académica que se basa en unos principios paradigmáticos que la rigen.

Pero este vigilarlo lleva al extremo de hacer que las investigaciones sean una reproducción de lo ya realizado. El irse por el camino seguro, hace que este proceso de tutoría no sea un modo de formar al investigador, de un diálogo permanente, de una visión crítica y divergente de los paradigmas, sino más bien, en una parálisis de la creatividad y de la innovación. Gaudis dice lo siguiente:

Lamentablemente en nuestras universidades las experiencias de asesoría y tutoría académica para la elaboración de trabajos de grado, generalmente se focalizan dentro de una visión reproductora de modelos y esquemas investigativos preexistentes, pues los docentes tutores no estimulan la creatividad y la divergencia paradigmática y el tutorado termina haciendo su trabajo como lo han hecho los demás. (2014, p. 151)

Por tanto, si esto también ocurre en la Maestría de Investigación Educativa de la UPEL – IPB, quiere decir que no se está formando investigadores, sino que se está reproduciendo una serie de teorías y las aplican a los contextos en los que ellos han buscado intervenir o interpretar. Se puede decir que se forman metodólogos en cuantitativa o cualitativa, con limitantes de hacer una investigación innovadora. Se puede ver, que estamos por encima de la discusión de los paradigmas como tal, de si un paradigma es más eficiente que otro o que un paradigma es capaz o no de hacer transformaciones en la sociedad. Si se sigue en la misma tónica de usar teorías y aplicarlas a los contextos específicos, lo que estamos haciendo, a final de cuentas, es afirmando o negando (verificando), una teoría.

MOMENTO VIII

TEMATIZACIÓN 2: PERCEPCIONES EN TORNO A LA SITUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UPEL – IPB

“Hay los que declaran hacer investigación cuantitativa de buena calidad, los que declaran hacer investigación cualitativa de buena calidad; los que hacen investigación cuantitativa de mala calidad (...) (y los) que hacen investigación cualitativa de pésima calidad”

(N. M., L. – 59 - 63).

Una vez interpretado los aspectos teóricos de los paradigmas que emergen de las intervenciones de los dos profesores (F. Z. y N. M.) y de la estudiante de Maestría (E. M.) y se develaron cuatro temas de debate, dirijo la mirada hacia las percepciones que tienen nuestros actores sociales en torno a la situación de la investigación educativa y de la enseñanza de los paradigmas en dicha maestría. Es de destacar, que cuando releí los protocolos de las intervenciones, he notado que los entrevistados narran su experiencia (E. M.), y otros (F. Z. y N. M.) la generalizaron a toda la UPEL – IPB.

Las percepciones que voy a interpretar a partir de la experiencia y opiniones de los interlocutores se prestan a mucho debate. Quizás por eso, esta es la etapa que me ha generado la mayor dificultad para interpretar. Son opiniones tan diversas, hasta contradictorias, que es difícil realizar una interpretación definitiva. Si bien es cierto, que lo puedo considerar como fenómeno saturado toda la naturaleza de los paradigmas, en el sentido que coincide muy bien con los elementos kuhnianos de los paradigmas; la situación de la investigación y de la enseñanza sólo podré llegar a una serie de consideraciones que generarán una mayor cantidad de debate.

Quizás pensará Ud., como lector, si hay tanta inseguridad al interpretar esta situación, ¿por qué lo haces? ¿No podrías quedar mal parado en el trabajo de investigación? En el momento III hice mención en que había un compromiso intersubjetivo, y que éste emana con el compromiso de develar la verdad. Si tengo

miedo de expresar la verdad, o de ocultarla, perdería el sentido y la dimensión axiológica de este trabajo de investigación. El mismo Aristóteles no escatimó en nada, al decir en su *Ética* a Nicómaco “Soy más amigo de la verdad que de mis maestros”

Sin embargo, este es el momento más delicado de la interpretación, porque es una crítica en a la comunidad científica de la Maestría de Investigación Educativa. No se piense en este momento, que lo que se busco es sacar unos trapitos al sol. Lo que quiero es provocar que el Ego Ingenuo comience a salir de los investigadores formados y en formación dicha maestría, y que se comience a pensar seriamente sobre los temas en debate sobre los paradigmas de investigación educativa.

Ahora fijamos la atención en la percepción que tienen los entrevistados en torno a la situación de la investigación y de la enseñanza de los paradigmas de investigación en la Maestría de Investigación Educativa en la UPEL – IPB. Para ello, nos basaremos en las opiniones ofrecidas por los actores sociales que fueron entrevistados, apelando a la experiencia y vivencias que han tenido como estudiantes, profesores y tutores dentro de estos estudios de cuarto nivel.

Comenzaremos con las percepciones que tienen los actores sociales con respecto a la situación de la investigación y la actitud que se toma frente a esa situación; y luego pondremos la mirada en la enseñanza de los paradigmas, donde describiremos como son las situaciones de enseñanza aprendizaje desde la óptica de los entrevistados, y finalizaremos dando algunas luces de cómo debería ser el proceso de enseñanza – aprendizaje de los modelos de investigación dentro de la maestría.

A medida que se va develando cada una de las situaciones, se irán develando una serie de debates que son necesarios dar, para cambiar la forma en que se hace investigación educativa en la universidad y que permita en un futuro, un cambio en la percepción que hoy se tiene. Las críticas o los debates que se irán develando tienen la intención de generar debates o investigaciones en el que se profundice sobre cada uno de los temas, y así ir buscando un desarrollo de la investigación educativa.

Debate 6: Percepción de la Situación de la Investigación en la Maestría en Educación, mención Investigación Educativa

Una de las exigencias para optar al título de Magister en Investigación Educativa, es la aprobación de un trabajo de investigación que haya sido desarrollado por el estudiante de dicha maestría, en los lapsos previamente establecidos. Estas investigaciones, denominadas como Trabajo de Grado de Maestría (T. G. M.), según N. M., nos lo presentan con los calificativos de buena, mala y pésima calidad. Para comprender este punto, creo que debo seguir el paradigma hegemónico o dominante que hay dentro de dicha Maestría, como es la concepción de los planos del conocimiento y la dicotomía de los paradigmas metodológicos de lo cuantitativo y lo cualitativo. Esto con la finalidad de comprender e interpretar mejor sus percepciones.

En base a este esquema podemos comprender la opinión de N. M., sobre la situación de la investigación en la Maestría de Investigación en la UPEL – IPB. Él nos presenta dos escenarios: *“Hay los que declaran hacer investigación cuantitativa de buena calidad, los que declaran hacer investigación cualitativa de buena calidad; los que hacen investigación cuantitativa de mala calidad (...) (y los) que hacen investigación cualitativa de pésima calidad”* (N. M., L. – 59 - 63).

Esta afirmación de N. M. nos presenta dos escenarios y cuatro situaciones. Los escenarios corresponden a la dicotomía en los que se presentan los planos del conocimiento en la universidad, la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa. La primera, que es la investigación cuantitativa puede ser de buena calidad o de mala calidad. La segunda es la investigación cualitativa de buena calidad y la de pésima calidad. Comencemos por una breve interpretación de la situación de la investigación cuantitativa, y luego dirigire la mirada a la investigación cualitativa.

Es necesario tener en cuenta que no podré interpretar la situación de las investigaciones calificadas como de buena calidad porque no hay mayor información y caracterización de las mismas por parte de los entrevistados. Sólo describiré e interpretaré las opiniones que van dirigidas a las investigaciones que se nos presenta como mala y pésima calidad, por tener algún argumento que justifica tal opinión. Estoy

seguro, que los calificativos que ha usado NM generan debates en el lector, pero para mí, esto no es un debate epistemológico, sino un debate de carácter evaluativo. Lo que quiero debatir son los supuestos epistemológicos de su afirmación.

Situación de la Investigación Cuantitativa

Uno de los modelos que se ha seguido tradicionalmente en la maestría de investigación educacional de la UPEL – IPB es el paradigma metodológico cuantitativo. En efecto, según E. M. “*nos han guiado por los paradigmas positivistas*” (L. 20), y más adelante repite, “*ya se nos ha acostumbrado a desarrollar trabajos cuantitativos*” (E. M. L.- 26). Con ello, se puede notar que la estudiante de maestría percibe que la investigación cuantitativa es el paradigma dominante y hegemónico en el que sustenta el pensum de estudio de la maestría en investigación educacional.

En este sentido, el paradigma metodológico cuantitativo es considerado por E. M. como el dominante al decir: “*el que más predomina, desde que existen la maestría y existe el doctorado en el pedagógico son los paradigmas positivistas*”. (E. M. 34 -38). La misma intervención me da a entender que es así, porque se nos ha enseñado en forma de recetas. Si bien el paradigma cualitativo no ha sido profundizado, a pesar que hay profesores que comienzan a trabajar y enseñar sobre ella, pero esto aún no es suficiente para que los estudiantes opten por el paradigma emergente.

E. M. afirma que “*los que hacen investigación cuantitativa de mala calidad porque no tienen clara su orientación paradigmática*” (E. M. 60 – 61). A pesar que es el paradigma dominante, existen investigadores que aún no están claro paradigmáticamente y comenten muchos errores que se inician desde el planteamiento del problema, en la concepción de querer cualquier objeto de la realidad y pretenderlo cosificar hasta llegar a hacerlo medible y cuantificable, lo que generan resultados que están totalmente fuera de la realidad.

La falta de claridad paradigmática es porque se asume un tema de investigación con una ingenuidad impresionante. Es decir, se asume una investigación como cuantitativa, y no se preocupa por definir el objeto de su estudio, por analizar las

características que componen su objeto, es decir, por pensarlo ontológicamente. De allí, que algunos, de manera ingenua, asumen posiciones como la descrita por FZ:

(...) con el paradigma cuantitativo se está cometiendo muchos exabruptos. He oído alumnos míos que ves por los pasillos y te dicen: no, no, no, yo estoy en el paradigma cuantitativo porque es el más fácil, es puro medir y cuantificar”. (F. Z. – L. 56 – 58).

El problema de las recetas, donde el molde ya está preconcebido hace que se cometan graves errores en la manera de concebir la realidad, la relación entre sujeto y objeto, y esto es básico en la toma de decisiones. Pero también hay que tener en cuenta que la decisión de optar por uno u otro paradigma teniendo bajo los criterios lo fácil y no fácil, demuestran, además de ingenuidad, desconocimiento sobre las dificultades de cada uno de los métodos en situaciones de investigación, sin haber reflexionado sobre los demás planos del conocimiento.

Situación en la Investigación Cualitativa

En cuanto a la investigación cualitativa, es un tipo de investigación aceptado, pero según su concepción historiográfica de la ciencia, no es el paradigma dominante ni hegemónico, sino que es el emergente. La experiencia de E. M. refiriéndose a la formación recibida en la Maestría dice que *“muy poco aquello que realmente nos este..., digamos que no fue totalmente cualitativo, que construimos la realidad”* (E. M., L. 21). Ella continua diciendo que los profesores se dedicaban a cumplir los programas, y al parecer, estos no están hechos para que haya una formación para el modelo de investigación cualitativo.

Sin embargo, hay la presencia de profesores que están realizando investigaciones cualitativas. Pero por lo visto, no es que en la Maestría se enseñe en sí investigación cualitativa, sino que los profesores que hacen investigación educativa, están realizando trabajos de investigación bajo el modelo cualitativo.

“ahora en lo que he estado, en el transcurso , que he estado en la maestría del pedagógico, este... he visto, que ya si, si están haciendo los estudios cualitativos, pero accionándolos, por lo menos, hay bastantes profesores,

que se están yendo por esa rama, y están buscando un cambio, un cambio de la educación". (E. M., L. 22 – 24)

Si confronto esta última cita, con la primera realizada, se puede intuir que los profesores que hacen investigación cualitativa introducen sus investigaciones o los de sus compañeros en sus clases, más no es un contenido formal dentro de todo el proceso de formación del estudiante de la maestría. Esta afirmación la hago en el sentido que, los cursos de carácter cualitativo son de carácter electivo, mientras que los cursos del cuantitativo, son obligatorias. Lo que profundiza el carácter hegemónico y dominante de éste último con respecto al cualitativo que es considerado como emergente.

Percibo en esta última cita, que la investigación cualitativa es la que permite el cambio en la educación. Se ha confundido que el hecho de ser un paradigma emergente, en el sentido que lo cualitativo es un cambio con respecto a lo cuantitativo, es sinónimo a que lo cualitativo es la solución a todos los problemas de la educación. Si confronto esta percepción con la vivencia que tuve con la primera vez que cursé la asignatura de Gerencia de la Investigación, se podrá notar que hay una idea de que la investigación cualitativa es la que proporcionará cambios en la educación.

Pero este sentir es compartido no solo por Martínez, en su libro sobre la etnografía en la Educación, sino también, por Santana cuando en el prólogo que hace al libro de Delgado (2006), afirma: "La perspectiva cualitativa reivindica la cotidianidad y la posibilidad del encuentro dialógico entre el sujeto y el objeto, constructores y ductores de su propia realidad y, por ende, capaces de conducir sus procesos de transformación social". (p. 12) Quizás por eso, sea el método de Investigación, bajo el paradigma socio crítico, el que sea el más recomendado para realizar transformaciones en la sociedad.

En este sentido, hay una apertura a un nuevo paradigma que es ajeno a la concepción curricular en la que se fundó o ideó la maestría en investigación educacional. Los cualitativos han aprovechado estrategias para emerger, como comunidad científica, con algunos logros (investigaciones aprobadas), en especial tesis de doctorados, donde se cree que la investigación cualitativa es sinónimo de

teorización. Otra estrategia es incorporar algunos cursos por vía de cursos no conducentes a título y cursos de carácter electivo.

A pesar que se dijo que la predominancia paradigmática era la cuantitativa, y que la investigación cualitativa es considerada como un paradigma emergente, ahora presento una percepción totalmente diferente, y es la proporcionada por F. Z.:

(...) el más frecuente es el cualitativo, es indudable. Uno hace un arqueo de fuentes de las tesis de maestrías y doctorados, la gran mayoría se va por el paradigma epistemológico introspectivo vivencial y su paradigma metodológico característico que es el paradigma metodológico cualitativo (F. Z. 58 -54).

Es necesario ver en esta cita, un grado de complementariedad entre los enfoques de investigación proclamados por Padrón (1992), con los planos del conocimiento en cuanto a lo cualitativo. Hay una relación entre el enfoque introspectivo – vivencial con el cualitativo. A pesar que no comparten las mismas preguntas y los mismos criterios, tal como se ha analizado en páginas anteriores, se puede ver un grado de complementariedad. En el párrafo vivencial, relaté que apliqué los criterios de investigación de Padrón y los planos del conocimiento, y ambos me dirigían al enfoque introspectivo vivencial y la investigación cualitativa.

En cuanto a la situación de la coherencia paradigmática en la investigación cualitativa, N. M., dice lo siguiente: “*hay gente que hace investigación cualitativa de pésima calidad porque hace una mezcla en los paradigmas y hay muchas inconsistencias discursivas en la situación*” (N. M. 61 – 63). Con ello se nos presenta dos problemas. El primero que consiste en confundir principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos cuantitativo e intentar incorporarlos a los planos del conocimiento propios de la investigación cualitativa; y en segundo lugar, el uso de un lenguaje que no es el apropiado para una investigación cualitativa, ya que, no se basa en lo dialógico y dialéctico, sino en una visión positivista de la realidad, por lo general bajo el esquema de causa – efecto.

En efecto, sólo para resaltar un elemento de confusión o mezcla, hay trabajos de investigación en los que se quiere hacer encuestas en trabajos de investigación

cualitativa. Quizás por ello se pregunta tanto por el multimétodo. En cuanto a la inconsistencia discursiva, presento la conclusión número 9 de Olivar (Diciembre de 2011), quien se refiere al lenguaje y al discurso académico con los que se redacta el Trabajo de Grado en las maestrías:

En cuanto a la construcción del discurso, en estos trabajos de la UPEL – IPB, se escribe en tercera personal impersonal, mostrando el mito que esta escritura es garantía de la objetividad del investigador. Es evidente que, los trabajos cualitativos en la UPEL – IPB muestran evidencias de debilidades en el uso de reglas de ortografía y de redacción, por lo que se recomienda desarrollar trabajos sobre la construcción del discurso que busquen soluciones a los problemas que en su labor los investigadores presentan en la construcción del discurso. (p. 146)

En esta conclusión se destaca el uso del lenguaje. Las interpretaciones de carácter hermenéutico están basadas en el uso correcto y preciso de las palabras. “La precisión del lenguaje es la cortesía del filósofo” (Ortega y Gasset,). Pero no es solo para comunicarme con el otro, sino para develar la verdad de la situación planteada. De allí que Wittgenstein haya dicho en múltiples ocasiones que “mi concepción del mundo llega hasta los límites de mi lenguaje”. La ambigüedad no es un recurso discursivo, sino un obstáculo en la comunicación y en la interpretación de carácter hermenéutico.

Si bien esto afecta en la toma de decisiones a favor o no de la investigación cualitativa, también afecta la postura que tomen ellos frente a este tipo de investigación. F. Z., dice que “*también me he conseguido alumnos que me dicen que me voy por el cualitativo porque es el más fácil, se trata de hacer las preguntas correctas al entrevistado*” (F. Z. L. 58 – 59). Las implicaciones de esta aseveración de FZ, tienen que ver con la concepción misma de la investigación cualitativa, y del desconocimiento e ingenuidad de la misma.

En efecto, reducir la investigación cualitativa a una simple entrevista de preguntas correctas, es igualmente, reducirla a la creación de un documento. A nivel pragmático, la creación del protocolo de entrevista, es la creación de un documento en donde está transcrito todo lo que se dijo en dicha entrevista. Si a este documento, lo que hago es interpretarlo y confrontarlo con otros protocolos, tratando de sólo mostrar la opinión

de ellos, tratando de desaparecer mi Yo dentro de la investigación, se parece mucho a lo que en historiografía se denomina apego al documento, y al final de cuentas, es una característica del positivismo en la historia como ciencia.

Debate 7: El problema de la Elección del Paradigma y el Ego Ingenuo del Investigador Educativo

Como se puede ver, la opción paradigmática bajo el criterio de lo fácil o no fácil, es una manifestación de ingenuidad en la investigación. La ingenuidad no es un asunto del paradigma metodológico cuantitativo o cualitativo. No se es más racional si tomo lo cualitativo o cuantitativo, y hacer una declaración paradigmática de forma clara y coherente. Es un asunto de la actitud ingenua que tiene el investigador al momento de elegir un paradigma o un enfoque. En este sentido, la formación del investigador debe ser más allá de una simple dicotomía entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

Sin entrar al problema de la inconmensurabilidad en los paradigmas que mantuvo a Kuhn en constante reflexión hasta finales de su vida; y que lo llevó a los puntos más abstractos de si un paradigma se puede comparar y comunicar con otros paradigmas. (Cfr. Kuhn, 1985, p. 95 ss., y Kuhn, 2002, p. 47ss) Hay dificultades en torno a la elección de un paradigma. Para Kuhn, no se elige un Paradigma en medio de la tensa calma de un paradigma dominante y por otro por emerger. Si sólo hubiese el paradigma dominante, no habría un proceso de elección, sino de adopción del paradigma.

Lo primero que hay que destacar, es que la elección de los paradigmas sólo se hará en medio de un debate. Si el investigador tiene que optar por una u otra vía, deberá reflexionar sobre el camino metodológico más expedito para su investigación. Es un debate interno al que por lo general le llamamos pensar, reflexionar, filosofar sobre lo que voy a investigar. Si sólo hubiere un solo paradigma, entonces no hay necesidad de pensar, sólo hay que seguir lo que dicta. A este seguir ciegamente lo que dicta es lo que ha denominado ingenuidad. En efecto,

De manera particular, en muchos de nuestros ambientes académicos, la desorientación epistemológica sigue siendo uno de sus rasgos más sobresalientes; y, en otros, se cabalga con feliz ingenuidad dentro de moldes

teóricos y metodológicos y de coordenadas teórico – prácticas, que dan frutos aparentemente sólidos sólo porque no son cuestionados en su basamento epistémico. (Martínez, 2012, p. 63)

Esta percepción del paradigma único, hegemónico y dominante sólo lo pueden dar las comunidades científicas a través de comunicaciones persuasivas. Teniendo presente a Kuhn, se entiende por persuasivo como tratar de convencer, no en el sentido de una obsesión o una declaración cuasi obligatoria. Hoy día esas estrategias las utilizan mucho los miembros de alguna línea, núcleo o centro de investigación, que al final de cuentas, son micro comunidades que tienen claro el paradigma o modelo a seguir; basan su prestigio en la cantidad de investigadores inscritos, y en la productividad investigativa de los mismos.

Esta persuasión solo lleva al estudiante a la ingenuidad. Ya no se le enseña a tomar conciencia de otros elementos que lleva implícito una elección de problema a investigar, y del paradigma a investigar, sino que se le convence de seguir a uno u otro esquema de investigación. Recuerdo que el argumento utilizado para persuadirme es que la investigación cualitativa es la que ayuda a la transformación de la sociedad. Luego descubrí que esa historia de vida sobre el profesor Machys Colmenares era para sustentar un proyecto sobre la violencia en el liceo bolivariano Lisandro Alvarado. La intención era que la inscribiera en su línea de investigación tenía como área temática la violencia escolar.

En cuanto al problema de la elección de los paradigmas, Kuhn dice que no se acepta un paradigma sólo por persuasión ni por demostración (cfr. p. 270), sino que

Los científicos individualmente abrazan un nuevo paradigma por todo tipo de razones y normalmente por varias a la vez. Algunas de estas razones caen fuera de lo aparentemente es la esfera plenamente científica (...) otras dependerán de peculiaridades de la biografía y de la personalidad cada uno. Incluso en ocasiones puede desempeñar una función significativa la nacionalidad o la reputación previa del innovador y sus maestros. (Kuhn, 2006, p. 271)

Con ello se puede ver que en la elección de los paradigmas no sólo reside en que si un argumento es válido o no, ni en la persuasión de una comunidad científica, sino

que hay también elementos propios de la personalidad, de la psicología e incluso hasta geográficos, históricos y sociales. Es decir, el proceso de elección de paradigma es un proceso intersubjetivo entre el investigador que tiene que elegir, y la comunidad a la que está adscrito. Por ello Kuhn, dice: “lo que nos interesa no serán tanto los argumentos que de hecho conviertan a un individuo u otro, cuando el tipo de comunidad que siempre, más tarde o temprano, se reconforta en un grupo único.” (Ídem).

De allí que la formación del investigador deberá tener una doble dimensión. Por un lado, la formación de una conciencia epistémica que le permita asumir una postura paradigmática. Martínez lo expresa en los siguientes términos “si hay algo verdaderamente difícil, es la toma de conciencia crítica de nuestros propios presupuestos, de nuestro propio punto de vista, frecuentemente están arraigados en un apego afectivo, en un acto de fe gratuito e inconsciente.” (Martínez, 2009, p. 19). Esto desde la fenomenología, y en especial de la filosofía, es que no nos conocemos a nosotros mismos. Es así, como la formación epistemológica – filosófica – debe estar orientado a este camino.

Por otro lado, la dimensión es la comunitaria. Las líneas, los núcleos y los centros de investigación deben estar en constante diálogo y debate sobre los presupuestos que rigen la actividad investigativa modelo en su grupo de investigación. En efecto,

En las ciencias, la situación contrastadora nunca consiste sencillamente en la comparación de un único paradigma con la naturaleza, como ocurre en la resolución de rompecabezas. Por el contrario, la contrastación se da como parte de la competencia entre dos paradigmas rivales por la adhesión de la comunidad científica. (Kuhn, 2006, p. 259)

De allí la importancia que alguno de sus miembros esté en constante reflexión sobre la situación epistemológica de la ciencia o campo disciplinar que practican sus miembros. Me refiero no a ver qué dicen otros centros de investigación de otras escalas geográficas, sino a la situación epistemológica del quehacer científico de su comunidad, y así ver cómo se desarrolla y salir al paso, por medio de la reflexión, a las

anomalías que se van presentando. Esto se debe dar con mayor intensidad en épocas de crisis paradigmática o en tiempos de cambios paradigmáticos.

Debate 8: La Predominancia del Modelo a seguir en la Investigación Educativa de la UPEL – IPB. ¿Cuál es el Paradigma Dominante y Emergente?

El paradigma dominante y hegemónico, es uno de los elementos fundamentales en la teoría de los paradigmas que ha presentado Thomas Kuhn en su libro *la Estructura de las Revoluciones Científicas*. El paradigma dominante es aquel que se posiciona como base y fundamento de la ciencia en un momento determinado. A esto le ha denominado ciencia normal. En la ciencia normal, todos los miembros de una comunidad científica aceptan y siguen los principios que rigen la investigación.

Un paradigma dominante se puede definir como “la conceptualización simple, elegante y plausible de información, que parezca tener en cuenta la mayoría de las observaciones conocidas y que además ofrezca una pauta prometedora para la exploración futura.” (Martínez, 1997, p. 66). Por tanto, el paradigma ofrece toda una estructura teórica que es compartida por una comunidad científica, en un momento que se considera como ciencia normal, es decir, que no se presta a discusiones porque todos sus miembros lo aceptan. De allí que,

Durante un cierto tiempo el paradigma reinante hace un gran servicio a la ciencia, ya que arroja mucha luz en el área, al integrar en forma coherente la mayoría de los conocimientos existentes en la misma, proveer métodos y técnicas para explorarla, y enriquecerla con nuevos hallazgos. (Ídem)

No solo hace un gran servicio a la ciencia normal, sino a la conciencia de cada uno de los miembros de la comunidad científica, ya que les ayuda despreocuparse de los problemas preteóricos y navegar sobre las aguas tranquilas de los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos del paradigma dominante, hegemónico y único. Los frutos de esta manera de ver la realidad, “lleva a los usuarios del mismo a aceptarlo sin restricción alguna e, incluso, a imponerlo como un enfoque obligatorio para sus problemas científicos” (ídem). Este dogmatismo es lo que produce ingenuidad en la asunción de los paradigmas de investigación, epistemológicos y filosóficos.

De manera muy táctica, no pregunté por el paradigma hegemónico de la universidad, porque hay elementos ingenuos que podrían decir casi que dogmáticamente que es el paradigma sustentado en el positivismo: el modelo cuantitativo. Sino que he preguntado por su preferencia paradigmática si le tocara hacer una investigación en el campo de la investigación educativa. Con ello buscaba que se expresara con libertad sobre la opción a tomar, y sólo responderían bajo la limitante del contexto de las comunidades científicas.

Me he encontrado con tres opiniones totalmente diferentes y que se contradicen entre sí. Estos testimonios no me permiten hacer una definición del paradigma hegemónico dentro de las maestrías. En efecto, para E. M. la predominancia está en el cuantitativo; y para F. Z. piensa que la ciencia normal está en la investigación cualitativa. Mientras que para N. M., afirma que ambas perspectivas metodológicas están presentes y coexisten en la maestría de investigación educacional de la UPEL – IPB. *“las investigaciones cuantitativas son muy importantes y van a seguir siendo muy importantes, y van a seguir siendo muy importantes y quienes las hagan bienvenidos sean, las cualitativas llegaron para quedarse y aquellos que la hacen bienvenidos sean”* (N. M. 67 – 69)

Como se puede ver las percepciones en torno a la predominancia de la investigación en la UPEL - IPB no hay un consenso. Pareciera que no hay un paradigma dominante, ni hegemónico, sino solo opciones que el miembro de la comunidad científica en cuestión deberá decidir al iniciar la investigación. Dependerá de los grupos, líneas, núcleos y centros de investigación, como formas de agrupación de las comunidades académicas en la UPEL – IPB, si deciden aceptar o no la investigación.

Debate 7: ¿Coexistencia pacífica o el Debate necesario sobre los Planos del Conocimiento?

Las opiniones que se tomaron en torno a la situación paradigmática de la investigación en la UPEL – IPB, se pueden considerar como percepciones porque son intentos de conceptualizaciones de las vivencias que los entrevistados han tenido durante su vida como investigadores. Estas percepciones, a pesar de ser variadas, tienen

puntos que convergen, como lo que he denominado la “Coexistencia Pacífica de los Paradigmas”.

Un llamado a la coexistencia pacífica

Una de las constantes reflexiones en torno a la dicotomía en la investigación, como es lo cuantitativo y lo cualitativo, es sobre la posibilidad y necesidad que estas opciones paradigmáticas puedan coexistir en el mundo académico. La discusión que se generó en torno a la investigación cuantitativa y la necesidad de aceptación del modelo cualitativo por parte de las autoridades de la maestría pareciera despertar debates entre los miembros de la maestría de la UPEL – IPB; y desde nuestra óptica, se han hecho unas severas críticas al modelo cuantitativo, lo que ha traído como consecuencia que muchos la rechacen o lo ven como algo relativo en las ciencias naturales.

Sin embargo, la posición de N. M., indica que ambas pueden existir porque ambas se presentan como alternativas en la investigación educativa. Ambas dan sus frutos, y por tanto son necesarias para la comprensión y transformación de la educación, o en su defecto, para una nueva forma de quehacer educativo. Por tanto,

Las investigaciones cuantitativas son muy importantes y van a seguir siendo importantes, y quienes las hagan bien, bienvenidos sean. Las investigaciones cualitativas llegaron para quedarse y aquellos que las hacen bien, bienvenidos sean. Podemos coexistir los investigadores con las investigaciones cualitativas y cuantitativas perfectamente, pueden ser complementarias, ¡sí!, en cuanto a su producción, porque unos y otros pertenecemos a la academia y otros somos miembros de la academia (N. M. L. 67 -72)

En este sentido, N. M. no cree que debe considerarse como un problema que en una comunidad científica se haga investigación cualitativa o cuantitativa, ya que ambas pueden convivir en un mismo espacio que ofrece la academia. Se puede realizar de un tipo u otro, siempre y cuando se sigan los parámetros exigidos, no solo por la normativa que afecta la investigación en la UPEL – IPB, sino de los grupos y líneas de investigación que hacen vida académica en la universidad. En fin, del paradigma.

En este sentido, hay una cierta relatividad en cuanto a la elección de los modelos de investigación. Dependerá en el yo investigador decidir sobre las situaciones a

investigar, y la manera de abordarlas, y por supuesto, en los aportes que estas puedan ofrecer, la cual es un posible criterio al momento de elegir un paradigma de investigación. Pero lo cierto, es que todo dependerá de si nos conocemos a nosotros mismos. Esto va más allá de un simple acto de fe en un paradigma. Es un compromiso académico, científico e intersubjetivo.

Esta cierta relatividad que permite esta postura ante la situación paradigmática de la investigación en la UPEL – IPB, no justifica cualquier crítica destructiva hacia algún tipo de investigación, un desprecio hacia alguna de ellas, etiquetarlas como mejores o peores, o estigmatizar al investigador según el modelo metodológico que hayan elegido. Tal como lo dice N. M. somos académicos y más adelante “*insisto que somos hermanos en la academia, no somos adversarios, no somos enemigos, sino que perfectamente unos y otros podemos hacer aportes importantes, de tal manera que la humanidad continúa en su ruta del conocimiento*” (N. M. L. 76 - 78).

Este sentirse académico o simplemente investigador, nos hace sentir la posibilidad de hacer investigación en cualquiera de los paradigmas metodológicos. La investigación cuantitativa y cualitativa han de ser vistas como opciones que el investigador puede elegir, no son un estilo de vida. Elegir una opción metodológica no significa que la otra como mala. Sobre la elección por una de las opciones paradigmáticas E. M., se expresa de la siguiente manera:

Tampoco es que hay que desecharlo, sino este... darle un cambio, no sé, algo que permita, una flexibilidad, un mejor aprendizaje, todo eso, en mi investigación, este, propia, la estoy orientando ahorita por los momentos, va por el paradigma positivista. Por los momentos, porque quiero hacer un proyecto factible, y eso es paradigma positivista, este, pero también me gustaría trabajar en algún momento con el paradigma cualitativo, no solamente con el socio crítico, quedarme con la teoría, sino investigar y accionar, realizar investigación acción. (E. M., L. 44- 49)

Entonces, la coexistencia pacífica de los paradigmas consiste en no hacerse problemas por si hay grupos que hagan un tipo u otro de investigación, sino que hay que ver los paradigmas metodológicos como una opción que el investigador puede escoger en un momento u otro. Esto no lleva implícito como valor la indiferencia

académica, que es la actitud que más se está proliferando, sino en una especie de tolerancia académica, en la que me preocupo por el otro, respeto su posición, la comparto o la debato.

Debate 10: ¿los Planos del Conocimiento el verdadero paradigma de la Maestría en Investigación Educativa?

Todo esto implica que el estudiante debe tener una claridad en cada uno de los modelos de investigación que le permita establecer una coherencia en los planos del conocimiento que cimientan la estructura y el discurso en toda la investigación. En efecto, en párrafos en los que se discutía sobre la claridad paradigmática, se decía que para obtenerla había unos criterios de identificación y clasificación, los cuales me permitían ubicarme dentro de un paradigma. En ellos se vio que uno de los criterios de identificación y clarificación es justamente los Planos del conocimiento.

Basar una coexistencia de un paradigma solamente en la tolerancia académica, es prácticamente un sueño. El ser humano, por más que quiera, no puede ser indiferente en las situaciones de crisis. Es más, en repetidas ocasiones hice mención a Kuhn, donde dice que es en los momentos de crisis y situaciones pre paradigmáticas, caracterizadas por presentarse un nuevo modelo que emerge frente a otro que reina como paradigma dominante, donde surgen los momentos de mayores debates y discusiones sobre los problemas a los que se debe dedicar la ciencia o la disciplina científica.

Si no hay debate, es porque no se está en crisis. Si se pide que haya coexistencia pacífica, es que hay un elemento común o que está por encima de los modelos, y que se convierte en un eslabón que los mantiene tranquilos. Por tanto, ese eslabón debe ser los Planos del Conocimiento, que sería el eje que establece las reglas y normas de una comunidad científica. Todo trabajo de investigación debe pasar por la máquina de producción de claridad y coherencia paradigmática, y esto desde la visión que emergen de las intervenciones, son los planos del conocimiento.

Como se puede ver esta coexistencia pacífica de los paradigmas consiste en una visión complementaria del conocimiento y no de la investigación. No se complementan

los métodos de uno u otro modelo de investigación. Si estos se complementaran por medio de la triangulación de métodos, se llegaría a una mescolanza. La unión entre lo cuantitativo y lo cualitativo es considerada como una mezcolanza que está en contra de la coherencia paradigmática presentada por los investigadores cuya cosmovisión está en la dicotomía de la realidad en cualitativo y cuantitativo. Si esto es así, los planos del conocimiento son el criterio de verdad y el basamento epistemológico de la investigación educativa en la maestría en investigación educacional de la universidad.

La coexistencia pacífica de los paradigmas tiene que moverse en función de los parámetros que hoy la mantienen viva. En el momento en que surja un punto de quiebre, deberá pasar por el crisol de los planos del conocimiento. Si no lo hace, esa coexistencia desaparece para iniciar como mínimo un debate que a medida que va tomando cuerpo, van generando nuevas síntesis para ser aceptadas o rechazadas por las comunidades científicas. La síntesis de la dicotomía de lo cuantitativo y cualitativo está en los planos del conocimiento. Estos planos son el elemento de la racionalidad científica que permite el estatuto científico de la investigación educativa.

Una de las opiniones que se ofrecen para mantener viva esa coexistencia, es la visión de complementariedad del conocimiento, mas no en la investigación. En efecto, una vez que se haga investigación, independientemente en cualquier paradigma, se está produciendo conocimiento. Los Planos del conocimiento son considerados como la manera de identificar el modo de producir conocimiento dentro de la universidad. En el siguiente gráfico, muy aceptado y divulgado dentro de la universidad, presenta de manera muy sintética cómo los planos del conocimiento son modos de conocer, en el sentido que son modos de identificar y clasificar la producción del conocimiento científico en la investigación científica. (Cfr. Boza, M., 2014)

En consecuencia de lo anterior, al ser un conocimiento, comienza a formar parte del patrimonio intangible de la cultura de la humanidad, y esa información, datos u conocimiento, pueden ser complementarios para comprender o profundizar en una realidad tan compleja, como es lo social. De allí que, una vez

“ya producido el conocimiento en una orientación cuantitativista o una orientación cualitativista, esa producción pasa a ser patrimonio de la humanidad, por tanto, cualquier investigador cuantitativo puede tomar hallazgos de la investigación cualitativa y usarla en su planteamiento del problema y viceversa.” (N. M. L. 72 - 74).

Y más adelante asevera: *“se pueden hacer una u otra investigación y luego los resultados van hacer patrimonio de la humanidad y unos y otros tenemos derecho a acceder a ellos” (N. M., L. – 88 – 89).* Esto es lo que se conoce como una triangulación de la información, lo que me permite llegar a otros enfoques del paradigma sistémico en la educación, me refiero a lo que se conoce como multi, inter y transdisciplinariedad. Todo esto en vista a la búsqueda de una mejor comprensión de la realidad humana que tiene la educación, enmarcada en un contexto social excesivamente complejo.

Debate 11: Las anomalías en la coexistencia pacífica: La pregunta por el Multimétodo, el Antimétodo y lo humano.

Sin duda que asumir una teoría sirve como una luz orientadora en todo el desarrollo de la investigación. Ya se ha dicho que los criterios sirven para ubicarse dentro de un modelo de investigación, el cual dirá todos los pasos que se han de seguir para obtener o construir conocimientos. Sin embargo, muchas veces la teoría no es suficiente para cubrir todas las expectativas en una investigación. Es así como surge la anomalía, la cual es definida por Kuhn como la manera que el científico está “reconociendo que la naturaleza ha violado de algún modo las expectativas inducidas por el paradigma que gobierna la ciencia normal” (Kuhn, 2006, p. 130)

Uno de los puntos que quiebra la coexistencia pacífica en la investigación educativa es lo que se conoce epistemológicamente como el antimétodo. Si bien es cierto que esta palabra es usada solamente por F. Z., hay un aspecto que permite emparejar la noción de antimétodo con la noción de multimétodo de N. M. En efecto, mientras que en la cosmovisión de los planos del conocimiento y defensores de la dicotomía de lo cuantitativo y lo cualitativo, el antimétodo es inaceptable por su aparente afirmación del *Todo vale* que permite la mescolanza entre ellos; en la posición de F. Z., el antimétodo no solo es aceptable, sino sugerido para que el investigador

pueda comprender, captar u accionar en una realidad social y una concepción humana, que en esencia es considerada como compleja.

F. Z., ha dicho abiertamente que si él hiciera un trabajo de investigación educacional bajo los modelos de indagación que existen en el campo educativo, él lo haría a través del antimétodo. Esta concepción le permitiría canalizar “*una referencia estrictamente cualitativa, a veces tengo una referencia estrictamente cualicuantitativa, a veces también tengo una referencia estrictamente cuantitativa.* (F. Z. – L. 83 – 84). Esto es posible desde su cosmovisión, que está basada en los enfoques de investigación, la cual le indicaría que se fundamentaría en el racionalismo crítico.

Para él, El antimétodo permite el uso de diferentes tipos de datos e informaciones de carácter cuantitativo, cualitativo y cualicuantitativo. Eso sugiere que su uso presupone la ejecución de diferentes métodos de análisis, técnicas y procedimientos de diferentes paradigmas de investigación, lo que me permitiría basarme en las triangulaciones que propone Martínez (1999, p. 199), donde habla de la integración de métodos. Por otro lado, seguramente se preguntará si existe una referencia estrictamente cualicuantitativa, sólo propondré la de Padrón, (1992):

El mundo contiene aspectos *cuantitativos* indisolublemente mezclados con aspectos *cualitativos*, de tal modo que resulta imposible reconstruirlo atendiendo sólo a uno de ambos aspectos. La única diferencia está en el lenguaje. Podemos decir, por ejemplo, algo como:

1. Los explotadores son una minoría; los explotados son las grandes masas.

2. Los docentes autoritarios hacen que sus alumnos no rindan.

Pero podemos también decir algo así como:

3. $x R y, \forall x \in A, y \in B, Card A < Card B$, (los x explotan a los y , tal que x es miembro de A , y es miembro de B , el conjunto A es cardinalmente menor que el conjunto B);

4. $(Da \ \& \ Aa \ \& \ Eab) \rightarrow \sim Rb$ (si a es Docente, si a es Autoritario y si a Enseña a b , entonces no es cierto que b Rinde).

Si asumimos la dicotomía en referencia, diríamos que los enunciados 1 y 2 pertenecen a una investigación *cualitativa*, mientras que 3 y 4 pertenecen a una investigación *cuantitativa*. Pero esto es totalmente erróneo, ya que la noción de *cantidad* está tratada en los enunciados 1 y 3, mientras que la noción de *cualidad* está siendo manejada en los enunciados 2 y 4. Lo único que diferencia a 1-2 de 3-4 es que en el primer par se usa el lenguaje verbal, mientras que en el segundo se usa el lenguaje lógico. Pero ¿es esta diferencia de lenguaje adecuada a la distinción *cantidad/calidad*? ¿Pesa más una diferencia de lenguaje (lógico matemático vs verbal) sobre una diferencia de métodos (inductivo vs deductivo) a la hora de hacer distinciones relevantes?

Como se puede apreciar, la realidad misma depende del lente con el que se mire. En efecto, la racionalidad moderna nos ha permitido construir la realidad (cfr. Grondin, J., 2005, p. 46). La podemos construir desde una metodología cuantitativa o desde una concepción cualitativa. Los planos del conocimiento, que es el lente con el que se mira la investigación educativa, puede explicar esta situación. Ellos la perciben como una mezcla que debo evitar, una falta de claridad paradigmática, que produce incoherencias paradigmáticas. Según ellos, es necesario replantear el problema de investigación cuando ésta viene planteada desde el multimétodo.

Ahora bien, haciendo la variación imaginativa que me permite el método fenomenológico, si N. M. o E. M., le tocara ser el jurado o ser el tutor de F. Z., seguramente habría debate sobre esta postura, ya que estos lo consideraría un completo desacierto, una total mezcla, una incoherencia paradigmática, y falta de claridad en su propuesta de investigación. Por tanto, seguramente sería invitado a rehacer su investigación o le reprobaría su trabajo. Sin embargo, F. Z. seguramente replicaría que su investigación está ajustada a su concepción paradigmática ya declarada.

Como se puede ver, esta posición de F. Z., es totalmente contraria, e inclusive antagónica a la de N. M, quien diría lo siguiente: “*lo que no es aceptable es la mezcla de métodos en el proceso de producción de conocimientos*”. (N. M. – L. 71 – 72), y las razones las explica de la siguiente manera:

Yo lo que no haría sería multimétodo no, ontológicamente no veo compatible el que en una misma investigación se mezclen los dos modos de producir conocimiento, pero, se pueden hacer una u otra investigación

y luego los resultados van hacer patrimonio de la humanidad y unos y otros tenemos derecho a acceder a ellos, ojala que estas reflexiones pues sean útiles. (N. M. – L. 86 – 89)

Sin entrar a una discusión epistemológica sobre la validez o no del anti método como una postura paradigmática y metodológica. Lo que quise hacer es presentar una situación que se le pudiese presentar a quien no sigue el paradigma dominante y hegemónico que impera en la Maestría de Investigación Educativa de la UPEL – IPB. Nótese que el anti método está fundamentada en una teoría, como la del Anarquismo Metodológico de Feyerabend (1986, p. 290), cuya tesis fundamental es el “Toda metodología tiene sus límites y la única regla que sobrevive es el principio *todo vale*”, con tal de conocer de forma más acertada, más humana, y que garantice el desarrollo de la ciencia. Sin embargo, no es esto lo que está en discusión, sino lo que se ve o no compatible.

La pregunta por el multimétodo.

En varias ocasiones he percibido la inquietud de muchos participantes, en su gran mayoría estudiantes de la maestría en investigación educativa, por lo que se denomina el multimétodo. El multimétodo, tal como lo he argumentado, se puede considerar como equiparable o como una alternativa metodológica que ofrece el Antimétodo. Como se podrá intuir las respuestas fueron diversas: unas de rechazo, pero con apertura a una posible aceptación a quien se atreva a realizarla; otros que hay que tener mucho cuidado con ella y por ende no recomienda su uso; pero por regla general la concepción del antimétodo era negativa, ya que no es un paradigma epistemológico ni metodológico, por la simple razón que desde su ontología es inaceptable.

Sin embargo, la pregunta por el antimétodo sigue despertando curiosidad. Puede ser interesante en los siguientes años, en cuanto a que se sigue reproduciendo y reformulando la pregunta por ella. Como tal, los entrevistados no nos dan una definición sobre ella, pero si dieron luces para poder comprenderla. En primer lugar, expresan que sus fuentes originarias provienen del nihilismo de Nietzsche y su principal desarrollador es Feyerabend. En efecto por un lado, F. Z., opina que

“el antimétodo, el anarquismo dentro de la investigación educativa, bebe sus fuentes dentro, desde el punto de vista filosófico, del nihilismo nietzscheano, uno rastrea las fuentes hasta allí, nihilismo nietzscheano, o de cierto anti cartesianismo vigente en el mundo occidental en el siglo XIX.” (F. Z. – L. 74 – 76).

De esta corriente filosófica, surge la pregunta por el conocimiento desde la concepción del sin sentido tradicional que predominó desde el renacimiento. En efecto, la epistemología moderna se fundamenta en Descartes, pasando por el pensamiento de Kant. La figura clave del inicio de la descomposición de esta visión del mundo, empieza con Nietzsche. Sin embargo, la clave desde este punto de vista epistemológico es Paul Feyerabend. F. Z., dice que “desde el punto de vista epistemológico, teoría del conocimiento científico, de la filosofía de la ciencia, el antimétodo inicia con Paul Feyerabend”. (F. Z. – L. 77 – 78). La verdad y la validez del conocimiento están bajo el principio del “Todo Vale”, máxima expresión del anarquismo. De allí me puedo cuestionar si el todo vale aplica en el estudio de lo humano.

La Pregunta por lo Humano

Lo anterior nos abre una dimensión o un plano que no ha sido abordado por los planos del conocimiento en así, como es el plano antropológico, cuya pregunta se formularía como: ¿Qué es el Hombre? La pregunta por el hombre, y tratar de captarla en sus diversas y múltiples dimensiones, es el objetivo fundamental del Anarquismo Epistemológico de F. Z. La pregunta por el hombre es esencial por esta corriente del pensamiento científico, aunque de antemano se sabe que su respuesta es relativa y de carácter netamente aproximativo. La razón la da F. Z. de la siguiente manera:

Entonces considero que el ser humano es muy difícil de atrapar. Un niño en el aula, es muy difícil de atrapar desde el punto de vista investigativo. Si lo ves desde el punto de vista pedagógico, el proceso de enseñanza – aprendizaje es difícil, más lo va a ser en un proyecto de investigación, que hay docentes que gira alrededor de los intereses de un niño tan voluble, un ser humano tan indeterminable. Si hay algo indeterminable en la realidad es el ser humano. (F. Z. – L. 84 – 88).

Por tanto el ser humano es indeterminable porque es un ser cambiante, voluble y diverso. No hay capacidad humana para una determinación conceptual de carácter

racional. En efecto, “*cuando estamos hablando de humanos, hay un juego de pasiones, de intereses políticos, de intereses eróticos, éticos, que entran en juego en cualquier proyecto de investigación que hay que tener en cuenta*” (F. Z. – L. 81 – 82). Pero esta indeterminación no debe ser motivo para dejar de investigarlo y contentarse con aproximaciones que permitan comprender al hombre.

Para ello debe valerse de cualquier tipo de datos o de informaciones de cualquier género que le permitan llegar a su fin: Comprender de manera aproximativa al ser humano. Por tanto, el hombre es el principio y fin en la investigación educacional. Si la pregunta por lo humano es fundamental, entonces debería considerarse incorporarla dentro de la reflexión epistemológica que podría denominarse el plano antropológico.

Quizás los que pregonan la investigación cualitativa, seguramente dirán que ellos recatan al ser humano. Pero en este momento, la concepción del ser humano es diferente a la que afirmada por partidario del anarquismo metodológico. Él considera al ser humano en sus diferentes acepciones y dimensiones, incluyendo lo cuantitativo y lo cualitativo. No es solo la subjetividad del hombre, que es lo que rescata la investigación cualitativa, y que hace que su conocimiento sea relativo. Sino el ser humano en su sentido genuino, en su sentido originario, en su sentido de unidad en todas esas dimensiones. Ese eslabón es lo que se pregunta F. Z.

MOMENTO IX

TEMATIZACIÓN 3: PERCEPCIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL DE LA UPEL – IPB

No se ha entendido que ha costado internalizarlo, que cualquier paradigma metodológico de los que se han señalado tienen su fuente originaria, en un paradigma epistemológico en particular – característico y que corresponden con cada uno de esos métodos. (F. Z. – L. 41 – 46)

Una de las realidades de la Maestría en Investigación es la llamada escolaridad. Este es un período de dos años en el que el estudiante se dedica a participar en las clases sobre algunos de los Cursos que son ofrecidos en dicha Maestría. En estos cursos, expresados en Unidades Créditos, se da un proceso de enseñanza - aprendizaje sobre los paradigmas de investigación.

En cada uno de esos cursos, por lo menos en los que he participado, la unidad número uno (1), se dedica a la presentación, exposición y/o discusión de los paradigmas, enfoques y/o modelos de investigación que son aceptados y enseñados en la UPEL – IPB. Yo he descrito algo sobre esto en mi descripción vivencial de la escolaridad en la Maestría de Investigación Educativa. Es justamente sobre este proceso que fijaremos la mirada a través de las diferentes experiencias expresadas en las entrevistas.

En este orden, una de las percepciones que mejor refleja la situación de la enseñanza - aprendizaje en la Maestría de Investigación Educativa de la UPEL – IPB, es a través de la opinión de E. M, la cual, de manera sucinta evidencia el panorama:

Anteriormente, (...) nos han guiado por los paradigmas positivistas, muy poco aquellos que realmente nos, este, digamos que no fue totalmente cualitativo, que construimos la realidad. Siempre era programas, cumplir

el programa, estas cuestiones así. Ahora en lo que he estado en el transcurso, que he estado en la maestría del pedagógico, este... he visto, que ya sí, se están haciendo los estudios cualitativos, pero accionándolos por lo menos. Hay bastantes profesores, que se están yendo por esa rama, y están buscando un cambio, un cambio en la educación. Entonces, cuando se nos habla de paradigmas cualitativos, no tenemos esa visión, ese conocimiento concreto de cómo desarrollar este tipo de investigación, ya se nos ha acostumbrado a desarrollar trabajos cuantitativos, porque esos son como recetas, su metodología nos indica que se deben seguir una serie de pasos, que terminan en un análisis basados en unas estadísticas, sobre las cuales se van a realizar una serie de conclusiones, basados lógicamente en una teoría. Y es así, que cuando se nos presenta una investigación cualitativa, se nos hace más difícil, porque tenemos que ir construyendo el ámbito del problema, y no sabemos a ciencia cierta que con qué nos podemos encontrar, por aquellos que hay que construir la realidad, y también a veces lo difícil sería transmitir o expresar con nuestras palabras e interpretación, lo que los entrevistados nos transmiten. (E. M. – L. 20 – 32).

Al parecer hay una tendencia favorable hacia la enseñanza de los paradigmas de corte cuantitativo, en detrimento del otro paradigma aceptado en la UPEL como es el cualitativo. Y según E. M., esta tendencia tiene su fuente en los programas de los Cursos que se imparten en la Maestría. En efecto, nos expresa que el proceso de enseñanza busca cumplir un programa, en el cual, se dedican a transmitir “recetas” propias de los modelos cuantitativos.

En este sentido, la enseñanza del paradigma metodológico cuantitativo consiste en presentar los pasos que le permitan medir, cuantificar, calcular y presentar datos que reflejan numérica y estadísticamente una realidad, basadas en algunas teorías ya diseñadas por científicos que se han convertido en una tradición y se les llaman expertos. En este sentido, la enseñanza de los paradigmas se rige por la presentación de modelos estadísticos, ejercicios de estadística, y en el estudio frecuente de teorías socio educativo que ayuden a la formulación de proyectos descriptivos, factibles o especiales.

La tradición de una enseñanza basada en el paradigma metodológico cuantitativo, hace que la enseñanza del paradigma metodológico cualitativo no sólo se vea como lo emergente, sino como algo secundario o complementario en la formación del investigador educativo. De allí, que a pesar que se esté asumiendo la investigación

cualitativa como una opción de investigación por parte de los profesores de dicha maestría, se esté ofreciendo cursos donde se promueva seguirla como modelo de investigación, aún cuesta comprenderla y aplicarla en una situación real de investigación educativa..

Con ello, se puede entender el motivo por el cual se percibe la investigación cualitativa como un modelo de investigación llena de obstáculos. Dificultades en la concepción del tema hasta la redacción de un informe con lenguaje cualitativo. Quizás el principal problema es la actitud frente a la incertidumbre, en el sentido de no saber con qué voy a encontrarme en el transcurso de la investigación. Es decir, no se prepara al estudiante para que trabaje bajo dilemas, y haga conexión con el conocimiento tácito, al que se refiere Polanyi, que todo estudiante tiene y que debe hacer aflorar.

Ante esta situación, puedo decir que hay poca reflexión sobre los paradigmas de investigación, y la enseñanza de ellos sólo se dedica a la presentación de dos modelos de investigación, el cualitativo y el cuantitativo, en los que el investigador debe escoger uno sólo para desarrollar un Trabajo de Grado o una investigación. Si Ud. sólo se dedica a declarar paradigmáticamente su investigación bajo alguno de estos dos paradigmas metodológicos, y los sigue coherentemente, le anuncio que tendrá una investigación de buena calidad.

En efecto, una enseñanza basada en un paradigma como el cuantitativo, que en esencia está diseñado para que el estudiante no reflexione sobre sí mismo y su quehacer científico; y una enseñanza de lo cualitativo, que aun presenta dificultades que aún no se están afrontando de manera asertiva, hace que sus estudiantes sigan optando por el modelo de investigación cuantitativo. Para ellos, son los más fáciles y ofrecen una certeza que les llevará a un feliz término sus estudios de cuarto nivel.

Todo esto nos debe llevar a intuir que la enseñanza de los paradigmas en la maestría en investigación educacional no está llegando a su principal cometido del proceso de enseñanza – aprendizaje que es el de lograr una claridad paradigmática. Quizás eso sea la clave para comprender la situación de la investigación, tanto cuantitativa como cualitativa. F. Z. dice que *“aquel investigador en el campo de la*

educación que no tenga un concepto claro de cuál es el paradigma epistemológico que está en vía de utilizar dentro de su proyecto de investigación, ese proyecto de investigación comenzó mal” (F. Z. – L. 39 – 40).

Debate 12: ¿Una Enseñanza que forma metodólogos o a un Investigador Educativo?

Una enseñanza de los paradigmas que se centra en el paradigma metodológico, dejando a un lado los otros planos del conocimiento y otros criterios de conformación de paradigmas, también deja a un lado la toma de decisiones en torno a su propia investigación. Esto pone en riesgo la coherencia y claridad paradigmática o simplemente la deja a un mínimo grado de aceptabilidad. Al parecer, más que investigadores, pareciera que se forman para ser metodólogos. En efecto, F. Z., dice:

... que en cada universidad, por lo general, se comente el desafuero de colocar el paradigma metodológico, que como ya sabemos, los paradigmas son el cuantitativo, cualicuantitativo, según Padrón, el antimétodo y con ello se cree que se soluciona todo. ¡No! No se ha entendido que ha costado internalizarlo, que cualquier paradigma metodológico de los que se han señalado tienen su fuente originaria, en un paradigma epistemológico en particular – característico y que corresponden con cada uno de esos métodos. (F. Z. – L. 41 – 46).

Quedarse con sólo la enseñanza de los paradigmas metodológicos es una manera pobre de enseñarlos, porque su razón de ser, el sentido de una aplicación efectiva y consciente, está en sus fundamentos epistemológicos. He escuchado en reiteradas ocasiones que las investigaciones inician preguntándose sobre la naturaleza del objeto de estudio o de la situación a ser estudiada. Es insuficiente que la enseñanza del plano del conocimiento ontológico se centre y se limite en la cuestión de si la realidad está dada o no. La comprensión de su naturaleza no descansa en respuesta SI o NO a esa pregunta, ni en un pragmatismo metodológico que hace que las demás respuestas surjan mecánicamente, por deducción; o como decía E. M., porque está en la receta.

Por tanto, no es solo buscar los demás planos del conocimiento, sino en profundizar cada uno de ellos. Se puede decir que el primero que debe entender y comprender su propio trabajo de investigación es el mismo investigador y no otro. Los

demás serán lámparas que están dispuestas a prenderse para ayudar al investigador de manera oportuna y asertiva. Sus decisiones, su conciencia del “Yo Investigador” le harán comprender a los demás de lo que ha estudiado en su trabajo de grado.

Es sumamente interesante que E. M. perciba que la enseñanza del paradigma metodológico cuantitativo sea percibida como una receta. Pero también es interesante que no perciba una enseñanza cualitativa: “*Entonces, cuando se nos habla de paradigma cualitativo, no tenemos esa visión ese conocimiento concreto de cómo desarrollar ese tipo de investigación*” (E. M., L. 25- 26). Esto claramente se puede interpretar en que la universidad hace investigación cualitativa, pero esto no lo ha trasladado al campo de la enseñanza de los paradigmas.

Quizás los estudiantes no perciban la investigación cualitativa como un modelo de investigación, porque se ha corrido el mito que ésta es la vía expedita para hacer teoría, pero que sólo están llamado a elaborar teorías son los estudiantes de quinto nivel en sus tesis doctorales. Los estudiantes de cuarto nivel, solo tienen que demostrar que saben aplicar un método a una situación socio – educativa. Si este mito es real, entonces la preocupación del maestrante es el plano metodológico, y los demás son accesorios.

Y al parecer esta percepción que he descrito es real, porque la conclusión número 3 del Estado del Arte de la Investigación Cualitativa, realizado por Olivar (Diciembre de 2011) dice: En cuanto a la producción de teorías, el proceso de recolección y análisis de la información no se desarrolla totalmente. Esto se debe a que la maestría sólo exige al maestrante un ejercicio empírico - metodológico". (151) No hay una producción de teorías, ni se exige una comprensión ni solución a los problemas de socioeducativos. Sólo se exige y se evalúa una demostración de competencias. En lo personal, toda investigación debe buscar el conocimiento de la verdad.

Hemos olvidado el compromiso axiológico de la investigación, en el sentido que cabría preguntarse: ¿si una persona aplica bien un método a pesar que su investigación no sea trascendente o que oculte verdades, merece ser aprobada? Pero por otro lado, si la victoria del positivismo estriba justamente en el método, ¿no es más fácil demostrar

a través de unas gráficas unos datos que no reflejan la realidad que hacer interpretaciones que son expresadas como simples opiniones?

Quizás el mito que he develado, no es la razón de la expresión como éstas: “Entonces, cuando se nos habla de paradigma cualitativo, no tenemos esa visión ese conocimiento concreto de cómo desarrollar ese tipo de investigación, ya se nos ha acostumbrado a desarrollar trabajos cuantitativos, porque esos son como una receta” (E. M., L. 25 – 27). Visto esta afirmación en su totalidad y resaltando otro aspecto, véase que la estudiante no se preocupa por el qué, o la relación entre sujeto – objeto, que correspondería al plano ontológico y epistemológico respectivamente, sino que se pregunta por el cómo, que es el plano metodológico.

Debate 13: Luces para una Enseñanza de los Paradigmas de Investigación.

Lo primero que hemos de comprender es la naturaleza de la enseñanza de los paradigmas de investigación. Al igual que la naturaleza de los paradigmas de investigación en sí, que es de carácter teórico, la enseñanza de los paradigmas también “debería ser sobre todo de orden teórico”. (F. Z. – L. 36). Es decir, su naturaleza indica no sólo en aprender los conceptos básicos de los modelos de investigación aceptados y compartidos por una comunidad académica y científica, sino aprender su lógica, su estructura, en fin, su coherencia paradigmática. Por tanto, el objetivo de la enseñanza de los paradigmas de investigación consiste en

Es clarificar al aspirante a magister en investigación, o cualquier aspirante que esté en proceso de tesis de maestría o tesis doctoral, identificar, clasificar y ubicarse dentro de las corrientes paradigmáticas fundamentales en el pensamiento occidental, aplicadas a la praxis muy concreta de lo que se llama investigación educacional. (F. Z. – L. 36 -38).

Se podría decir que el objeto básico y fundamental es que los estudiantes aprendan a identificar, clasificar y a ubicarse en los paradigmas existentes en los postgrados de la UPEL – IPB. Quizás el momento más álgido es la de ubicarse, y más si es sobre su propia investigación. Este proceso se puede tornar como un grave problema, ya que determina la elección del paradigma. Pero la premura termina con la ubicación por parte de los tutores o la comisión de Trabajos de Grado, cambiándole todo, e incluso la

esencia de la intencionalidad de la investigación que tenía el estudiante al momento de iniciar su investigación. Quizás el problema que deben corregir los profesores que enseñan los paradigmas de investigación en nuestra casa de estudios de cuarto y quinto nivel es la de permitir al estudiante el ubicarse en algún paradigma y no buscar ubicarlo.

Uno de los lamentos que hace F. Z. es la incapacidad que tiene el estudiante de ubicar su propia investigación en un paradigma epistemológico y metodológico. En efecto, *“¡Qué difícil es, me ha tocado a mí, que mis alumnos se ubiquen dentro de un paradigma o una corriente del pensamiento filosófico que los lleve a ubicarse epistemológica y metodológicamente!”* (F. Z. – L. 68 – 69). Por tanto, el producto de la enseñanza de los paradigmas no es solo el de identificar si un paradigma es de naturaleza cuantitativa y cualitativa, o si es empírico inductivo, racionalista crítico o introspectivo vivencial, y su posterior clasificación de cada uno de sus métodos, sino que el estudiante tenga la capacidad y consciencia de ubicar su trabajo de investigación en algunos de esos modelos, y ser capaz de declararlo y justificarlo.

Debate 14: La formación del Investigador Educativo.

La reflexión sobre naturaleza de la enseñanza de los paradigmas de investigación hace que surjan interesantes propuestas que permita un proceso de enseñanza y aprendizaje de los mismos. Estas sugerencias van desde lo curricular, a algunos aspectos de contenido, de didáctica y hasta de algunos usos de técnicas de estudios. Esto permitiría que el estudiante vaya teniendo una clarificación paradigmática para poder ver y hacer un uso efectivo de la coherencia paradigmática. Desde lo curricular, F. Z., dice

Entonces, y lo he sugerido también en el postgrado de la UPEL – IPB, por ejemplo, la asignatura esta de Epistemología de la investigación Educativa debería darse en el primer semestre, para seguir la secuencia curricular, luego en un segundo semestre los métodos, ¿no? Esa debería ser la línea del pensamiento correcta y válida, y lo más aceptable y la más práctica de paso. (F. Z. – L. 46 – 49)

Lo que propone F. Z. es la reestructuración del pensum curricular de la maestría basada en la coherencia paradigmática. La enseñanza se debe dedicar al pensamiento

epistemológico y filosófico que sustente los modelos de investigación. A partir de allí, ir formando una arquitectura que realmente cumpla con el objetivo de clarificar los paradigmas de investigación que son usados en la maestría de Investigación Educativa de la UPEL – IPB. Por tanto, la concepción de una coherencia paradigmática debe verse reflejado en un pensum de estudios que lleve una secuencia lógica que sugiere dicha coherencia y la finalidad de toda enseñanza de los paradigmas.

También debe verse reflejado en los contenidos de los programas didácticos. Es así, que en la asignatura denominada filosofía de la ciencia, que también pudiera llamarse Epistemología de la Investigación Educativa, tal como, lo ha propuesto el Dr. Francisco Zambrano; debe llevar un contenido que satisfaga las necesidades de conocimiento en torno a los paradigmas, que dé las herramientas y las líneas generales de reflexión, y al mismo tiempo, permita al investigador ubicarse con claridad y coherencia paradigmática.

Estos contenidos deben abarcar las bases filosóficas, fuentes y los principios filosóficos que funcionan como base de dichos modelos, y que ayudaran a tener un lenguaje apropiado y coherente con el paradigma que adoptó. Así lo presenta F. Z.,

El problema para mí es que la clarificación en la educación dentro de los paradigmas epistemológicos no se está dando. Es una laguna terrible. Una laguna que tiene que ver con un conocimiento certero para un magister o un doctorando de lo que son las bases filosóficas, fuentes y los principios filosóficos de todo proyecto de investigación, eso de inmediato te ubica dentro de un paradigma epistemológico. (F. Z. – L. 68 – 65).

Este contenido básico para cualquier aspirante a magister o doctorando debe ser sobre las bases filosóficas, las fuentes y los principios de todo proyecto de investigación. Este contenido es necesario para ubicarse en un paradigma de investigación. Llevar esto a la práctica, implica reflexión sobre su propia investigación. Por tanto, la búsqueda de un currículo práctico, basado en la coherencia paradigmática y en la necesidad de ubicarse en un modelo de investigación hace que surjan unas propuestas didácticas. Es así como N. M., sugiere la estrategia didáctica de los talleres con situaciones de investigación reales. En efecto,

deberíamos trabajar sobre la base de situaciones a abordar, yo diría que en forma grupal en términos muy críticos y en los cuales pudiera ser mediante la modalidad de talleres que abordarán las situaciones he hiciéramos la declaración ontológica, vamos hacer el ejercicio de abordarla desde la perspectiva de una ontología desde realidad dada y por tanto, hacer todo el trabajo de diseño de la investigación sobre la base de los tres (3) planos del conocimiento y luego el ejercicio podría ser la misma situación, ahora vamos a visualizarla desde una asunción ontológica de realidad construida socialmente desde el relativismo, por tanto debe ser la epistemología transaccional dialógica subjetivista y consecuentemente la metodología hermenéutica. (N. M. – L. 30 – 36)

Con ello, no se propone en sí mismo, una serie de talleres para identificar y clasificar, ni para presentar los conceptos básicos de uno u otro paradigma, sino en llevar esos conceptos a una situación de investigación en concreto. En ellos, el estudiante puede aplicar cada uno de los planos del conocimiento en una situación real de investigación. Lo interesante, es que no es una formación para la investigación cuantitativa, o para la formación cualitativa, sino una formación para la claridad y coherencia paradigmática.

El carácter teórico de la enseñanza de los paradigmas de investigación nos dice que estos deben ser presentados teóricamente a los estudiantes, pero la realidad nos sugiere que hay que ejercitar la lógica que lleva implícita toda coherencia paradigmática en un objeto de estudio, o en una situación real de investigación. Con ello se conseguiría un aprendizaje significativo fundamental: la comprensión teórica de cada uno de los modelos, la claridad de la coherencia paradigmática y su lógica, y la practicidad que le permite ubicarse coherentemente dentro de un paradigma.

Pero con simples talleres no se solucionará el problema en sí. Es necesario que el estudiante comience a leer la literatura básica y propuesta en cada uno de los programas didácticos de los cursos que se ven dicha maestría. “*¡Claro! Sé que no es fácil, eso son años de lectura, pero ya deberían de estar haciendo el esquema, lo demás es mero mecanicismo*” (F. Z. – L. 69 – 70). En muchas ocasiones, encontraremos, a través de las lecturas, argumentos difíciles de refutar, pero que paradigmáticamente son opuestos a nuestros intereses, creencias, argumentos, lógica, etc. Muchas de esas lecturas nos

darán luces, otras nos sembrarán dudas. Son algunas de las dinámicas que experimentamos al momento de iniciar un estudio serio de epistemología.

En efecto, muchas veces nos encontraremos con autores que ofrecen lineamientos que van en contra de nuestras creencias, conocimientos y experiencias. Pero son aceptados y recomendados por la comunidad científica de la cual somos miembros. A veces causan incertidumbre, que no permiten la continuación del trabajo de investigación. Ante esta situación, el estudiante de la UPEL – IPB, tiene la necesidad de estudiar solo los paradigmas que sus profesores les enseña, y son muy pocos los que se atreven a leer epistemólogos. Sería interesante un estudio sobre la bibliografía recomendada en los programas didácticos que realmente se encuentran disponible en la biblioteca de la universidad.

Esto aparentemente va a mantener el statu quo de los paradigmas e investigación que hay dentro de la Maestría. En los momentos en que se desarrolle una cierta crisis, se ejecutarán ciertas estrategias para mantener ese statu quo. Lo he visto, en esta disertación con estrategias como el de la complementariedad en el conocimiento, más no de la investigación; y la más visible, en lo que he llamado la coexistencia pacífica de los paradigmas de Investigación. Existen otras estrategias muy comentadas por los pasillos de impedir cualquier trabajo de investigación que esté basado en otros modelos de investigación. Por ejemplo, al anti método o lo cualicuantitativo.

Ante este panorama, lo mejor es mantener el debate epistemológico sobre los paradigmas de investigación en la UPEL - IPB. El mismo N. M. ve la necesidad de

Abrir un debate precisamente para que tengamos clara la altísima responsabilidad que implica el que tengamos claridad paradigmática. Porque si puedo trabajar con apego a un paradigma sin caer en el fundamentalismo, sino caer o tocar más que todo, de que tengo un compromiso académico y sin ser fundamentalista debo ser coherente con el compromiso académico (N. M. – L. 63 – 66).

El fundamentalismo, según la misma historia de la ciencia, no ha permitido el desarrollo de la ciencia. Ella guarda para sí los silencios de los paradigmas dominantes y hegemónicos, que luego se convierten en inquietudes que tienen que ser respondidas.

Es así que en función de esas respuestas se convierten en el motor histórico que hace que se mueva dialécticamente la ciencia. De ser esto así, el debate nunca debería culminar, y sus académicos deberían estar prestos a participar en cada uno de ellos, a dejarse cuestionar por sus estudiantes y colegas. Todo en pro de la ciencia.

La formación del investigador pasa por la dilucidación del compromiso académico. Un compromiso que está compuesto por una búsqueda de la verdad, un compromiso científico, y un compromiso intersubjetivo. Esto nos lleva a valores que tienen que ver con aspectos de una formación filosófica y ética; pero igualmente, la formación científica no debe ser sólo metodológica, o sustentada en los planos del conocimiento, sino que debe ser epistemológica.

Me refiero a esa formación epistemológica a la que hacían alusión los griegos; un tipo de competencia que posibilita buscar algo con la mirada, poner y mantener a la vista ese algo que la filosofía busca con la mirada. (Cfr. Heidegger, p. 47). Entiéndase mirada como una acción contemplativa, y por ende teórica. Lo que se ha de buscar es la formación del investigador hasta el momento en que aprenda a conocerse a sí mismo, que encuentre su propio yo investigador.

Debate 15: ¿Todos hacemos Investigación Educativa?

Una de las grandes discusiones que he tenido en el seno de la universidad, sobre todo con quienes hacen otro tipo de maestría, es sobre el sentido de la investigación educativa. Es decir, ¿existe la necesidad de la maestría en Investigación Educativa, cuando toda la universidad hace investigación educativa? No es una pregunta sencilla, pero se presta a un gran y fructuoso debate, de la cual todos, absolutamente todos, están interesados porque en esencia estamos en una universidad pedagógica. La UPEL tiene su campo en la pedagogía y en la educación. Tenemos un campo específico de acción. Así lo plantea FZ:

Ese nivel de academia tan alto, de alto nivel, aquí en la UPEL no se ve, ni tampoco se tiene por qué ver, porque es una, nuestra universidad es una universidad con una característica muy especiales, porque forma docentes, que están enseñando algo, fíjate en el caso de una maestría en

investigación se forma docente y de otras profesiones que están orientados a la investigación de tipo educacional. (F. Z. L. – 101 – 104).

En primer lugar, no somos una universidad cualquiera, sino que somos una Universidad con características especiales, que exige un campo de investigación en específico, que es la educación. En segundo lugar, forma docentes, y esto es necesario tenerlo claro, porque muchos piensan que entran al pedagógico para ser biólogos, físicos, matemáticos, y en mi caso, historiadores y geógrafos. Tuve muchos compañeros con ese sueño, y que despreciaron las asignaturas del componente general y pedagógico, simplemente por ser: Pedagógicas.

Ahora bien, lo que ocurre y esto es lo que debe pensarse en la Maestría en Investigación Educativa, es sobre el campo que tiene en sí misma. Las demás Maestrías se dedican al campo de la enseñanza. Cuando yo estaba en Geografía, recuerdo que se llamaba Maestría en Educación, Enseñanza de la Geografía; otros compañeros estaban en enseñanza de la Historia, y así sucesivamente. Lo cierto, es que ellos estaban en un campo de la educación dedicados a la enseñanza de la historia o de la geografía. Pero pareciera que el objeto de la maestría en investigación educativa no tuviera un campo en sí, y que esto le da derecho a inmiscuirse en cualquiera de los ámbitos de la educación. Su objeto es tan general como la educación misma.

Lo interesante de la Maestría de Investigación Educativa, es que ella, se dedica a la continuación de la formación del docente, pero en este caso en su rol como investigador. Mientras que las maestrías con mención en enseñanza de alguna ciencia, se comete en exabrupto de hacer investigación en un área disciplinar específica, olvidándose de la educación y de la pedagogía. Se basan en interpretaciones legales de los llamados proyectos especiales, para hacer sus trabajos en alguna especialidad. Es debatible ética y epistemológicamente este proceder. Lo cierto, es que la Maestría en Investigación Educativa, es una Maestría preocupada el campo de la educación, que aborda o debería abordar, temas que están por encima de las especialidades.

Por ello, su mercado es amplio. Tal como lo resalta la intervención de FZ., no sólo se forman docentes, sino que ingresan otro tipo de profesionales que están preocupados

por la educación en diferentes contextos. Por ejemplo, psicólogos que están dedicados al área de la educación y no tienen las herramientas educativas y pedagógicas para pensar la educación o incluso, para desarrollar sus clases. Lo quizás discutible es pensar que la investigación educativa es para formar metodólogos orientados al campo de la educación, o especialistas en tutoría y metodología. Sería lamentable reducir la maestría a esos dos aspectos.

En eso si estoy de acuerdo con NM, sobre la coexistencia pacífica entre las Maestrías. Cada una tiene que desarrollar su campo de investigación, delimitar cada una de sus áreas de estudios, y estar abiertas a un diálogo interdisciplinario. Cada especialidad tiene sus aportes al campo de la educación, pero las ciencias de la educación son tan amplias que todas caben allí, y que todas son necesarias para el gran debate sobre la educación misma. Indudablemente esto debe ser un choque para los que son especialistas, como es el caso de F. Z. quien dice lo siguiente:

Pero yo tengo un choque allí, porque yo vengo de una formación clásica, pura, que no se trabaja con nada de eso. A mí nunca me dijeron nada eso, que método vas a trabajar, ni nada de eso, nada de eso. Simplemente desarrolle una idea, defiéndala y trata de ser lo más original posible. Pero hay otra cuestión, yo nunca hice investigación educativa, yo hice fue una tesis de licenciatura, maestría y doctorado en el área de filosofía pura, simplemente me planteé un problema y lo desarrollé. Sea de manera hemerográfica, sea de manera, independientemente del cual método que se haya utilizado. Puede hacerse desde cualquier método. (F. Z. L. – 91 – 96)

Cada especialidad tiene su propio método, propia epistemología, ontología y cosmovisión. Eso indudablemente repercute en el área de la educación. La mayoría de las especialidades se dedica a la elaboración de recursos que por lo general no son transferibles a otros escenarios educativos. Quizás por ello, nuestras bibliotecas están llenas de investigaciones que no son consultadas. Quizás sólo son para citarlas como Antecedentes de otras investigaciones. Lo que veo aquí, es que cada quien debe asumir el área que le toca dentro del campo de la educación, y siempre recordar que: *nuestra universidad es una universidad con una característica muy especial, porque forma docentes, que están enseñando algo (F. Z. l. 102 – 103)*

MOMENTO X

RETOS EN EL DEBATE SOBRE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

Para mí, una revolución es una clase especial de cambio, que abarca cierta índole de reconstrucción de los compromisos de cada grupo.

(Kuhn, 2006, 277)

Por lo general, cuando termina un debate se suele ofrecer los hallazgos y los retos que estos plantean. Son muchas las que pudiese nombrar en este momento, pero creo que ellas no son develaciones en sí, sino reflexiones que surgen al finalizar este debate. En efecto, luego de las grandes discusiones diplomáticas en torno a una situación en específico, se suelen plantear una serie de retos que se deben asumir como desafíos para la superación de tal situación.

Luego de plantearnos una situación de debate, debemos preguntarnos, según la estructura del movimiento de los paradigmas, ¿en qué situación estamos? Cuando inicié esta investigación pensé que el único debate era entre lo cualitativo y lo cuantitativo, pero a medida que iba estudiando y escuchando las intervenciones pensé que eran seis (6), al profundizarlos me encontré con doce (12), y al momento de culminar mi trabajo, totalizan quince (15) temas de debate epistemológicos sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. Hoy digo que pueden ser muchos más.

Esta situación de debate, me invita a pensar que la maestría en educación, mención investigación educacional está pasando por un momento de crisis paradigmática. Sin embargo, no me atrevo a aventurarme en una aseveración como ésta, porque el debate en sí no es externo ni público. Creo que ni siquiera hay conciencia de la necesidad de abrir el debate, sino sólo en aquellos profesores aficionados a la epistemología.

El debate no está declarado, solo hay manifestaciones de un debate que no ha sido asumido epistemológicamente. Sólo se ve reflejado en los planos metodológicos. Pero hay un debate porque todos coinciden en que debe existir una coexistencia pacífica

entre la investigación cuantitativa y cualitativa en el campo de la educación. Se exige la tolerancia académica como valor para la convivencia entre ambas. Esto manifiesta que hay un debate interno dentro de los miembros de la comunidad académica que hacen vida dentro de la universidad. Sin embargo, aún no puedo aventurarme a declarar una crisis paradigmática, sino que hay situaciones que la reflejan.

Sin embargo, no puedo negar que la crisis epistemológica que se da en el seno de las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Educación y la investigación educativa se refleja en la maestría en investigación educacional. La crisis de la filosofía que sustenta a las ciencias sociales, humanas, ha influido grandemente en las ciencias de la educación y de la pedagogía. Ya he hablado de la crisis del pensamiento declarado por los postmodernos y la situación de debate que generó la publicación del Ensayo la Estructura de las Revoluciones Científicas de Kuhn.

Para Kuhn, los momentos pre paradigmáticos o de crisis paradigmática producen situaciones de discusión y de debates. Con esta investigación, he mostrado unos quince temas de debate, los cuales los agrupé en tres grandes temas: la primera que tiene que ver con la naturaleza de los paradigmas de investigación educativa; la segunda, que tiene que ver con la percepción de la investigación en la maestría en investigación educacional; y por último, las percepciones en torno a la situación de la enseñanza de los paradigmas de investigación educativa en la UPEL – IPB.

Desde la visión sociohistoricista de Kuhn, la Maestría está en un momento de transición. En un momento pude notar que la predominancia en la UPEL estaba en la investigación cuantitativa, y luego una tendencia hacia la investigación cualitativa. Lo peor del caso, es que ningún actor social sabe cuál es la predominancia de la investigación en dicha maestría. Sin embargo, al contemplar estos debates, la transición no es sólo de un modelo de investigación cuantitativa a lo cualitativo, sino a la posibilidad de declarar que los Planos del Conocimiento son el verdadero paradigma que orienta los procesos de investigación educativa de la universidad pedagógica.

Las anomalías que han sido interesantes. Se han presentado en forma de preguntas, donde las respuestas han sido de rechazo, de apertura, de cautela. Estas actitudes son

las que fomentan mayor crisis, porque no hay una respuesta que termine de perfilarse como la oficial dentro del paradigma dominante. Las preguntas por el antimétodo - multimétodo, y la pregunta por lo humano develan nuevos escenarios de crisis. En efecto, estas preguntas son válidas en corrientes del pensamiento como el pensamiento complejo, la teoría crítica y el paradigma sistémico, en los modos de abordar los enfoques interdisciplinarios, que cada día van tomando mayor fuerza como paradigmas y sustentos teóricos en los currículos de educación media y superior. Lo que se avizora es un aumento de la crisis paradigmática en la UPEL – IPB.

Lo lamentable es que la crisis encuentra como respuesta la actitud ingenua en dos sentidos. Una que aborda ingenuamente que la pregunta por lo humano está resuelta por los principios de la investigación cualitativa. Al mismo tiempo, creer que todo lo que lleve como calificativo de emergente debe corresponder a lo cualitativo. El segundo sentido es que la preocupación o la pregunta fundamental de la investigación educativa en la Maestría de Educación, mención Investigación Educacional, sigue siendo dirigida a lo metodológico o en el mejor de los casos, a la dicotomía de los planos del conocimiento, a pesar que reconocen que ésta no es la vía.

En atención a ello, me atrevo a decir que hay un ambiente pre paradigmático dentro de la Maestría. En efecto, más que una crisis como tal, lo que hay es un cambio de paradigma, que puede ser la transición de lo cuantitativo a lo cualitativo, o en una simple coexistencia pacífica o tolerancia académica, o en la formulación de los planos del conocimiento como un paradigma que se posiciona como ente regulador de la maestría. La razón radica en que los paradigmas son un modo de preguntarse y responderse, y los planos del conocimiento formulan preguntas de carácter dicotómico.

Por tanto, no creo que haya existido una revolución científica, porque no ha habido un cambio de actitud en los miembros de la comunidad académica. Se sigue manteniendo una actitud en el nivel de Ego ingenuo, que obstaculiza un verdadero y sincero debate paradigmático sobre los modelos a seguir en la Investigación Educativa. Un ego ingenuo que se manifiesta en un simple optar por uno o por otro paradigma metodológico, porque es más fácil que otro, porque es cuantificar o cualificar. Si no se

forma al investigador para la reflexión sobre los elementos pre teórico y científico, no se hará el cambio en la educación que queremos.

Lo realmente dramático de todo esto es que no se piensa en los aspectos epistemológicos de la investigación educativa, y del mismo campo de la educación. Esto es grave en una universidad experimental que fue creada para ser la formadora de formadores, y para aquella que se jacta frente a las demás universidades de ser la asesora del Estado venezolano en materia de educación. Como UPELISTA me entristece ver cómo la Universidad Central de Venezuela (UCV), la Universidad Simón Bolívar (USB), y en especial la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), son más escuchadas y leídas que nosotros mismos en materia de educación.

De allí que veo que la Maestría debe afrontar los siguientes retos para salir de esta situación pre paradigmática o de crisis paradigmática, y de asumir su rol frente a la Nación:

Afrontar los 15 temas de debates epistemológicos sobre los paradigmas de investigación educativa, e ir buscando los que deben con la lectura de este trabajo.

Asumir con seriedad la creación de espacios curriculares que permitan la formación epistemológica del investigador educativo. Es necesario que la universidad oiga los signos de los tiempos en los que se requiere la filosofía como respuesta al clima de incertidumbre epistémica, y en otros estratos de la vida.

El estudiante que entre a la maestría en investigación educacional asuma su propia formación no sólo con la lectura de textos, sino con un verdadero compromiso académico que lo invite a salir de la ingenuidad con la que llegan a las aulas de clases.

El docente de la Maestría debe bajarse del pedestal de la seguridad que proporciona una educación tradicional y por ende doctrinaria, y asumir el debate con sus estudiantes. Ya las aulas de la UPEL – IPB que son usadas para los cursos de la Maestría en Investigación Educativa, deben dejar de ser espacios para el adoctrinamiento, sino que deben ser escenarios de debate. Donde el profesor sea ese Gourmet que presente los paradigmas de investigación y modere el debate.

Conformar una Línea de Investigación o tema de investigación que aborde los temas de Epistemología e interdisciplinariedad en Educación. Debe estar dedicada a la investigación y enseñanza de los paradigmas de investigación y de los criterios de interdisciplinariedad en Educación. También debe dedicarse a la investigación de las anomalías epistemológicas que desarrollan en las investigaciones. De igual modo, debe recuperar los espacios de formación filosófica - epistemológica que se están perdiendo con el Proceso de Transformación y Modernización del currículo para la formación docente del pregrado en la UPEL.

Las comunidades científicas de la Universidad deben crear espacios para los debates que son necesarios darse en el seno de la Maestría. Así mismo, deberían reportar y divulgar la tendencia epistemológica de la investigación y al mismo tiempo sus anomalías. De igual modo, deben dedicarse a la formación filosófica que requieren sus miembros, en especial, los que están en procesos de formación. Así mismo deben estar abiertas a la conformación de nuevos temas y grupos de investigación.

Pensar en un Ego Investigador Educativo que lleve a pensar en un perfil más ajustado a la Maestría en Educación, mención Investigación Educativa. Es por ello, que no puedo finalizar un trabajo de investigación en el campo de la fenomenología sin preguntarme por el Ego Trascendental. Por no pertenecer a los propósitos ni intencionalidades de este trabajo de grado de maestría, presento dos bocetos sobre cómo se configura el Ego investigador educativo de la UPEL – IPB, y cómo a partir de él, idealizo un modelo eidético del Ego investigador, los cuales permitan una posible formulación de un nuevo perfil del investigador educativo.

Con ello, ha finalizado el debate, muchas gracias por su atención y participación.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Boza, M., (2012), El Paradigma de Investigación: La Estrella Polar del Científico. *Revista Educare, Vol. 16, Número 1, Enero – Abril 2012*, pág. 121 - 142.
- Centro de Investigaciones Contexto y Praxis Socioeducativa (2014), Proyecto de Transformación del Núcleo de Investigación Contexto y Praxis Socio Educativa (NICPSE) a Centro de Investigación Contexto y Praxis Socio Educativa (CICPSE). Barquisimeto: UPEL - IPB.
- Corbetta, P. (2007). “*Metodología y Técnicas de Investigación Social*”. McGraw Hill. España.
- Grondin, J. (2005) *Del Sentido de la Vida. Un Ensayo Filosófico*. (J. Dávila, Trad.) [Libro en línea] España: Herder. (Trabajo original publicado en 1993). Disponible en: www.lecturasinegoismo.com [Consulta: 2016, marzo, 25]
- Guba, E.G. (1981). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. Documento en línea disponible en: <http://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Guba.pdf> . [consulta noviembre, 2015]
- Guerrero, I., (2011) *Aproximación Teórico - Ideográfica a los Significados de los Paradigmas Científicos que orientan la práctica investigativa en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (UCLA), como construcciones sociales desde la perspectiva del discurso cotidiano de los docentes del decanato de Ciencias de la Salud*. Tesis Doctoral no publicada, Convenio UCLA – UNEXPO - UPEL.
- Heidegger, (2004) *¿Qué es la filosofía?* (J. Escudero, Trad.) [Libro en línea] España: Herder. (Trabajo original publicado en 1956). Disponible en: www.lecturasinegoismo.com [Consulta: 2015, marzo, 25]
- Heidegger, M., (1997), *Ser y Tiempo*. (J. Rivera, Trad.). [Libro en línea] Chile: Universitaria. (Trabajo original publicado en 1927). Disponible en: www.lecturasinegoismo.com [Consulta: 2013, febrero, 25]
- Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2006) *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill. España
- Hurtado, I y Toro, J. (1998) “*Paradigmas y Métodos de Investigación*”. Talleres Gráficos de Clemente Editores. Venezuela.
- Koetting, J. R. (1984) *Foundations of naturalistic inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality*.

- Kuhn, T. (2006), *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. (C. Solis, trad.) (3era. Ed, 3era reimpr.2012) México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1962)
- Lakatos, I., y Musgrave, A., (Comps.). (1970), *Crticism and the Growth of Knowledge. Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science*, London 1965, vol 4. [Libro en línea] Cambrige: University Press. Disponible en: www.scrib.com [Consulta: 2013, febrero, 25]
- Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1. 429 (Extraordinario), Septiembre, 8, 1970.
- Liotard, F., (2000), *La Condición Posmoderna. Informe sobre el saber*. (M. Antolín trad.) (7ma.ed). [Libro en línea] Madrid: Cátedra Teorema. (Trabajo original publicado en 1979) Disponible en: www.lecturasinegoismo.com [Consulta: 2016, enero, 25]
- Martínez, M. (1997) *Criterios para la Superación del Debate Metodológico "Cuantitativo/ Cualitativo"*. Documento en línea disponible en: [\[http://prof.usb.ve/miguelm/superaciondebate.html\]](http://prof.usb.ve/miguelm/superaciondebate.html) [Consulta Marzo 8, 2013]
- Martínez, M. (1997) *Paradigma Emergente. Hacia una Nueva Teoría de la Racionalidad Científica*. Trillas. México.
- Martínez, M. (2009). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M., (2012) *Nuevos Fundamentos de la investigación Científica*. Trillas. México.
- Morse, J., (comp.) (2003) *Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Educativa*. (E. Zimmerman, Trad.) Colombia: Universidad de Antioquia. (Trabajo original publicado en 1994)
- Olivar, E. (2011) Estado del Arte de la Investigación Cualitativa en los Trabajos de Grado de Maestría del Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa. Revista paradigma. Vol. XXXII, N°2; Diciembre de 2011/ 125 - 150.
- Osorio, F. (Abril de 1999) *El Científico Social entre la Actitud Natural y la Actitud Fenomenológica*. Cinta Moebio. N° 5. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

- Padrón, J., (1992), *Paradigmas de Investigación en Ciencias Sociales. Un enfoque Curricular*. Papel de Trabajo, Postgrado, USR. Disponible en: <http://padron.entretemas.com/paradigmas.htm> [Consulta: 2013, Febrero, 18]
- Paz Sandín, M., (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw - Hill.
- Plantin, C. (2003, mayo, 5) *Pensar el Debate*. Plenaria Inaugural. II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. *Revisa Signo*, 2004, 37 (55), 121 - 129.
- Posada, M. (2011) *Didáctica de la Filosofía I*. Edit. San Pablo. Colombia.
- Reeder y Vargas (2009) *Ser y Sentido. Hacia una fenomenología trascendental - hermenéutica*. [Libro en línea] Bogotá: San Pablo. Disponible en: www.lecturasinegoismo.com [Consulta: 2014, agosto, 22]
- Reeder, (2011) *La Praxis Fenomenológica de Husserl*. [Libro en línea] Bogotá: San Pablo. Disponible en: www.lecturasinegoismo.com [Consulta: 2014, agosto, 22]
- Santamaría, J., (2013), *Paradigmas de Investigación Educativa: De las Leyes Subyacentes a la Modernidad Reflexiva*. Entelequia *Revista Interdisciplinar*. N° 16 (2013) pág. 91 - 102.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. (2010) *Manual de trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Autor.
- Vargas, G., (2006) *Tratado de Epistemología: Fenomenología de la Ciencia, la tecnología y la investigación social*. [Libro en línea] Bogotá: San Pablo. Disponible en: www.lecturasinegoismo.com [Consulta: 2015, julio, 20]
- Vargas, G., (2012) *Fenomenología, Formación y Mundo de Vida*. [Libro en línea] Editorial Académica Española. Disponible en: www.lecturasinegoismo.com [Consulta: 2015, julio, 20]

ANEXOS

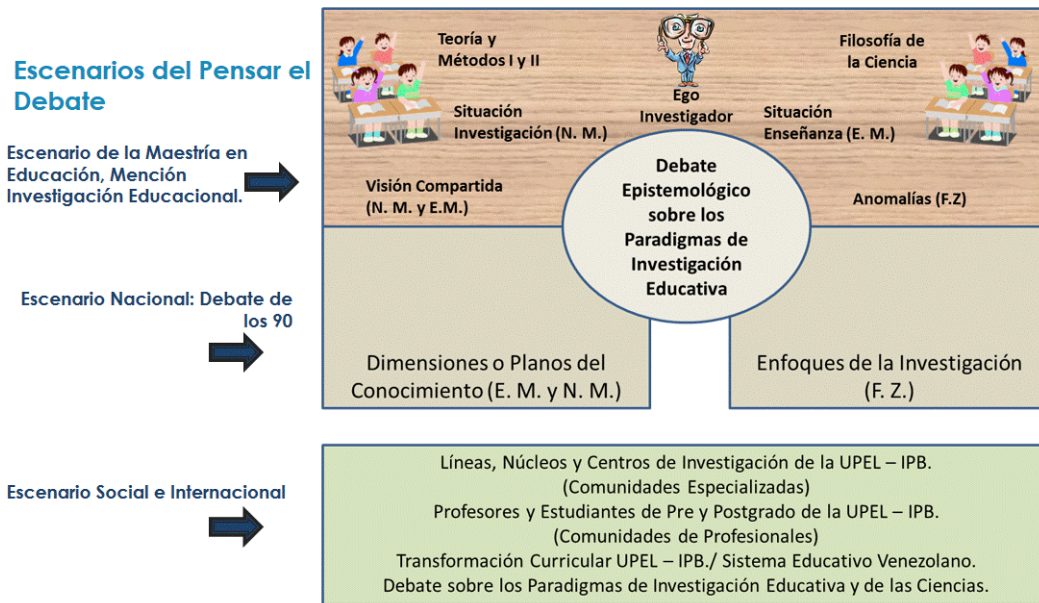


Gráfico 1. Escenarios del Pensar el Debate sobre los Paradigmas de Investigación Educativa de la UPEL - IPB (Durán, 2016)

Gráfico 2. Adaptación de la V de Gowing para la Declaración Paradigmática (Durán, 2016)

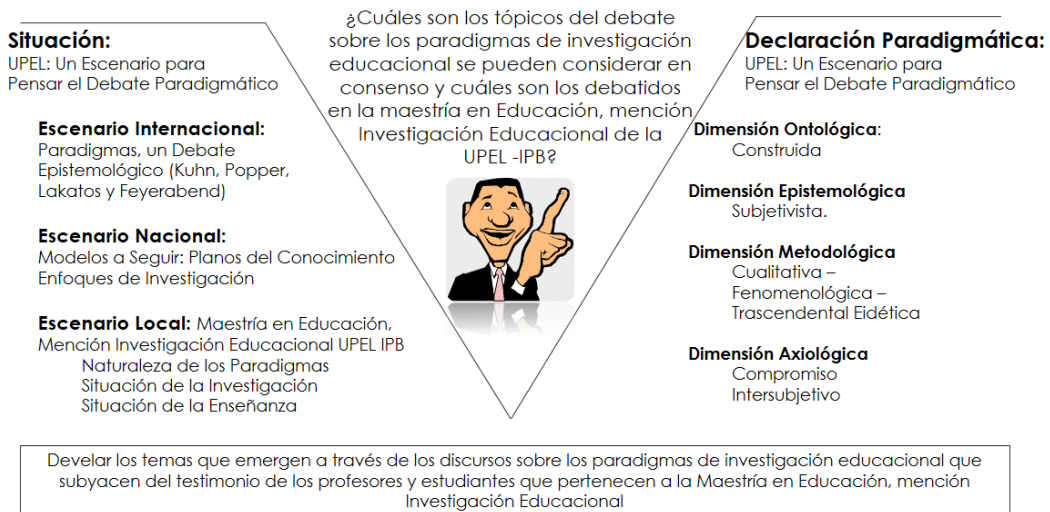


Gráfico 2. Adaptación de la V de Gowing para la Declaración Paradigmática (Durán, 2016)

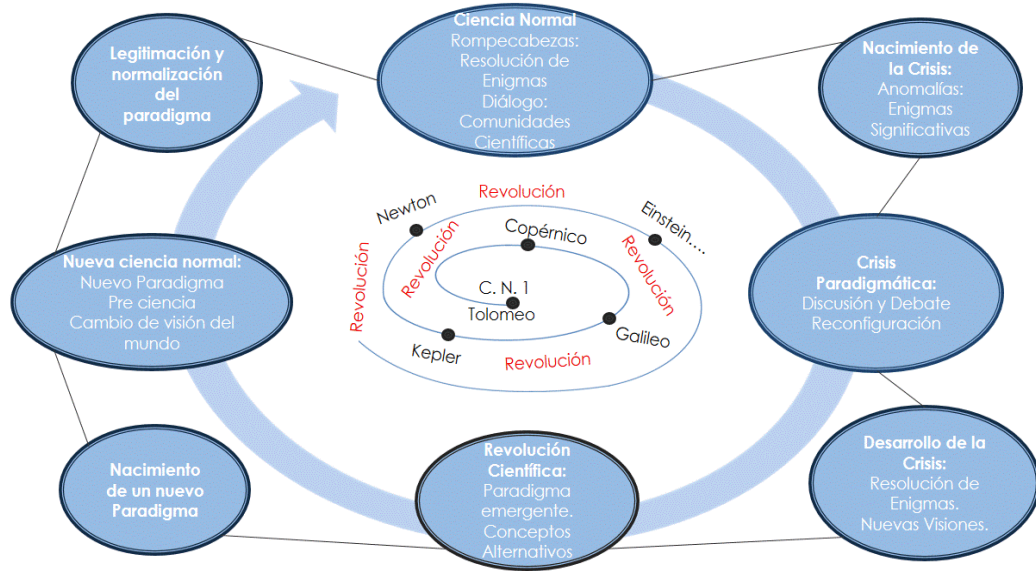


Gráfico 3. Circep sobre la Estructura Cíclica de las Revoluciones Científicas de Thomas S. Kuhn (Durán, 2016)

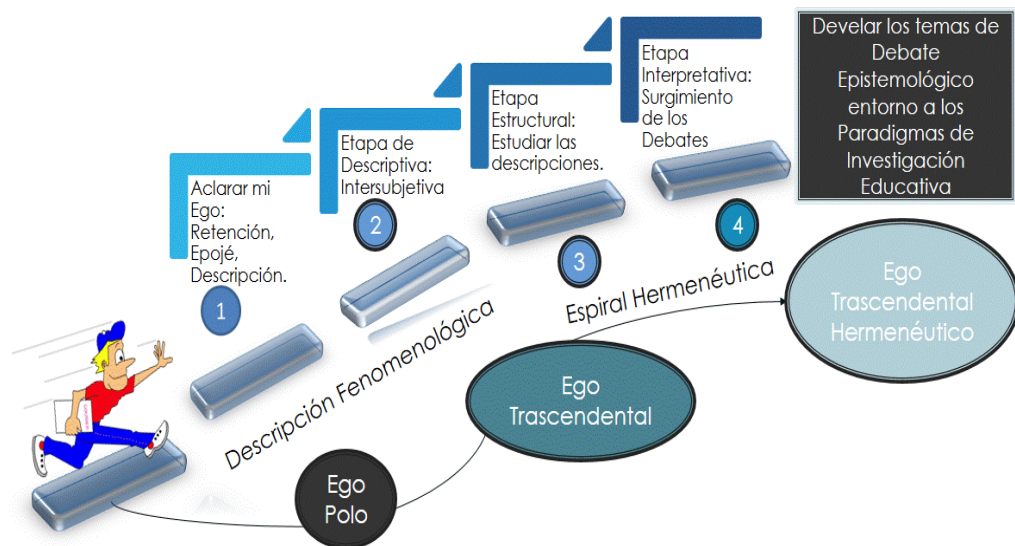


Gráfico 4. Fases de la Aproximación Fenomenológica a los Debates Epistemológicos sobre los Paradigmas de Investigación Educativa (Durán, 2016)

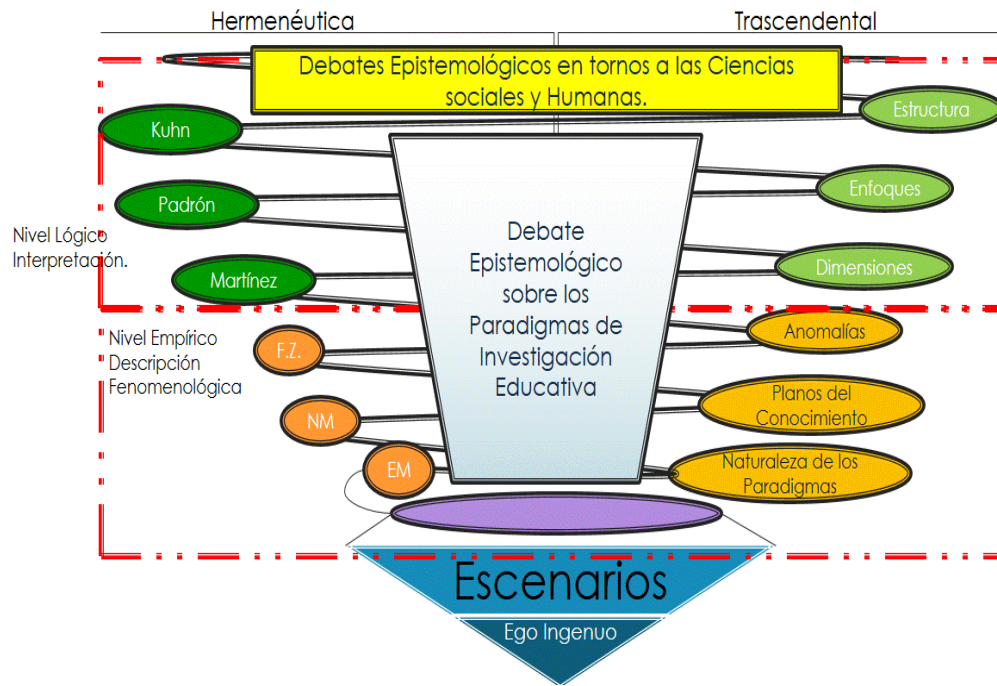


Gráfico 5. Adaptación de la Espiral Hermenéutica de Reeder y Vargas (2012) al Pensar el Debate paradigmático (Durán, 2016)



Gráfico 6. Ideograma sobre la Declaración Paradigmática de esta investigación. (Durán, 2016)

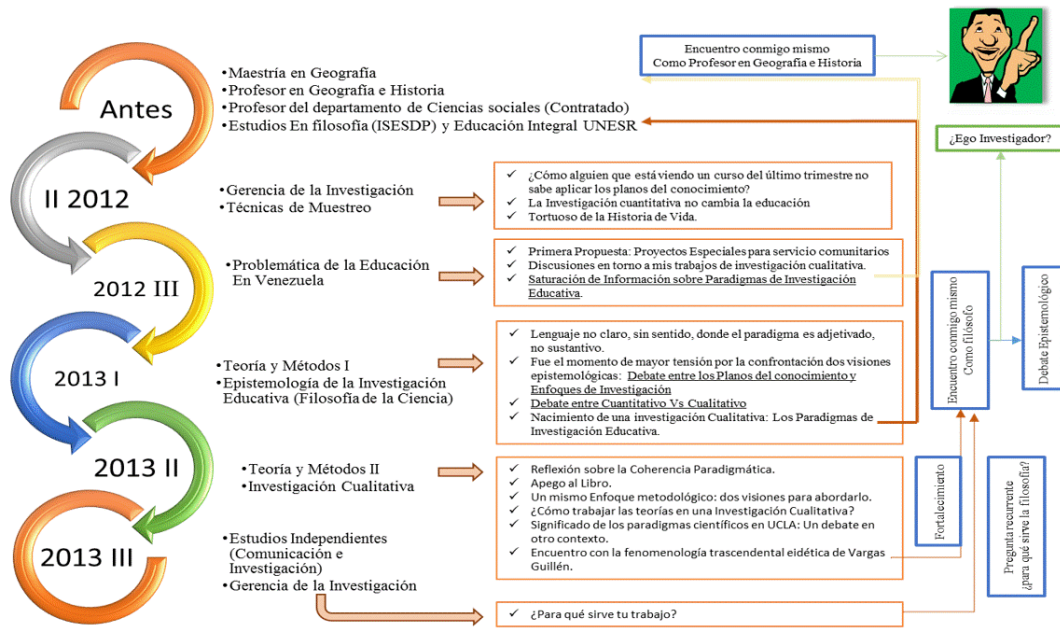


Gráfico 7. Bucle Causal sobre mi camino al Debate: de Mi Ego Ingenuo al Ego Polo. (Durán, 2016)

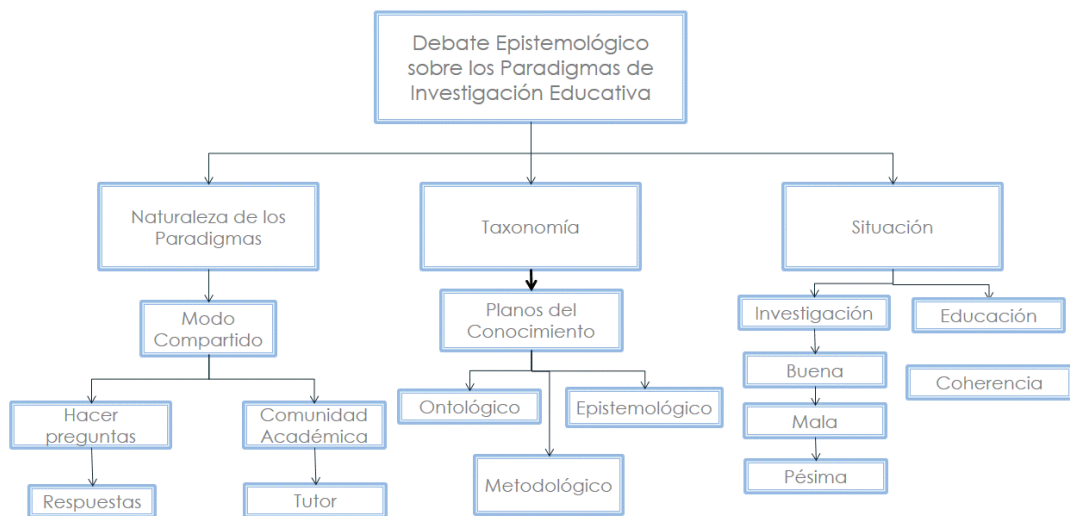


Gráfico 8. Intervención de N. M. en el Debate Epistemológico sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. (Durán, 2016)

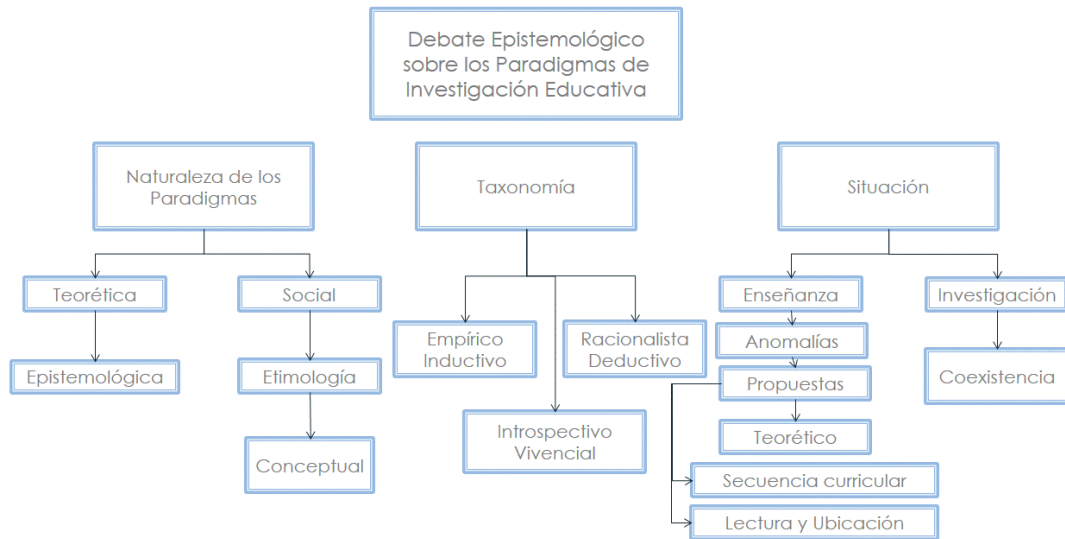


Gráfico 9. Intervención de F. Z. en el Debate Epistemológico sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. (Durán, 2016)

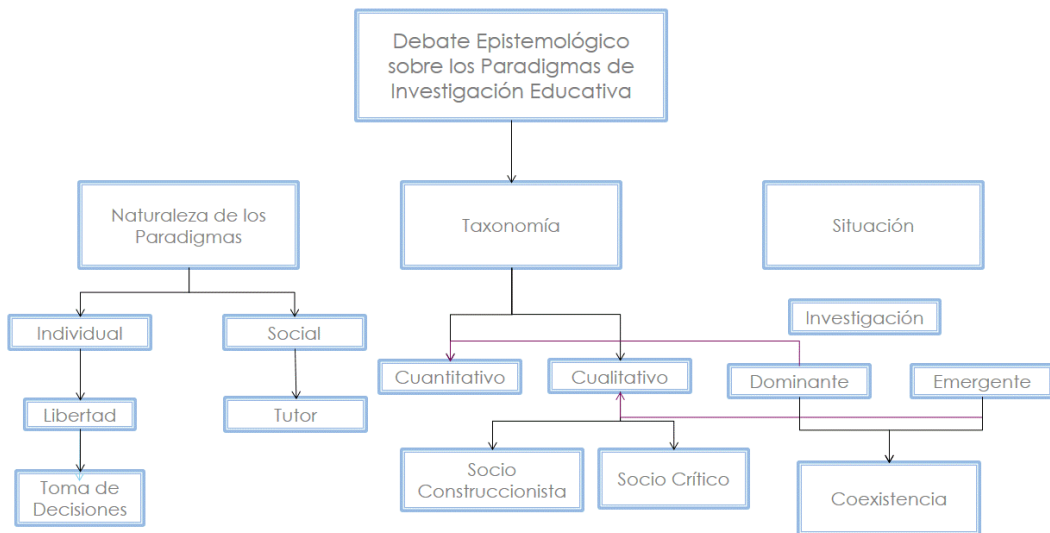


Gráfico 10. Intervención de E. M. en el Debate Epistemológico sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. (Durán, 2016)

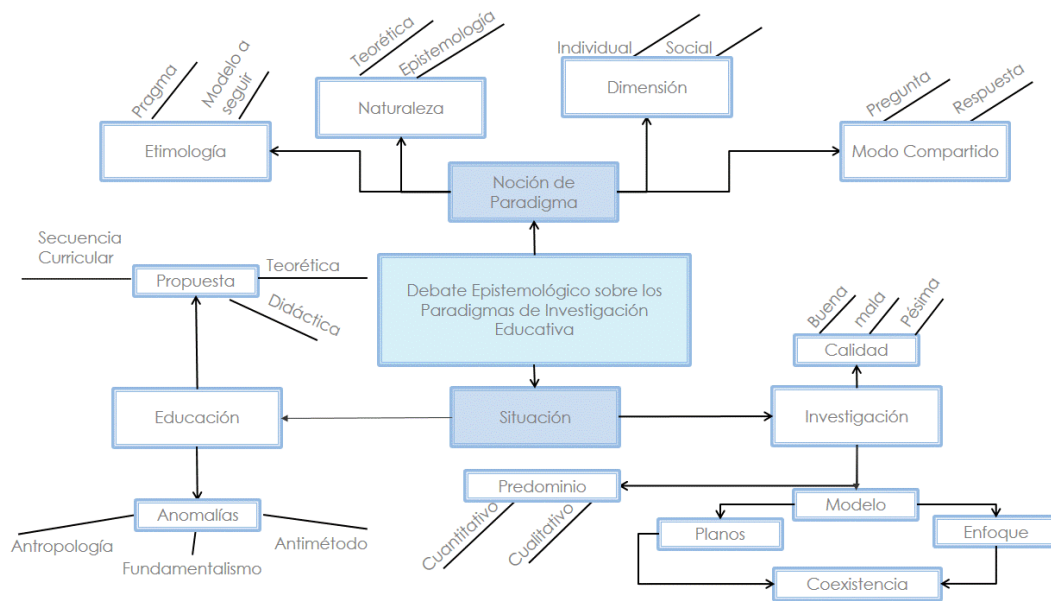


Gráfico 11. Intervención de N. M. en el Debate Epistemológico sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. (Durán, 2016)

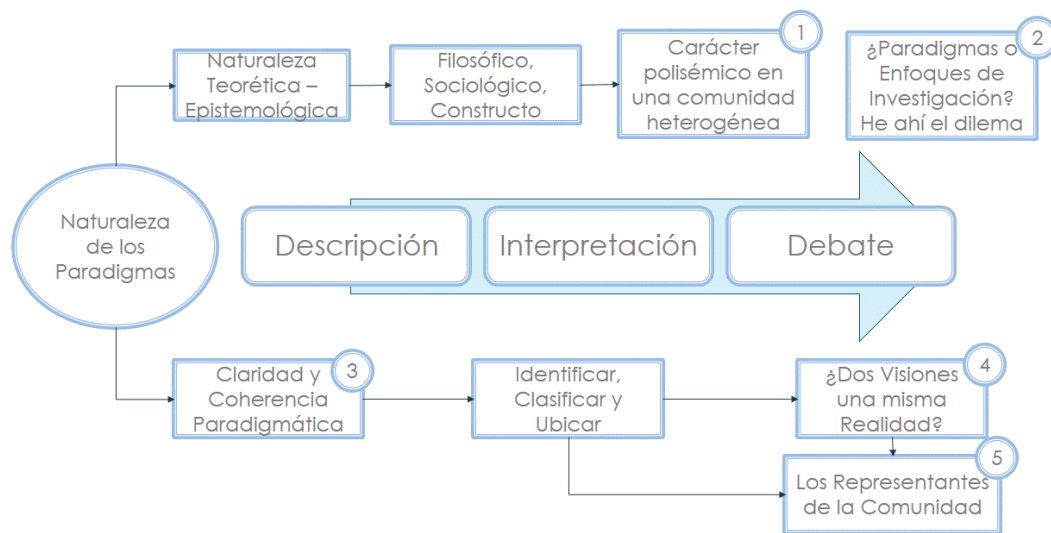


Gráfico 12. Bucle Causal sobre la naturaleza de los Pardigmas en el Debate Epistemológico sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. (Durán, 2016)

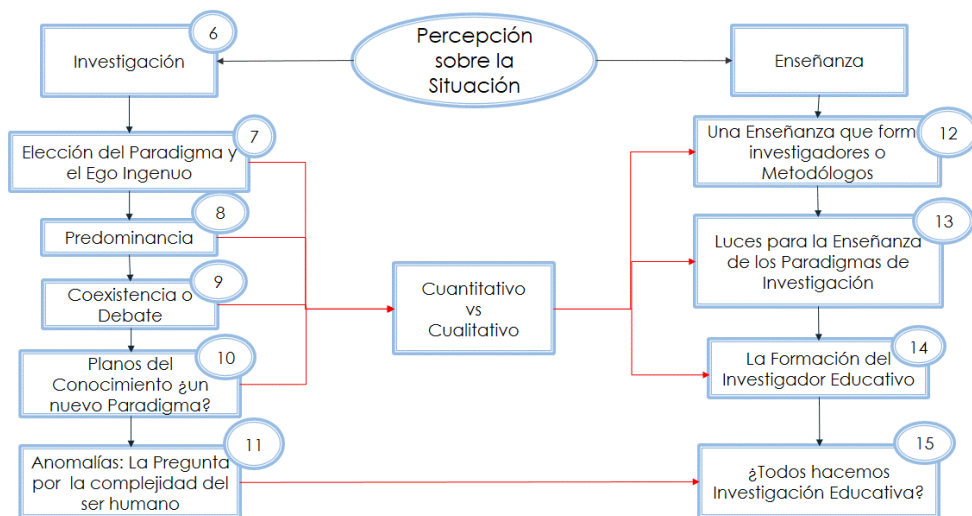


Gráfico 13. Bucle Causal sobre la naturaleza de los Paradigmas en el Debate Epistemológico sobre los Paradigmas de Investigación Educativa. (Durán, 2016)

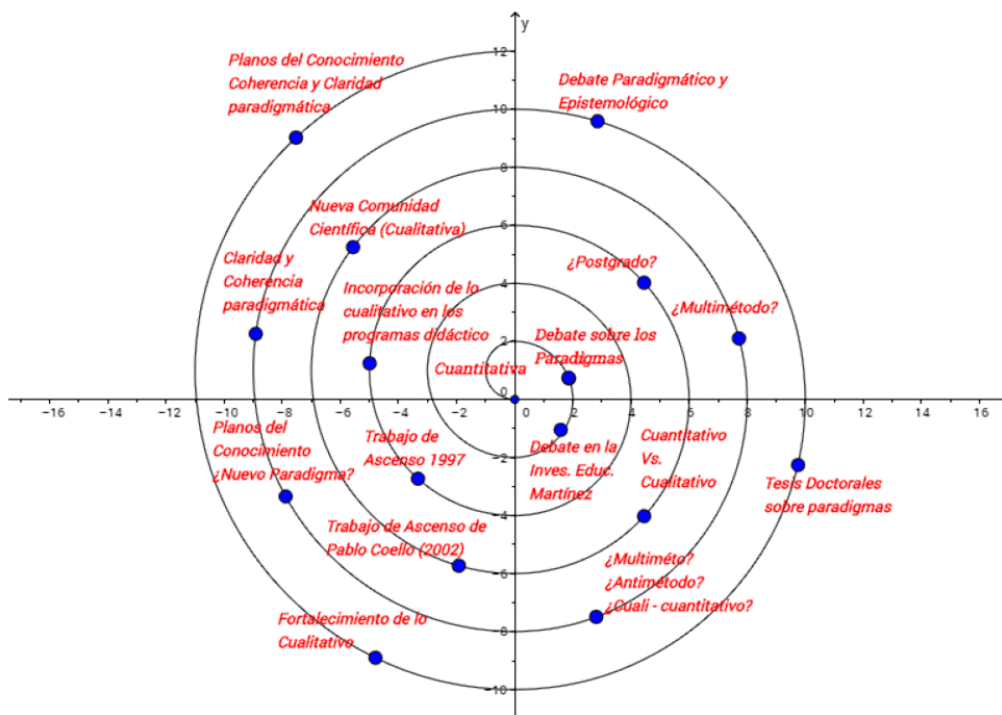


Gráfico 14. Ubicación de la Maestría en Educación, Mención Investigación Educativa, en la Estructura de las Revoluciones Científicas de Kuhn (Durán, 2016)

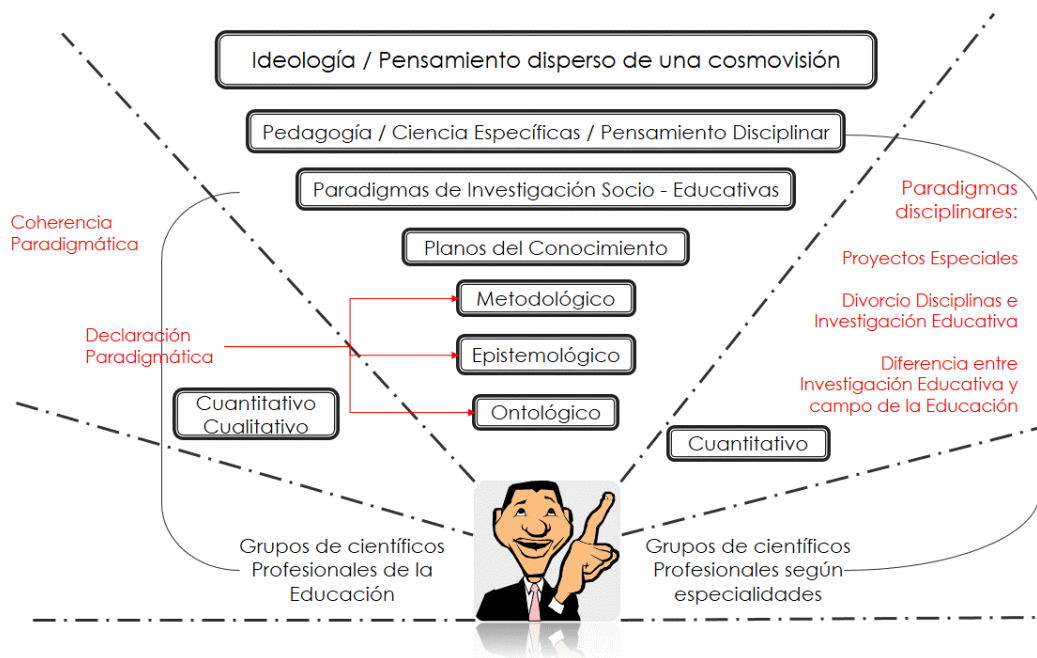


Gráfico 15. Configuración del Ego Investigador Educativo de la UPEL – IPB (Durán, 2016)

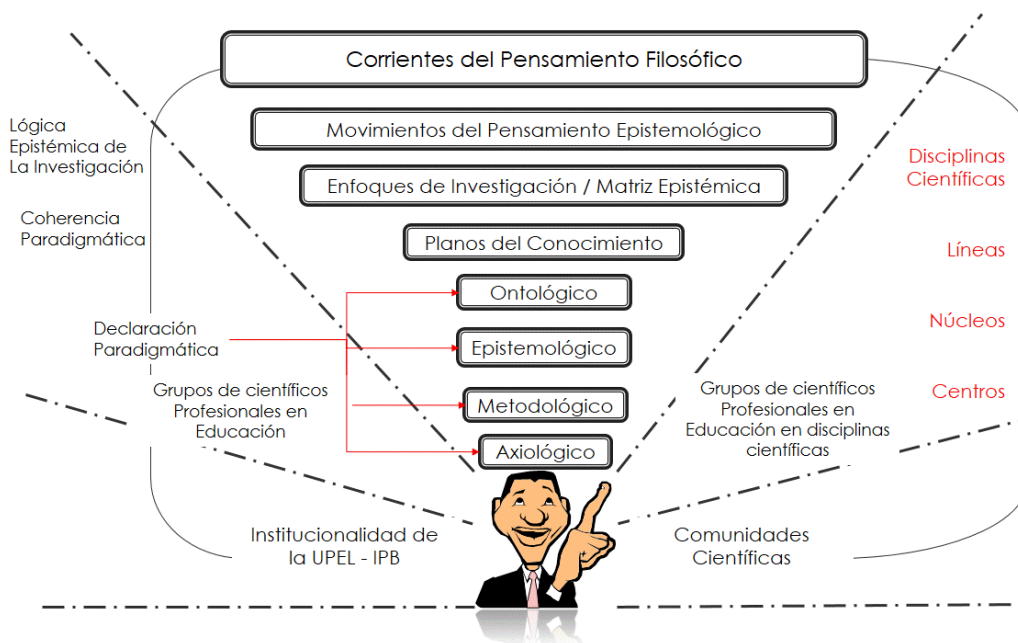


Gráfico 16. Modelo eidético para la configuración de un Ego Investigador (Durán, 2016)

CURRÍCULUM VITAE

Jackson José Durán Escalona, nace en la ciudad de Barquisimeto, el 12 de mayo de 1983. Sus primeros estudios los realizó en la Unidad Educativa Colegio Madre María de la misma ciudad. Continúa sus estudios en el Instituto Diocesano de Barquisimeto (IDB) egresando como Bachiller en Humanidades en el año 2000. Desde el año 1996, ingresó al Seminario Menor Divina Pastora y pasó al Mayor para cursar los estudios en filosofía que se imparten en el Instituto Superior eclesiástico “Seminario Divina Pastora. En el año 2003, inicia sus estudios en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Allí fue preparador de asignaturas como: Historia de Venezuela, Fundamentos de Andragogía, Corrientes del Pensamiento Pedagógico. En el año 2004, comienza sus estudios en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Allí fue preparador de Teoría y Métodos de la Geografía e Historia, Dinámica Espacial y Geografía Económica de Venezuela. Durante el periodo 2003 – 2008, fue ponente en diversos eventos locales, regionales, nacionales e internacionales. En el año 2005, fue declarado huésped de honor por la alcaldía de Carvajal – Edo. Trujillo y en el 2007 recibe el premio Talentum Estudiantil, otorgado por la Dirección de Bienestar Estudiantil de la UPEL. Inicia sus estudios en la Maestría en Enseñanza de la Geografía, donde los cursa hasta el penúltimo trimestre para pedir el ingreso a la Maestría en Educación, mención Investigación Educativa. Desde el año 2008 trabaja como profesor por hora en el Colegio María Auxiliadora en el área de Ciencias Sociales y desde el 2009 como contratado en la UPEL. Desde abril 2015 ingresa como profesor ordinario en el escalafón de instructor, para la asignatura de Introducción a la Filosofía. Es miembro responsable del Programa de Schola Clasica (PSG) de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA) donde cursa los diplomados en: Latín, Griego, Alemán y actualmente en Filología Hispánica. En el 2016 termina el Diplomado en Filosofía. Actualmente sigue siendo ponente en eventos regionales y nacionales. jjde2006@gmail.com