

## **La perspectiva Epistemológica Cualitativa en la formación de docentes en investigación educativa**

The Qualitative Epistemologic perspective in the  
formation of teachers In educative investigation

**Efraín Márquez Pérez**

eframarquez@hotmail.com

**Universidad Simón Rodríguez**

### **RESUMEN**

*En los medios académicos venezolanos, y específicamente en los Programas de Formación Docente en Investigación Educativa, se ha ido consolidando la idea de incorporar contenidos que motiven a los estudiantes, profesores e investigadores a indagar sobre la realidad social. Tal iniciativa obedece a que los diseños curriculares tradicionales de base positivista presentan limitaciones para formar investigadores que puedan interpretar los cambios y situaciones complejas e inéditas que hoy nos sacuden. La universidad está llamada a proponer alternativas orientadas a concederle espacios a la diversidad de saberes. En este artículo se asume que sólo a partir de la reflexión teórico-epistemológica orientada al esclarecimiento de la especificidad de lo social, podría lograrse un giro humanista en la Formación de docentes en Investigación Educativa. Ello contribuiría a fundamentar una nueva forma de enseñar a investigar, en la cual los docentes comprendan e interpreten la realidad social, educativa y cultural, en vez de explicarla, a través de la relación causa-efecto*

**Palabras clave:** *Perspectiva epistemológica cualitativa; formación docente; formación en investigación educativa.*

### **ABSTRACT**

*In Venezuelan academic community, and specifically in the programs of educational formation in educative Investigation, they have been consolidating the idea of incorporating contents to encourage the*

*students, professors and investigators to investigate social reality. Such initiative obeys to the fact that the traditional positivistic curricular designs present restrictions to form investigators who can interpret the changes and complex inedit situations that our world is living by now. The university must propose alternatives in order to include the diversity of knowledges. In this article, it is assumed that only through a theoretical-epistemologic reflection oriented to elucidate the specificity of the social thing, we could have a humanistic approach to the formation of teachers in Educative Investigation in our universities. That would contribute to think of a new way of teaching investigation, in which teachers understand and interpret the social, educative and cultural reality, instead of explaining it, as a cause-effect relation.*

**Key words:** *Qualitative epistemological perspective; educative formation; formation in educative investigation*

## INTRODUCCIÓN

El enfoque cuantitativo es y ha sido determinante en la Formación Docente en Investigación Educativa en Venezuela y en la Región Latinoamericana. En este orden de ideas García (1978) y Delgado (2006), afirman que no se trata de una acción fortuita sino de la transferencia de la racionalidad tecnocrática a la investigación educativa con el propósito de formar “recursos humanos” de manera acrítica y bajo la égida del pragmatismo metodológico, donde la discusión sobre la naturaleza de lo social y las diferentes formas de abordar su estudio es inexistente.

En efecto, el debate teórico sobre la especificidad de lo social es escamoteado en la Formación en Investigación Educativa de base positivista y neo-positivista, cuando no reconoce el carácter histórico y cultural de los fenómenos sociales y niega que éstos surgen de la interacción e inter-subjetividades cotidianas y por ende pueden ser transformados, consolidados o recreados por la acción de los hombres en sociedad y dentro de relaciones temporales, espaciales y culturales determinadas. Asimismo, cuando orienta la enseñanza de la investigación educativa a la búsqueda de regularidades, de frecuencias y leyes absolutas bajo los

parámetros del método científico. Según este enfoque el investigador, por una parte, se aleja de la dimensión humana, y por otra parte, del debate sobre la importancia de la reflexión epistemológica en la producción de conocimiento en las ciencias sociales. Un efecto perverso de la postura epistemológica de base positivista en la Formación Docente en Investigación Educativa, es el desmedido carácter técnico, instrumentalista, empirista y apriorístico que ha adquirido la enseñanza de la práctica investigativa.

En este ensayo no existe la intención de plantear una revisión y modificación de los contenidos actuales, ni de las prácticas de enseñanza. Considero que es un trabajo de especialistas en Currículo y en áreas afines y no soy experto en tan delicados asuntos. Se trata eso sí, de incentivar el interés por reflexionar sobre el significado, la trascendencia y la utilidad de una Formación Académica que sirva de sustento teórico, epistemológico y metodológico para que la práctica investigativa motive a los estudiantes a desarrollar estudios orientados a indagar sobre lo esencialmente humano. Alejados de los estudios positivistas que enfatizan en el aspecto meramente técnico y procedimental.

## **MÉTODO**

Esta investigación documental toma como referencia los planteamientos teóricos y metodológicos de Michel Beaud (1985), quien afirma que el conocimiento es un proceso interactivo entre lo real (lo que uno estudia) y la representación de lo real (“en nuestra cabeza”), siendo lo real: lo concreto pensado, la construcción teórica, la reconstrucción ideal de lo concreto percibido o vivido. Refiere el autor que no existe conocimiento absoluto sino una progresión-adecuación de la representación de lo que pensamos a fin de dar cuenta de lo real (objeto de estudio). Acota que no existe un “trabajo teórico puro” alejado de toda referencia o antecedentes de la investigación ni de experiencias obtenidas en trabajos de campo. Como tampoco existe un “trabajo empírico descriptivo puro” alejado del esfuerzo de elaboración teórica y de conceptualización. A partir de estas consideraciones teóricas, la premisa fundamental de este trabajo se centra

en la afirmación: el trabajo sobre lo real implica asumir desde el inicio una posición teórica, científica, aún cuando sea elemental, fragmentada o no explícita.

Otra de las consideraciones del autor asumidas en este artículo, se refiere a que la producción de conocimiento es un movimiento en el cual se utilizan “útiles ideales”, los cuales hacen referencia a posiciones teóricas, conceptuales, empíricas, científicas, para leer, interpretar, analizar una realidad; y en la realización de este trabajo el investigador es orientado a contribuir a mejorar, elaborar, perfeccionar y profundizar el conocimiento en el área que le concierne. Sea un esclarecimiento nuevo sobre un aspecto en debate, sea la reconstrucción de un cuerpo explicativo, sea profundizar en el análisis sobre un punto específico de gran importancia (pp. 42-43). (Traducción de Efraín Márquez Pérez).

El presente artículo se apoyó en fuentes bibliográficas, hemerográficas y electrónicas, relacionadas con el tema tratado. Se procedió a realizar la consulta de diferentes autores empleando la Lectura Paradigmática sustentada en el análisis crítico-interpretativo de la información, a fin de contextualizar el contenido en el debate actual sobre la coexistencia paradigmática en las ciencias sociales y las transformaciones en la formación Docente.

### **Las desventuras de la experimentación en las Ciencias Sociales**

La postura positivista en la educación adquirió su cientificidad con la experimentación, la medida y la cuantificación. Desde la segunda mitad del siglo XIX asume los postulados de la psicología experimental, adoptando el método científico-experimental centrado en la medición y cuantificación y la utilización de las técnicas de observación y medida de los fenómenos pedagógicos. A mediados del siglo XX se produce el auge de la investigación educativa empírica-cuantitativa con el uso extensivo de la estadística y del método de los tests. Después de la segunda guerra mundial se continúa con la racionalización y la tecnificación de la

enseñanza de la investigación con la hegemonía del paradigma estructural-funcionalista (Márquez, 2000). A partir de 1960 se presenta una situación de crisis con las críticas al método experimental, el surgimiento del interés por la investigación cualitativa y la incorporación en las investigaciones socioeducativas de corrientes teóricas, tales como, el interaccionismo simbólico, la fenomenología social, la hermenéutica, la etnometodología y la utilización del método etnográfico, el método biográfico-narrativo y la investigación-acción. (García, 1968; Bonal, 1998; Sandín, 2003). Ha sido a través del método hipotético-deductivo que se insertó el método experimental en las ciencias sociales y en la investigación educativa en particular.

La experimentación en las ciencias sociales ha recibido fuertes críticas por su intento de reducir la complejidad de lo social. Al respecto, dice Ibáñez (2001), refiriéndose al procedimiento experimental en las ciencias sociales:

Por su propia definición, ningún experimento puede ser representativo de la vida real, ni tiene sentido alguno perseguir ese tipo de objetivo. La fuerza del método experimental, sea cual sea su campo de aplicación, radica precisamente en su artificialidad deliberada y en su ruptura con las condiciones en que se dan los fenómenos <<en situación natural>> (...) Es tan sólo en situaciones absolutamente <<antinaturales>> donde se pueden conseguir evidencias de esas causas <<realmente>> existentes. (p. 132).

La perspectiva epistemológica positivista es el fundamento de la investigación cuantitativa en el área educativa, la cual según Flick (2004), tiene como propósito fundamental reducir la dinámica social a variables e indicadores definidos operacionalmente, lo que se ha denominado reduccionismo metodológico. Este procedimiento artificial, agrega el autor, tiene como objetivos aislar claramente las causas y los efectos, operacionalizar adecuadamente las relaciones teóricas, medir y cuantificar los fenómenos. De esta forma se crean diseños de investigación educativa que permitan la generalización de los resultados y formular leyes generales, seleccionando muestras aleatorias de las poblaciones para asegurar

la representatividad estadística. Por ello es común en la investigación cuantitativa, clasificar los fenómenos observados según su frecuencia y distribución. Bajo estos propósitos, los estudios se diseñan de manera que la influencia del investigador (del entrevistador, del observador, etc.) pueda excluirse al máximo, a fin de garantizar la objetividad del estudio, por lo que las opiniones subjetivas del investigador así como las de los individuos investigados se eliminan en gran parte. Además, se formulan estándares obligatorios generales para realizar y evaluar la investigación social empírica. Para alcanzar estos objetivos los procedimientos referidos a cuestiones importantes en el transcurso de la investigación tales como construir un cuestionario, diseñar un experimento y cómo analizar estadísticamente los datos, se artificializan cada vez más. (op cit, pp. 16- 17).

El mismo autor da una explicación a lo fallido de esta estrategia de búsqueda de la objetividad, en los siguientes términos:

A pesar de todos los controles metodológicos, en la investigación y sus hallazgos intervienen inevitablemente los intereses y el fondo social y cultural de los implicados. Estos factores influyen en la formulación de las preguntas e hipótesis de investigación lo mismo que en la interpretación de los datos y las relaciones. (p. 17).

Dos aspectos merecen ser destacados. Por una parte, la objetivización del objeto de estudio por parte del investigador lo que lo conduce a elaborar interrogantes sobre aspectos extremadamente localizados a través del intento de delimitar el estudio. Por otra parte, cuando los neopositivistas y estructural-funcionalistas dirigen su atención al campo de la investigación educativa, hacen evidente cual es su concepción ontológica de los docentes investigadores. Los conciben como “recursos humanos”, es decir, como sujetos adscritos a grupos profesionales destinados a cumplir funciones previamente establecidas -ya sea como intelectuales, científicos, expertos o técnicos-; y les exige que asuman la neutralidad científica como garantía de la “adecuada” puesta en práctica de la experimentación. Este excesivo pragmatismo se explica por la negativa de aceptar que el investigador forma parte del

método y que por lo tanto, su reflexividad es productora de subjetividad y de sentido.

Lo anterior me lleva a afirmar que la complejidad social y dentro de ella la educativa no puede ser abordada reduciéndola a escenarios artificiales, tal como lo hace el reduccionismo metodológico. Que vehicula la propuesta epistemológica cuantitativa la cual ha sido trasladada a la Formación Docente en Investigación Educativa.

### **Formación en Investigación Educativa y Epistemología: Una relación necesaria**

En términos generales, el concepto de Formación implica desarrollar acciones tendentes a estrechar la relación entre el saber y la práctica tanto en profesionales como en aprendices, de un área del saber dada.

Pero la Formación no puede ser constreñida sólo al dominio de competencias prácticas ya que su fin se orienta a ejercer una acción sistemática sobre individuos y grupos que transforme el saber-hacer pero también el saber-obrar y el saber-pensar. A partir de estos señalamientos, se aspira que esta acción profunda coadyuve al desarrollo del pensamiento crítico. En el currículo de la Formación en Investigación Educativa este propósito se ha visto desvirtuado por el excesivo énfasis que han recibido los aspectos prácticos en los Programas y Objetivos Curriculares.

De manera específica me referiré a la Formación Docente, señalando que genera una dinámica profunda en los individuos toda vez que busca articular aspectos teóricos, metodológicos y cualitativos, entre los cuales podemos mencionar, construcción de significados, representaciones sociales, procesos de valoración, identificaciones, selección particularizada de métodos y técnicas y la adopción de actitudes y comportamientos. Lo cual explica que la Formación en el ámbito académico se orienta a incidir en el plano cognoscitivo como en el plano

socio-afectivo y ambos tendrán incidencia en cambios cualitativos más o menos profundos. (Gorodokin, 2005).

No podemos olvidar que la Formación Docente en general y la Formación en Investigación Socioeducativa, en particular, es una construcción social. De allí que, las interpretaciones que el docente elabore sobre la construcción de la realidad es el aspecto nodal de la orientación que él le imprimirá a su labor como docente-investigador, ya que es diferente si él considera la realidad socioeducativa como una “cosa” exterior a los actores sociales, o como un “sistema preconcebido” igualmente exterior al pensamiento y conocimiento de los actores, o como una “construcción epistémica” creada y recreada por hombres en condiciones sociales, económicas y culturales determinadas.

Por lo tanto los propósitos inmersos en tal o cual Programa de Formación constituyen una acción basada en principios y valores no siempre explícitos. Esta pudiera ser una de las razones que explican que la hegemonía del enfoque cuantitativo en la Formación Docente en Investigación Socioeducativa, no es una acción neutra, desprovista de intereses y fundamentos epistemológicos.

En este sentido Delgado (2006) dice que:

De allí que el atributo que la educación tecnocrática le otorga a la Formación Docente, en cuanto que debe procurar la formación de recursos humanos competentes para cumplir con roles previamente asignados, oculta que el aspecto fundamental a estudiar exhaustivamente es la naturaleza de la contribución de la Formación en la construcción de la concepción ontológica de la realidad socioeducativa .

Estas interpretaciones al ser introducidas y difundidas por el currículo en Investigación Educativa son determinantes en la praxis investigativa. Por lo tanto, las definiciones ontológicas sobre la realidad social y las relaciones que se establezcan entre los investigadores y los investigados, orientarán las estrategias y procedimientos metodológicos



en el proceso investigativo. Es allí donde se originan las diferencias entre la Formación de base epistemológica cuantitativa y la Formación de base epistemológica cualitativa.

Así pues, la concepción que asuma el docente investigador al momento de interrogarse sobre cómo se construye la realidad educativa, por qué ésta es así y no de otra forma y cuáles son los significados que los actores elaboran de esa realidad donde viven y actúan, es el punto donde se aprecia la gran importancia de la epistemología en la Formación Docente, lo cual se hace extensiva a la praxis de la Investigación Educativa.

El proceso formativo produce un escenario académico que interrelaciona los contenidos curriculares (programas, objetivos, estrategias) con lo vivido por el estudiante (sus experiencias, sus vivencias culturales, sus procesos intersubjetivos y su reflexividad). En este escenario, la Formación Docente orienta la socialización académica incorporando de manera implícita o explícita en la “biografía” del estudiante, los fundamentos epistemológicos, que se hacen presentes y/o se exteriorizan en el quehacer docente. En otros términos, estos contenidos sirven de fundamento epistémico para el desarrollo de los procesos de formación docente. De allí el carácter intencional de la Formación Docente, lo cual debe conducir a la reflexión por parte de los encargados de la elaboración de objetivos curriculares.

¿Por qué entonces reflexionar sobre la “mirada proveniente de la epistemología”, en la Formación Docente en general, y en la Formación en Investigación Educativa, en particular? Ello se debe fundamentalmente a que el análisis epistemológico deviene en aspecto de primer orden si se quiere reorientar y superar las prácticas docentes. Y como dice Gorodokin (2005) a la falta de esta mirada el docente:

No logra acceder él mismo ni conducir a sus alumnos a la raíz de la problemática de su campo. En realidad está “condenado” a no enseñar más que lo que le enseñaron y de la misma forma en la que lo hicieron (...) El docente no “transmite” el conocimiento, sino que lo comunica

intencionalmente. Las características que le otorgue a la comunicación dependerán de su propia concepción del saber, reflejándose en la modalidad de enseñanza, en la clase de contenidos que escoge y en el tipo de relaciones entre los mismos que privilegie. (p. 3).

Es de señalar que la perspectiva epistemológica cualitativa le otorga gran importancia a la subjetividad y a los procesos intersubjetivos, como fuentes de producción de conocimientos. La subjetividad tiene importancia como camino inicial para que el docente se asuma como docente-investigador. Pero no toda subjetividad es propiciadora de ese cambio. Debido a que la socialización académica crea subjetividades que inciden, no de forma absoluta, en maneras de pensar, de hacer y de transmitir el saber, el docente se encuentra condicionado por los obstáculos “transferidos” por la Formación, lo que favorece la función reproductora de la educación y por ende de las prácticas ritualizadas que caracterizan el proceso de investigación cuantitativa. Señala Gorodokin (2005) que los formadores suelen, bajo estas prácticas, ser sujetos de una subjetividad “normativizada”, disciplinada, pobres de impulsos transformadores y desposeídos de capacidad crítica. Y afirma que “resulta imperativo, por lo tanto el tránsito a una concepción de formación “desnormativizada”, y el análisis epistemológico se convierte en la herramienta privilegiada de ese cambio”. (p. 3).

La incorporación en el currículo del análisis de los paradigmas de investigación social y las concepciones epistemológicas que vehiculan, tiene también gran importancia para conocer las bases teóricas que fundamentan los diseños de investigación difundidos por la Formación Docente de que se trate. Los teóricos de la perspectiva epistemológica cualitativa hacen énfasis en la importancia de estudiar las características de los paradigmas de investigación social que coexisten en las ciencias sociales en la actualidad (Guba, 1991). Pero no se trata de un análisis superficial. Exige un nivel de profundidad ya que las creencias que generan los paradigmas aún cuando no son evidentes, sin embargo, acompañan u orientan la toma de decisiones de aquellos investigadores que lo asuman. Inclusive guían la acción didáctica de los docentes para

realizar tareas concretas en conjunto, apoyan la concepción del tipo de enseñanza a impartir y el surgimiento de lealtades y alianzas entre pares. Ello es así, porque cada paradigma provee esquemas categoriales ligados al lenguaje, cuyo empleo compartido contribuye a interpretar el mundo y a poner en práctica modelos explicativos y prácticos reflejados en las tradiciones didácticas en las que se inscriben las prácticas docentes. (Gorodokin, 2005, pp. 4-5).

En este mismo orden de ideas, la investigadora venezolana Flor Delgado (2006) plantea que para acercarse a una visión crítica de la investigación educativa resulta imperativo “reconocer que la manera como ésta es asumida y practicada, lleva en sí un carácter valorativo que guarda estrecha relación con la concepción doctrinaria de la que ella se deriva”. (p.13).

Esta importante afirmación es adecuada para indagar sobre la relación entre la epistemología y la Formación en Investigación Educativa. De allí que la autora exprese que la revisión de la investigación educativa pasa por analizar “las concepciones que subyacen en lo epistemológico y teórico como en lo metodológico del proceso, en la conjunción con la investigación en ciencias sociales”. (p.13)

Ambas autoras coinciden en afirmar que el estudio de los paradigmas y las concepciones epistemológicas que les sustentan, tienen una gran importancia en los proyectos de revisión y cambio curricular en Educación. En especial porque estas concepciones van más allá de la teoría y pasan a formar parte de la conducta, de las acciones desarrolladas en la cotidianidad de los espacios académicos y de las creencias de los docentes. Están presentes y muy activas al momento que un docente se apresta a realizar una investigación; o al momento de planificar el contenido de los proyectos educativos. Asimismo, influyen en la orientación y en el cuidado puesto para alcanzar la relación con los componentes del currículo y las intervenciones didácticas y de investigación concretas.

La importancia de la reflexión epistemológica en la Formación en Investigación no es reconocida por la Formación de base positivista. Luis Damiani (2004) realizó una investigación sobre los contenidos de los distintos Programas de Formación Metodológica, establecidos por los diferentes Departamentos de Metodología de las Escuelas de Sociología de las Universidades Venezolanas, específicamente, Universidad Central de Venezuela (UCV); Universidad de Oriente (UDO); Universidad del Zulia (LUZ); Universidad Nacional Experimental de los Llanos “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ); Universidad Católica Andrés Bello, y entre sus hallazgos comenta que: “Hemos advertido, en estos años de enseñanza de metodología de las ciencias sociales, una carencia muy difundida de conocimiento básico sobre los fundamentos epistemológicos de la disciplina metodológica”. (p.11).

Afirma que en la Escuela de Sociología de la Universidad Central de Venezuela, el Departamento de Métodos a través del contenido de los distintos Programas de Formación metodológica, impone una metodología sustentada en el método hipotético deductivo que se apoya en procesos estadísticos. Dice el autor, que esta perspectiva objetivista considera que el objetivo de toda investigación sociológica es la confirmación o la negación de las hipótesis, consideradas como fundamento de la indagación, a través de procedimientos de campo o experimentales: “Nuestros planes de estudio contienen, absolutizándola, la propuesta según la cual el método de investigación científica es único y es el método empírico analítico”. (Ibidem). Ante esta tendencia afirma: “Creemos, por el contrario, que, hoy más que nunca, hay que revalorar la importancia de una aproximación epistémica al modelo de investigación actualmente dominante y pretender para tal actividad formativa y crítica estructuras y espacios permanentes”. (p.15).

Igual situación he podido apreciar en la mayoría de las Universidades venezolanas: Universidad Pedagógica Libertador, Universidad Simón Rodríguez, Universidad Nacional Politécnica de la Fuerza Armada Nacional, Universidad Nacional Abierta, Universidad Rómulo Gallegos, Universidad Nacional Experimental Politécnica, las cuatro Universidades

Autónomas, los Institutos y Colegios Universitarios, etc. Asimismo, en las universidades privadas.

En resumen, la perspectiva epistemológica de base positivista, neopositivista y estructuralfuncionalista, es hegemónica en el ámbito de la Formación en Investigación Social y Educativa en Venezuela. Esta perspectiva rechaza toda discusión teórica sobre los principios que fundamentan tanto el carácter específico de lo real-social, como la relación entre los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos con los métodos, técnicas y procedimientos. Desvinculando la investigación educativa del contexto económico, social, cultural y político de la sociedad donde se desarrolla la investigación.

Méndez (2000) llama a la reflexión sobre los problemas que genera el abandono de la discusión epistemológica: "Al descuidarse la discusión epistemológica a nivel oficial e institucional el método se redujo a un conjunto de etapas y procedimientos que todo científico debe seguir si desea tener éxito" (p.530). Según Damiani (2004), la carencia del debate sobre la epistemología en la Formación en Investigación del sociólogo venezolano, ha conducido a la hegemonía del método empírico-analítico de base positivista, como el único camino posible para investigar la realidad social, invisibilizando otras propuestas epistemológicas presentes en el contexto de las ciencias sociales, tales como, la Hermenéutica, la Fenomenología Social, el Interaccionismo Simbólico, la Etnometodología.

La investigadora Sandín (2003), refiriéndose al ámbito educativo español, se hace eco de la necesidad del debate epistemológico, ya que admite que la investigación socioeducativa se basa en ciertos supuestos epistemológicos que están asociados fundamentalmente a determinadas orientaciones y tradiciones investigadoras. Considera que se hace necesario describir las perspectivas epistemológicas y teóricas que subyacen a los procesos de indagación en el ámbito de las ciencias humanas y sociales, en general, y en el campo educativo en particular. Lamenta que los libros de texto y los manuales así como los contenidos de los diferentes Cursos y Seminarios de Metodología de la Investigación "se

limitan a presentar el conocimiento, la ciencia, los métodos, las técnicas y la investigación en sí misma como algo neutral, descontextualizada, exenta de significación política, ética, moral y abandonando el debate sobre la ciencia y los valores”. (p. 21). Es enfática al decir que la reflexión teórica se hace necesaria al momento de interrogarse sobre aspectos fundamentales en la Formación en Investigación, a saber, qué es la realidad, qué es la ciencia, cuál es la naturaleza del conocimiento científico. Estima que son cuestiones esenciales que perfilan y modelan los procesos de investigación y que exigen una respuesta, aún tentativa, filosófica, teórica, epistemológica. Y recomienda a los investigadores estar conscientes de la importancia del esfuerzo teórico y metodológico por explicar las bases sobre las que se asientan sus indagaciones. (p.21). Más adelante sugiere, que no se trata que el currículo de la Formación en Investigación Educativa, dirigido al docente investigador o a los docentes que forman en Investigación Educativa, se oriente “al dominio exhaustivo de las cuestiones epistemológicas, pero si no se produce una meditación a ese nivel, se realiza una investigación en cierta medida irreflexiva”. (p.44).

En síntesis, la reflexión epistemológica contribuye a reforzar la capacidad crítica y creativa del docente investigador. Soy de la idea que la reflexión epistemológica puede conducir a un cambio de conducta promovido en el docente investigador por la adopción de una actitud reflexiva, atenta al contexto histórico-social, que le ayude a mirar críticamente el devenir de su praxis profesional. Lo que se opone a aquellos estudios (Day, 2005), que intentan explicar y prever la conducta del docente como investigador, que se limitan a proponer un cambio de conducta a través de la mera descripción sobre las creencias que el docente posee, sin explicar cual es el fundamento epistemológico que subyace en estas creencias.

## **La Formación en Investigación Educativa en Venezuela**

La Formación en Investigación Social sustentada en la epistemología objetivista y que a su vez sirve de fundamento metodológico

a la investigación de naturaleza cuantitativa, ha consolidado en Venezuela y en otros países de América Latina, una forma de investigar y de enseñar a investigar que ha sido asumida en el mundo académico y trasladada a los Programas de Formación en Investigación Educativa. El proceso que ha llevado a la hegemonía de la ciencia social positivista ha estado estrechamente vinculado al auge y difusión del método científico, tal como lo describe Méndez (2000): “Esta racionalidad se socializó, inclusive para todos los individuos de la sociedad, vía escuela, al convertirse la ciencia en el único saber que proporciona la verdad”. (p.510).

El estado actual de la Formación y Enseñanza de la Investigación Social en Venezuela se mantiene sin cambios sustanciales. Veamos. Predomina en Pregrado y Postgrado un modo único de enseñanza, basado en los fundamentos de los paradigmas de naturaleza cuantitativa, lo que evidencia la ausencia en los procesos formativos en investigación educativa de los fundamentos de los paradigmas de naturaleza cualitativa. Uso muy generalizado de un esquema de investigación sustentado en el diseño de investigación lineal, secuencial, dividido en fases y capítulos inamovibles. Se privilegian los aspectos técnicos y cuantitativos lo que ha determinado el surgimiento de un proceso ritualizado y estandarizado, sin discusión crítica. El proceso investigativo asume el carácter experimental, propio de las investigaciones en las ciencias naturales. Se ignoran las reflexiones en torno a las posturas epistemológicas alternativas en ciencias sociales. Hay una carencia del examen crítico sobre los fundamentos epistemológicos de las ciencias sociales y se ha impuesto una metodología basada en el método científicista.

En este mismo orden de ideas Méndez (2000) expresa que:

Son once los pasos para tener éxito en la investigación científica, señalan algunos manuales latinoamericanos de reciente publicación y aceptación en pregrado y postgrado. O son cuatro los capítulos que tiene la investigación científica, estos son el problema, el marco teórico, el marco metodológico y los resultados. (pp. 513-514).

Esta práctica educativa tiene su origen en la simplificación y en el rechazo a las discusiones sobre los fundamentos teóricos y epistemológicos que orientan la investigación social por parte de los profesores dogmáticos quienes trasladaron esta simplificación a “la enseñanza de la metodología de la investigación, como conjunto de pasos que hay que seguir porque de lo contrario al ser violados terminan pagando muy caro el precio: la investigación resultante no es válida o confiable.” (Méndez, 2000: 513). Es un hecho notorio que la Formación en Investigación Educativa de base epistemológica objetivista, dirigida al alumnado, profesores e investigadores, deviene en una práctica didáctica acrítica ya que lo importante es el dominio de habilidades para correlacionar un contenido con el siguiente.

Investigadores de esta problemática han hechos señalamientos muy esclarecedores al respecto, Méndez (2000) dice que el espíritu positivo de Comte se ha expandido al punto que no sólo se ha impuesto entre los científicos sociales sino que se ha impuesto igualmente en la cultura popular. Entre los efectos perversos de esta perspectiva en la Formación en Investigación Social se pueden mencionar: reducir la cultura a la ciencia a través de la explicación en detrimento de la interpretación; rechazar la filosofía y excluir la sabiduría popular generada por el sentido común.

Hoy asistimos al rescate que intentan los pensadores posmodernos de la vigencia de las corrientes alternativas de investigación social. Las han difundido y son incorporadas con la idea de construir nuevas propuestas para alcanzar una renovada pertinencia social. Lo que plantea como desafío a la Formación en Investigación Social y Educativa dar cabida a aspectos que apuntan a lo esencialmente humano, tales como, la subjetividad, las relaciones intersubjetivas, las acciones y sus relaciones con los contextos cotidianos, el estudio de los valores, las motivaciones, los sentimientos, las simbolizaciones, las resistencias, las identidades, los significados, las creencias.



Aspectos estos que deben ser estudiados a través de relaciones interactivas entre los investigadores, los investigados en el contexto del mundo de la vida, desde la perspectiva de los actores sociales rechazando la neutralidad científica que propone la epistemología objetivista. En la medida que se acepta que las ciencias humanas son esencialmente intencionales, en esa misma medida los investigadores asumen que sus valores y sus subjetividades inevitablemente se incorporan en la investigación social y forman parte de la naturaleza del ser humano, por lo tanto, lo que se plantea no es rechazar esta especificidad del ser social y buscar su control, sino que se propone entonces, profundizar en el rigor científico-social en las investigaciones sociales con criterios diferentes a los criterios objetivistas. Ello exige que la Formación en Investigación Social legitime los esfuerzos de los investigadores por indagar cómo se construye y se comparte el sentido de la vida en eventos, situaciones y realidades diversas, apoyándose en la reflexividad del investigador entendido como actor de la investigación que desarrolla y capaz de darle sentido a la realidad que investiga propiciando una relación epistemológica que conduce a la co-construcción del conocimiento.

### **¿Dónde estamos?**

Las descripciones anteriores son ejemplos sorprendentes del alcance y efectos de la socialización académica sustentada en la epistemología de los paradigmas de la modernidad. La gran contradicción radica en que las metodologías que utilizan abordan problemáticas postmodernas.

En resumen, para la epistemología de base cuantitativa el aspecto central es el reduccionismo metodológico que le permite obviar las especificidades de un campo respecto del otro. De allí que para esta perspectiva epistemológica:

El científico debe analizar los hechos y luego inferirlos, o insertarlos en una explicación universal. Desde entonces, todo es homogéneo. Los epistemólogos y científicos de la

modernidad, concluían que la realidad en verdad es simple, predecible (...). Si se hubiera quedado (esta concepción de la realidad) sólo en los círculos intelectuales, no hubiera sido tan peligroso para la humanidad, pero se expandió como cultura y como lecciones permanentes en las escuelas de todos los niveles, y en todo el mundo occidental, donde hasta el sentido común cree vivir ilustrado con esos principios. (Méndez, 2000: 515).

Se ha creado y consolidado una matriz curricular fundamentada en los preceptos teóricos propios de la perspectiva epistemológica objetivista denominada por Ugas (2007) “Miseria de la Metodológica Académica”:

En los claustros académicos existe cierta escatología que reverencia los “pasos” del método científico y al mismo tiempo entrapa el conocimiento en “reglas metodológicas”. Creo que hoy no es posible continuar siendo acólito de esa grey, entre otras razones, por ser una concepción reproductora y una actitud dogmática que no se corresponde con la investigación. (p.13).

El trasfondo epistemológico de esta práctica investigativa la expresa el autor acotando que:

La cosificación académica pretende resolver problemas metodológicos con “soluciones” enmarcadas en “recetarios” y exigencias formales. Estos preceptos son impuestos con la excusa del orden, la sistematicidad, la uniformidad, las normas institucionales y otro conjunto de “principios” que justifican una “metodología de la investigación” dictada por “dadores de clase” y no por investigadores. (Ibidem).

Los efectos perversos de esta deslegitimada acción formativa son vehiculados a través de la asignatura *Metodología de la Investigación*. Sus contenidos orientan la manera como el docente-investigador debe concebir y relacionarse con la realidad que investiga, lo que implica la presencia de un entramado teórico que prescribe las relaciones de exterioridad y neutralidad entre los investigadores y los investigados como vía para

obtener un tipo de conocimiento objetivo, concreto, despersonalizado. Además, orienta decisivamente las acciones al momento de planificar el diseño de investigación. Ello conduce a que los aspectos teóricos que fundamentan los paradigmas neopositivistas y estructuralfuncionalista, por su propia ontología, determinen que el diseño de investigación cuantitativo se caracterice por su naturaleza inflexible, lineal, secuencial, donde el investigador es conminado a cumplir a cabalidad con los pasos y fases previamente establecidos. Por vías de esta propuesta epistemológica los imprevistos, el surgimiento de eventos y situaciones no abordados en el Marco Teórico no son incorporados en la investigación y por lo tanto no se convierten en aspectos susceptibles de ser analizados en el transcurso de la investigación.

Esta forma de investigar propuesta por la epistemología objetivista es una reminiscencia de los patrones que sustentan la modernidad. Este reconocimiento lleva a Damiani (2004) a afirmar que: "Sólo una rigurosa reflexión de tipo epistémico puede proporcionar al estudiante de metodología una visión global y fundamentada del sentido, alcances, límites y validez del modelo de investigación metodológico privilegiado sobre los demás. (pp. 15-16).

### **Hacia la construcción de una Formación en Investigación Educativa desde la perspectiva de los seres humanos**

Es de señalar que en Venezuela, no obstante la preeminencia de la perspectiva cuantitativa, se viene desarrollando gradualmente la propuesta cualitativa en la investigación social, y en la investigación educativa en particular. Estamos en presencia del surgimiento de un movimiento que asume que el conocimiento es aproximado e inacabado porque es una construcción social, con lo cual rechaza la tesis de la certeza absoluta de los resultados de las ciencias naturales como la permanencia absoluta de los hallazgos de las ciencias sociales.

La Formación Docente Convencional no sólo fracasa al tratar de reducir el mundo social a escenarios experimentales sino que ha quedado al margen del debate actualizado sobre los aspectos teóricos que están directamente imbricados con el proceso de cambios que en la actualidad postmoderna se está operando en la teoría y la práctica investigativa en las ciencias sociales y en sus áreas afines. Esta carencia de actualización es uno de los obstáculos que confronta la Formación en Investigación Educativa por efectos del predominio hegemónico de la investigación tradicional de base cuantitativa en Venezuela y en Latinoamérica. Lo que a su vez destaca la importancia insoslayable de la inclusión del debate sobre la pertinencia de la epistemología en los contenidos de los programas sobre metodología de la investigación.

Afirmo, sin asomo de dudas, que la base epistemológica que sustenta los principios y fundamentos de los contenidos de la Formación del docente en Investigación Socioeducativa, es la que orienta el punto de partida en la formación del docente investigador, y por tanto, subyace en el abordaje de la realidad educativa, lo que a su vez orienta sus intereses, expectativas y realizaciones.

Dos perspectivas opuestas coexisten en la Formación en investigación Educativa en Venezuela. Por una parte, la perspectiva epistemológica empírico-positivista, cuyo enfoque cuantitativo presenta la realidad socioeducativa como externa a los actores sociales, de manera fragmentada, descontextualizada y estructurada en sistemas autorreguladores. Por otra parte, la perspectiva epistemológica interpretativa cuyo enfoque cualitativo presenta la realidad socioeducativa como una construcción social, asumiendo la incertidumbre y su carácter complejo.

Es al interior de esta coexistencia que ha surgido la propuesta cualitativa de investigación educativa, la cual reclama una Formación en Investigación Educativa que replantee la forma de abordar los fenómenos educativos. Es decir, que asuma como fundamental la condición humanista de la investigación cualitativa ya que ésta, en palabras de Tójar (2006):

No busca esconderse o disfrazarse detrás de una vestimenta de objetividad... para analizar los fenómenos. Busca al hombre y a la mujer desde la propia persona... Desde como ellos se ven, aunque no tengan palabras exactas para expresarlo, o no tengan tiempo o interés por desvelarlo. (p. 145).

Lo cual exige estudiar a los seres humanos a partir de los seres humanos y sus contextos particulares. De esta forma busca construir conocimiento incorporando al investigador, su subjetividad y su capacidad de crear sentido, con lo cual le da gran importancia a la subjetividad, los procesos intersubjetivos, la cotidianidad, las vivencias y las acciones sociales.

La perspectiva epistemológica cualitativa en la formación de docentes en investigación educativa reconoce que la investigación educativa, como toda disciplina científica, se basa en perspectivas epistemológicas diferentes y antagónicas que subyacen y orientan los procesos de investigación. Y es a partir de este reconocimiento que propone que estas perspectivas deben ser presentadas en los contenidos de aprendizaje a fin de evitar el predominio de un tipo único de enseñanza.

Por otra parte, sugiere que el investigador en Ciencias de la Educación asuma que la reflexión es fundamental en la selección del paradigma que orientará su investigación. Por lo tanto, es sólo a través de una decisión teórico-epistemológica que puede evitar que el paradigma se convierta en una "camisa de fuerza". Y en este mismo orden de ideas, propone que el docente-investigador reconozca que la Formación en Investigación Educativa en Venezuela tiene propósitos diferentes, excluyentes entre sí, debido a la naturaleza epistemológica que se asuma.

## **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

La perspectiva epistemológica cualitativa en la Formación en Investigación Educativa, propone formar un docente-investigador que

interprete sensiblemente la vida social, cultural, productiva de un grupo profesional, familiar, escolar, comunitario, desde la propia perspectiva de los actores como base de la enseñanza y del desarrollo del currículo. Promueve que las investigaciones educativas se orienten a conocer y dilucidar los procesos, eventos, significados, contextos particulares, sin aislarlos del todo social.

Se hace necesario que, la Formación Docente en Investigación Educativa atienda a las demandas de la actual coyuntura de la realidad venezolana, en el contexto de las transformaciones educativas, organizacionales, de la comunicación y de la tecnología, que se despliegan en el escenario mundial. Para ello, la perspectiva epistemológica cualitativa sugiere, tal como ha sido expresado a lo largo de este artículo, investigar para comprender e interpretar la realidad socioeducativa (escuela, liceo, institución de Educación Superior, ambiente docente específico, interpretaciones el currículum, comunidades y otros contextos particulares), sometida a estudio, es decir, los significados, intenciones y creencias de los que la viven; investigar para transformar una determinada realidad socioeducativa o de grupos que viven, actúan y despliegan estrategias de acción social en ellas; investigar para identificar en profundidad potenciales formas de cambio en las estrategias de aprendizaje, en las relaciones escuela-comunidades, docentes-alumnos, alumnos-alumnos-comunidades, docentes-docentes-comunidades.

## REFERENCIAS.

- Beaud, M. (1985). *L'Art de la Thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de D.E.A. ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*. Paris : Editions La Découverte.
- Damiani, L. (2004). *La diversidad metodológica en la sociología*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos / FACES, UCV.
- Damiani, L. (1997). *Epistemología y ciencia en la modernidad. El traslado de las ciencias físicas-naturales a las ciencias sociales*. Caracas: FACES, UCV.

- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Delgado, F. (2006). *Paradigmas y retos de la investigación educativa. Una aproximación crítica*. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García, C. (1978). *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa*. Caracas: Editorial Tropykos.
- Guba, E.G. (1991). *El diálogo del paradigma alternativo*. (Profa A María Castro de Núñez., trad) (The alternative paradigm dialog). California: SAGE-Newbury Park.
- Gorodokin, I. (2005). *La Formación Docente y su relación con la Epistemología*. En Revista Iberoamericana de Educación. Madrid: N° 37/5
- Ibáñez, Tomás. (2001). *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Márquez Pérez, Efraín. (2000). *Sociología de la Educación*. Caracas: FEDUPEL
- Méndez, E. (2000). "El desarrollo de la ciencia. Un enfoque epistemológico". En *Espacio Abierto*. Maracaibo-Venezuela: Octubre-Diciembre, año/ volumen 9, número 004 (pp. 505-534).
- Poisson, Yves (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sandín, M<sup>a</sup> Paz. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.