

La competencia epistemológica en el investigador social universitario venezolano

Epistemological competence in the Venezuelan social university researcher

Julio Juvenal Aldana Zavala¹ 

1. Ph.D. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Coro, Venezuela. Correo electrónico: julioaldanazavala@gmail.com

Recibido en mayo 15 de 2018

Aceptado en junio 18 de 2019

Publicado en línea en junio 19 de 2019

Resumen

Esta investigación tiene la finalidad de reflexionar sobre la epistemología como competencia principal del investigador social universitario. Es de destacar que esta premisa es producto de la teorización de la tesis doctoral titulada *La investigación social y sus competencias en el docente universitario*, donde se articulan siete competencias que interactúan entre sí, para gestionar investigaciones en consonancia con las propuestas emergentes de investigación social. La competencia epistemológica se sustenta en el cuestionamiento filosófico. En ese sentido, es necesario que los investigadores filosofen sobre la realidad en sus contextos y se pregunten cómo mejorarla desde un proceso investigativo. Esto les permitirá configurarse como seres investigadores de los cambios sociales propuestos por las múltiples realidades, y podrán conocer, desde la epistemología, cómo hacer investigación según los parámetros mentales-reales en los cuales se desenvuelven.

Palabras clave: competencia; epistemología; ingenuidad metodológica; transcendencia investigativa; investigador social universitario.

Abstract

This investigation aims to reflect on epistemology as the main competence of the university social researcher, it is noteworthy that this premise is the product of the theorization of the doctoral thesis entitled social research and its competences in the university teacher, where seven competences are articulated and interact one another, in order to manage researches in line with emerging proposals for social research. The epistemological competence of the university social researcher is based on the philosophical questioning. In this regard, it is necessary for the researchers to philosophize about reality in their contexts, to ask themselves how to improve it, to approach it, from a research process. This will allow them to become researchers with relevance to the social changes proposed by the multiple social realities. They can thus know how to do research from the epistemology according to the mental-real parameters in which they develop.

Keywords: Competence; Epistemology; Methodological Ingenuity; Investigative Importance; University Social Researcher.

Introducción

Las ciencias sociales históricamente han asumido el método de las ciencias naturales para validar el conocimiento científico que ellas producen. Esto ha recalcado culturalmente en las estructuras investigativas de las universidades venezolanas, específicamente en los programas sociales y educativos, como una vía casi exclusiva para realizar investigación desde el contexto universitario. Progresivamente, se han asumido diversos paradigmas y métodos alternos para diversificar las opciones de hacer investigación, lo que ha generado dos grandes bloques investigativos: el primero ceñido al paradigma positivista, y el segundo conocido como emergente, en donde se encuentra el método interpretativo y sociocrítico, el de complejidad, entre otros.

Esta investigación no se enfoca en vislumbrar el debate sobre dichos métodos o paradigmas, sino en reflexionar sobre la competencia epistemológica del investigador social universitario como esencia para realizar investigaciones trascendentes a la ingenuidad metodológica o a las esferas de saber-poder, institucionalizadas en las universidades, desde donde se fomenta lo estético sobre la esencia de hacer la investigación. A juicio de Marín (2010), la actualidad investigativa universitaria “conduce a interpelar la epistemología y la teoría acerca del conocimiento existente en el campo de las Ciencias Sociales y específicamente, educativas. Este particular desafío epistémico traduce desentrañar las complejidades ontogénicas existentes en el sistema Educación Superior” (p. 1).

Es necesario formar a los investigadores sociales en el arte de filosofar para cuestionar la realidad donde se desenvuelven, al igual que los procesos investigativos heredados desde las ciencias naturales, en procura de gestionar alternativas complementarias que permitan investigar desde otras aristas sociales. Esto con la guía de la epistemología como proceso develador del conocimiento, lo cual redundará en abordar la investigación desde diversas opciones y no desde una vía exclusiva.

La actual disertación está compuesta por un sucinto recorrido de las visiones epistemológicas desde donde tradicionalmente se ha realizado investigación en las universidades venezolanas; luego reflexiona sobre el rol del docente universitario como investigador en razón

del modelo pedagógico crítico social; y, por último, vislumbra la epistemología como primera competencia epistemológica en el investigador social universitario, donde se articula la posibilidad de redescubrir el accionar investigativo en las ciencias sociales y educativas.

Esta investigación se aborda metodológicamente desde el círculo hermenéutico de Gadamer (1988) mediante las fases de interpretación, comprensión y aplicación. Esto implica descubrir los significados que se encuentran en el texto en un momento determinante del espacio-tiempo histórico en relación con el objeto de estudio. Desde ambas vertientes, el investigador genera una reflexión hermenéutica sobre la importancia de la competencia epistemológica en el investigador social universitario venezolano.

Visiones epistemológicas tradicionales en la investigación social universitaria venezolana

Al escudriñar aspectos teóricos-documentales sobre la investigación social educativa a la luz de la tradición investigativa del siglo XX, se circunscriben dos grandes tradiciones como lo son: 1. El paradigma positivista y el 2. Paradigma interpretativo y el Paradigma sociocrítico. Para efectos del actual trabajo investigativo, se aborda lo interpretativo y lo sociocrítico en un bloque, para involucrarlo como una tradición cualitativa, tal como se explicará en siguientes párrafos.

En la primera visión se aplica el método científico que establece una relación sujeto-objeto, propio de las ciencias naturales experimentales en las realidades humanas-sociales. Esto evita que haya influencia ideológica y así se puede garantizar la objetividad de las teorías resultantes del proceso de investigación, que se articulan a la universalización de los resultados, siempre y cuando la investigación sea repetida bajo igualdad de condiciones de la primera experimentación.

El paradigma positivista tiene su esencia en los postulados de Augusto Comte, publicados entre 1830 y 1870 en Europa. Comte establece tres estados para interpretar el modo de conocer del ser humano. En su obra discurso sobre el espíritu, Comte (2008) señala que el conocimiento posee un

Estado teológico o ficticio, el cual es considerado como el tipo de conocimiento donde el Hombre no alcanza a dar

explicaciones certeras de los fenómenos que le rodean o experimenta y al no encontrar un método para brindar tal explicación, le atribuye a dioses, deidades, la fuente del conocimiento y de la verdad (p. 3).

Para Comte esto representa un episodio primitivo de la humanidad.

El segundo estado planteado por Comte (2008) es conocido como

Estado metafísico o abstracto, el ser humano sigue interesado en obtener las explicaciones de las causas primeras y finales de su existencia, estudiándolas a través de la creación de conceptos lógicos, abstractos, filosóficos, con la finalidad de interpretar la realidad que le rodea, aun el conocimiento obtenido en este estadio aún no es certero (p. 5).

Sigue siendo especulativo para Comte. En cuanto al tercer estadio, es conocido como “Estado positivo o real”. Comte (2008) señala lo siguiente:

No solo nuestras investigaciones positivas deben reducirse esencialmente, en todos los géneros, a la apreciación sistemática de lo que es, renunciando a descubrir su primer origen y su destino final, sino que importa, además, advertir que este estudio de los fenómenos, en lugar de poder llegar a ser, en modo alguno, absoluto (p. 7).

El tercer estado representa la conciencia del ser humano por renunciar a conocer el origen y las últimas causas de su existencia, así como del mundo donde habita. Es así que Comte propone conocer lo “concreto”, específicamente aquello que el ser humano puede observar, medir o verificar. La visión positiva de Comte lleva a establecer como válido científicamente el conocimiento producto del método científico, aspirando universalizarlo como si se tratase de una ley universal.

El estado positivo o real representa el nivel superior cognitivo del ser humano. Fuera de esto, para Comte, el conocimiento no es certero, viable, para dar explicación a los fenómenos que ocurren en la cosmovisión del Hombre. Desde lo planteado, el paradigma propuesto por Comte hace posible que las leyes de la ciencia y el método científico sean tenidos en consideración para realizar investigaciones en el contexto de las ciencias sociales, por medio de lo que llamó Comte “física social”

y luego evolucionó al término sociología. Esto hizo posible que el positivismo de Comte se posicionara en el mundo de la educación en Europa y posteriormente en América, con el fin de estructurar desde el conocimiento, el orden y el progreso social. En Venezuela, el positivismo tiene su origen a finales del siglo XIX por medio de la Universidad Central de Venezuela, tal como lo indica Carmona (2000).

En este sentido, el positivismo en la universidad venezolana tiene raíces prácticamente desde el génesis de ella. De ese modo, se internalizó la estructura científica de este paradigma en la ciencia universitaria de Venezuela, hasta el punto en que hoy día aún se encuentra vigente su praxis investigativa. Pero la incidencia del positivismo en el modo de formación de investigadores marca una pauta de interés para el desarrollo y el orden social venezolano en la etapa contemporánea del país, y para los avances científicos, tecnológicos y educativos del siglo XX. El positivismo tiene un rol importante y eso representa el hacer investigación social desde una óptica científica empírica de estudiar los fenómenos socioeducativos.

El positivismo, en cuanto a la investigación a principios del siglo XX, se renueva desde el Círculo de Viena, y da origen a lo que se conoce como positivismo lógico o empírico, señalando que la ciencia tiene su génesis por medio de conceptos que no proceden de la subjetividad, los valores o el lenguaje humano, sino desde el lenguaje producido por un determinado objeto de estudio. Esto genera una relación epistémica sujeto-objeto, donde el sujeto conoce a partir de lo que el objeto le informa, mediante la descripción del mismo.

El investigador, a través del método inductivo, diseña sus ideas preconcebidas sobre el objeto de estudio en forma de hipótesis, las cuales son sometidas a la verificación por medio de la experimentación, y los resultados obtenidos son universalizados. Esto hace posible, desde un punto de vista epistemológico-metodológico, afianzar las investigaciones de tipo cuantitativo-experimental en las ciencias sociales educativas. Al mismo tiempo, el principal objetivo del positivismo lógico (Círculo de Viena) es el de “verificar” o “verificación”.

En contraposición al Círculo de Viena, el racionalismo, también conocido como neopositivismo de Karl Popper,

establece que no se trata de verificar, sino de falsear una teoría, lo que implica someter a la crítica científica la teoría planteada, para descubrir las debilidades y las falsedades de la misma. Si tal teoría las supera, entonces tendrá validez científica hasta tanto no sea falseada o superada por una nueva teoría.

La segunda tradición investigativa se refiere al bloque de los paradigmas interpretativos, sociocríticos (enfoque cualitativo), en el que se sustenta la investigación social desde una perspectiva no cuantitativa-experimental. La visión de diversos autores, entre los cuales se pueden resaltar Guba y Lincoln con el paradigma naturalista-interpretativo, el interaccionismo simbólico de Blúmer, la fenomenología ontológica de Heidegger, la hermenéutica de Gadamer, la hermenéutica de Dilthey, la fenomenología social de Schütz, representan el paradigma interpretativo de investigación desde diversos métodos para operacionalizarlo en la sociedad.

En cuanto a lo sociocrítico, tiene su génesis en la teoría crítica o Escuela de Frankfurt, donde se destacan autores como Adorno, Habermas, Marcuse y Horkheimer. Los autores destacados en el área de la educación y las ciencias sociales son Stenhouse y Elliot, entre los principales epistémicos de hacer investigación desde el aula. No existe especificidad teórica sobre cuándo estos paradigmas empezaron a ser usados en las universidades venezolanas como propuestas investigativas en contraposición de lo cuantitativo, sin embargo, es menester considerar que su aplicación es reciente en consideración al positivismo.

La relación ontoepistémica-metodológica de la segunda tradición investigativa se genera con base en la construcción intersubjetiva que desarrollan los investigadores con los actores sociales que participan en la investigación, y se articula a una matriz epistémica sujeto-sujeto, por cuanto se trabaja desde los significados otorgados por las personas al fenómeno de estudio. El lenguaje, la cultura, la historia, los valores y las vivencias son parte de la investigación, en contraposición al positivismo, pues en este enfoque el investigador debe estar inmerso en la realidad investigada, desde una vivencia etnográfica-fenomenológica que construye los respectivos aportes de la investigación en compañía de los sujetos de investigación (informantes claves).

Los aportes son conocidos como “teorización” en el caso

de las investigaciones realizadas desde el paradigma interpretativo, mientras que desde el sociocrítico se habla de “transformación” de las personas involucradas en el proceso investigativo, configurándose visiones epistémicas diversas al positivismo. En este sentido, Quivy y Carnpenhoudt (2005) expresan que “una investigación social no es una sucesión de métodos y técnicas estereotipadas que baste aplicarlas tal cual en un orden inmutable” (p. 14). La premisa planteada indica que la investigación social-educativa debe ser dinámica, flexible, sin perder su rigurosidad científica, en consonancia con el fenómeno de estudio, desde donde derivan los procedimientos y los tecnicismos utilizados para cumplir con los propósitos planteados en una determinada investigación. En complemento de lo expuesto, Denzin y Lincoln (1994) describen la investigación social (cualitativa) como un campo que tiene “énfasis en lo interpretativo, posmoderna, feminista y crítica” (p. 93).

Estas aristas fundamentan la posibilidad de realizar investigaciones por parte del docente universitario dentro y fuera de la universidad, en función de accionar nuevas concepciones investigativas en el uso de métodos-técnicas no positivistas en la construcción de proyectos investigativos, sobre todo si estos tienen énfasis en trabajar percepciones sociales sobre un fenómeno o de activar la transformación del mismo, mediante la participación de las personas hacedoras de vida en una realidad concreta. Así, se abre la posibilidad en el profesor universitario para investigar comprendiendo o transformando una experiencia tal como es vivenciada o percibida por la población en su contexto natural.

En relación con lo planteado, Silverman (1997) enfatiza en “la necesidad de ampliar la investigación hacia dimensiones como el lenguaje y la organización social” (p. 1). Esto hace pensar sobre el dinamismo en el cual el docente universitario debe gestionar su accionar con el fin de obtener repuestas a sus interrogantes investigativos. La investigación social se torna dinámica, holística, compleja, en búsqueda de dar repuestas óptimas a los planteamientos que se ha propuesto. Sería absurdo pensar que el investigador social universitario se aleje de tales aristas, es decir, que pretenda abordar una realidad desde esta perspectiva bajo competencias impropias al fenómeno abordado. En este aspecto, se hace necesario pensar en la posibilidad de redescubrir las competencias en investigación social del docente social universitario, con el fin de gestionar una episteme

coadyuvante al trabajo investigativo desde una perspectiva de la realidad de las universidades venezolanas.

De acuerdo con esta perspectiva, la investigación debe asumir el acercamiento del sujeto investigador al sujeto que se “investiga”, creando un marco dual objeto-sujeto y sujeto-objeto para el estudio de la comprensión, la interpretación o la transformación de un fenómeno, según la naturaleza de estudio. Entonces la investigación social universitaria venezolana en el siglo XX ha sido desarrollada desde dos grandes visiones epistemológicas como lo son el positivismo y lo referente al enfoque cualitativo. Así se germina en el siglo XXI la concepción epistemológica de la complejidad, la sistémica, la inter y la transdisciplinariedad y la epistemología del sur, siendo abordadas progresivamente por los investigadores en su accionar investigativo. Aquí se genera la posibilidad de diversificar el ámbito desde donde nace el conocimiento en las universidades venezolanas.

Praxis investigativa del docente social universitario desde el modelo pedagógico crítico y social

La praxis investigativa social universitaria se proyecta primordialmente desde el modelo pedagógico crítico social, por cuanto este modelo investigativo permite investigar desde la acción de interpretar, comprender y transformar la realidad educativa y social en la cual se desenvuelve el investigador, teniendo como punto de referencia lo planteado por Ianni (2017). Los resultados o avances investigativos obtenidos a partir de trabajos desde lo pedagógico crítico-social, permiten estructurar el conocimiento desde aristas epistémicas no lineales, sino dinámicas, divergentes, a lo establecido por el paradigma tradicional del positivismo, ante lo cual el profesor universitario estará frente a la posibilidad de realizar trabajos investigativos en el contexto de aprendizaje (aula, institución) o en ámbitos comunitarios. En este sentido, Méndez (2007) plantea que “se hace necesario asumir una nueva forma diferente de acercarse a la realidad, que encuadre con la novedad del paradigma emergente” (p. 20).

Este cambio debe proyectarse desde la función investigativa del docente universitario y se hace necesario

no solo que el profesor realice investigaciones en el aula y fuera de ella, sino que sea consciente de la “forma en cómo hace tales investigaciones”. De ahí la premura por reconsiderar la posibilidad de contar con competencias en investigación social a partir de la experiencia y la visión que tengan los investigadores educativos sociales.

El docente no solo debe limitarse a impartir conocimientos, sino a ser generador de ellos en conjunto con los estudiantes, quienes son vistos como sujetos de acción en capacidad de construir saberes de provecho para sí. Esto proyecta a un docente investigador o investigador docente en capacidad de fomentar un nuevo estilo educativo fusionado con la investigación ¿pero qué competencias debe poseer el docente para lograr tal fin? Se hace necesario conocer y luego formar en competencias investigativas. Se hace necesario educar de acuerdo con las necesidades sociales de los estudiantes y de la comunidad en general. Para esto, la investigación se convierte en un medio conducido por el docente universitario, pero para que tal medio logre llegar a su meta de modo exitoso es propicio redescubrir nuevos escenarios de saber-poder en el campo investigativo. Esto implica girar el modo casi exclusivo mediante el cual se hace investigación en las universidades venezolanas, donde se trabaja el campo educativo y social desde el método propio de las ciencias naturales, sobre todo en las carreras de pregrado, dejando casi en exclusivo el uso de otras vertientes investigativas para estudios de postgrado, especialmente de doctorados, donde inicia el giro epistémico-metodológico hacia otras modalidades de investigación como lo cualitativo, sociocrítico, holístico, concordando lo planteado con la visión de Álvarez (2016).

En este sentido, Corona Lisboa (2015) plantea que “se debe concientizar e internalizar la importancia de estimular la formación de investigadores en el subsistema de educación secundaria y universidades, comprometidos con la sociedad” (p. 1). Esta es una postura teórica que permite comprender la importancia sobre la investigación en el fomento de una nueva cultura educativa, contribuyente a la apropiación de espacios alternativos, fomentadores de la creatividad, innovación, pertinencia, como algunos indicadores que gestionen un conocimiento acorde a los tiempos actuales y venideros. En complemento, Bedoya (2000) expone que “la investigación en la formación docente, debe ser integradora, es decir, fomentar la creatividad y el saber crítico de los educandos” (p. 56).

Se puede hacer énfasis en la posibilidad de que el

docente comprenda la necesidad de superar el reduccionismo metodológico que ha heredado, dándole paso al arte investigativo como medio integral para el crecimiento de los estudiantes, la comunidad y los recursos de aprendizaje, desarrollándose así un proceso integral en la educación con basamento en la investigación social. En este sentido, Bedoya (2000) plantea que es necesario comprender el ejercicio del docente como un estilo profesional, con el fin de articular el aprendizaje desde la investigación.

El escenario natural donde se desarrolla la praxis del docente universitario permite gestar investigaciones donde se promocionen nuevos modos de acceder al conocimiento y cómo procesarlo para construir una mejor sociedad. En fin, los proyectos deben tener concordancia socioeducativa, dejando de lado la abstracción propiciatoria de cambios sin trabajar porque los mismos se efectúen.

Por otro lado, Stenhouse (como se citó en Elliot, 2000) considera que la actividad de la investigación educativa en el aula debe estar “centrada en el diálogo constante, en esa interacción y socialización entre los actores educativos y en la revisión de sus propias acciones, originando al pensamiento crítico y reflexivo” (p. 68). El diálogo y el pensamiento crítico y reflexivo se tornan como competencias que debe poseer el docente como investigador, con el fin de generar un proceso educativo basado en la investigación como medio para fomentar aprendizajes contextuales en los tiempos actuales.

En este sentido, Martínez (2006) considera la planificación docente desde la investigación, pues “no se puede observar como algo rígido, paso por paso, procedimientos científicos preestablecidos, sino más bien como un proceso cíclico contextualizado a cada realidad educativa” (p. 78). La planificación, desde la perspectiva investigativa, le brinda al docente la posibilidad de recrear los ambientes de aprendizajes y los recursos con los cuales se han de trabajar, así como los contenidos que se discuten con los estudiantes.

Construir un proceso educativo-investigativo es un reto actual para los docentes universitarios, por cuanto pudiesen quedarse plegados a espacios de poder sin permitir trascender a nuevos escenarios educativos transformadores de la realidad social desde la universidad. La planificación se convierte en una

competencia necesaria en el docente como manejador de criterios sobre inclusión, calidad, pertinencia, flexibilidad, entre otros indicadores que permitan articular una investigación centrada para el crecimiento integral de los pares que la realizan y la viven.

Otro aspecto de interés es el rol que debe cumplir el docente en un proceso educativo centrado en la investigación, pues indudablemente representa un desafío por cuanto el aprendizaje se percibe desde una concepción tradicional, desde la planificación de contenidos. En el proceso investigativo social, los contenidos deben surgir desde los propósitos que se establezcan de la investigación en el aula de clases. En este sentido, Colina (2015) señala que “la organización de los aprendizajes desde la investigación, se convierte en una estrategia medular que atrofia la concepción transmisionista centrada en contenido y problematiza un saber para producir un conocimiento desde el quehacer educativo del educando y facilitador” (p. 385).

Analizando lo expuesto, fomentar características investigativas en los estudiantes por parte del docente, representa una competencia a desarrollar, pues se requiere de capacidad para lograrlo a través del conocimiento y la experiencia. Todo este fenómeno requiere la existencia de un proceso articulador que le permita al docente trabajar en nuevos escenarios educativos alejados del modelo tradicional-mecanicista de enseñanza que pareciera estar enclaustrado en universidades donde no se trasciende en el ámbito investigativo a una nueva cultura en investigación, tal como lo plantea Ianni (2017).

Fomentar un nuevo modelo educativo, basado en investigación social como centro, es una oportunidad para compaginar universidades que estén en concordancia con los requerimientos sociocomunitarios. En tal sentido, Martínez (2008) sostiene que:

Es imperioso un nuevo cambio de la concepción docente de la educación, en donde se requiere que el nuevo facilitador-investigador sea un “animador, un experto en la mayéutica, que buscará situaciones problemáticas de la vida y las propondrá a sus alumnos, situaciones que tengan en cuenta todas las dimensiones del ser humano (p. 212).

Fomentar un nuevo modelo educativo es hacer praxis docente siendo un investigador en el aula de clases y en

entornos comunitarios. Fusionar estas nuevas responsabilidades implica conocer las competencias del docente, las cuales debe poseer para trabajar en la formalización de nuevos horizontes en la investigación y por ende en el aprendizaje. ¿Pero cómo trascender a nuevos escenarios investigativos y educativos si existe una connotada relación de saber-poder sobre el aprendizaje y el modo de hacer investigación?

Se hace interesante estudiar a Foucault (2003) cuando describe el poder en forma de institucionalización, donde se complementan las perspectivas culturales y legales con la experiencia de las personas. Allí se generan hábitos y modos de realizar acciones investigativas basadas en “locus de control” que se interponen a nuevos estilos de generar investigaciones en las universidades venezolanas, manteniéndose en estatus quo por parte de los investigadores. Eso es pertinente en relación con lo planteado por Ianni (2017):

El docente y en especial el docente universitario ha de asumir como teoría formativa al proceso de investigar en la práctica, sobre la práctica y en los contextos donde se desarrolla la práctica pedagógica; todo esto para una real producción y apropiación social del conocimiento que conlleve a la transformación de las propias prácticas educativas y la realidad social (p. 12).

Como se ha expuesto con anterioridad, las universidades han estado ligadas a dos tradiciones investigativas: la primera y predominante bajo el paradigma positivista, y la segunda, con mayor florecimiento en los últimos años, sobre los paradigmas interpretativo y sociocrítico. En ambos modelos existen diversos métodos para abordar los procesos investigativos. También se han creado normas metodológicas en las diversas casas de estudio, que han generado poder en cada una de ellas, exigiendo regularmente que los trabajos sean presentados bajo una determinada formalidad estética, la cual pareciera tener mayor relevancia que el acto investigativo procesado por el investigador. Esto, sin duda, ejerce un determinado poder sobre la población que realiza investigación. Así mismo, cada universidad puede brindar mayor relevancia a un paradigma sobre el otro por el simple hecho de ser una tradición con la cual se ha venido trabajando o porque simplemente podría estar de moda en el contexto investigativo.

Esta relación es quizás lo más natural que pudiese

ocurrir, tomando en cuenta la naturaleza humana. Foucault (2003) expresa que las comunidades que no se basan en relaciones de poder, prácticamente son inexistentes en el mundo real social. Esto implica pasar a nuevos estados investigativos, exige trabajar no solo en proponer métodos de investigación, sino en generar una cultura alrededor de estos para que progresivamente estén de moda. Esta es una labor afrontada como un reto en la época actual, donde la tecnología y la demanda de interés social por parte de la población es cada día más exigente, develando la posibilidad de pensar en estructurar las competencias que debe poseer un docente investigador a la hora de realizar actos investigativos. Quizá esto podría derivar en la necesidad de trabajar con esquemas diferentes a los que se han tenido en cuenta hasta hoy.

Pero estos nuevos esquemas investigativos podrían verse amenazados por la tradición humana de reproducir lo aprendido. Ante esto, el docente investigador debe luchar contra los diversos esquemas metodológicos impuestos por una universidad y otra, dejando en un segundo plano el acto investigativo como tal, creándose en ocasiones un mundo confuso, tedioso, que termina por alejar a potenciales investigadores que podrían contribuir a generar investigaciones productoras de conocimiento en aras de contribuir al desarrollo progresivo de la sociedad. Así mismo, esto podría extrapolarse al docente que inculca en sus estudiantes un determinado modo de investigar, por el simple hecho de que este se conoce o se maneja con mayor diligencia. ¿Pero, en ambos casos, donde queda la libertad del investigador para proceder con su investigación? Tal situación podría entenderse como el poder entendido como autoridad, ante lo que Weber (1978) expone “la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para toda clase de mandatos). No es, por tanto, toda especie de probabilidad de ejercer poder... O... Influjo... Sobre otros hombres” (p. 171).

Esta obediencia podría verse reflejada por motivos de dominios epistémico-metodológicos preponderantes en la comunidad académica investigativa. Sin embargo, lo más importante de destacar es el redescubrir las capacidades necesarias para realizar investigaciones sociales desde las universidades venezolanas. Esto quizás se convierta en un indicio para establecer nuevos modos de hacer investigación y con ello progresivamente se promuevan nuevos escenarios de

poder-saber en los contextos universitarios. De no ser así, se convertiría en una contribución al mundo de la investigación con la finalidad de encaminarse cada vez más a las necesidades que tiene la población para encausar su progreso integral como sociedad. En complemento, Mejía (2008) señala que:

Examinamos la posibilidad de renovación epistemológica de las ciencias sociales desde los aportes de un pensamiento emergente en América Latina. Dentro de un contexto crítico del conocimiento en América Latina, los modelos teóricos y los métodos de las ciencias sociales ya no son los más apropiados y las interrogantes que se formulan ya no permiten reproducir niveles significativos de la realidad y ofrecer una imagen adecuada de la sociedad. El desarrollo de una nueva perspectiva epistemológica de la investigación social todavía se encuentra en un proceso de transición, aunque asentada sobre los fundamentos de la racionalidad de la complejidad (p. 10).

La epistemología en el contexto universitario latinoamericano transita hacia la consecución de unas ciencias sociales que, mediante la investigación, pueda germinar conocimientos científicos en contexto social, con la finalidad de brindar la orientación hacia una identidad investigativa fundamentada desde la epistemología misma. Para esto es pertinente la formación continua sobre filosofía y epistemología en las universidades, pues solo así se podrá conocer, reconocer, valorar, pero sobre todo trascender hacia nuevos estados de la investigación universitaria en Latinoamérica, donde se tenga en cuenta la investigación como el factor primordial para el progreso de la sociedad. En este momento es necesario trascender las meras investigaciones bibliométricas, por innovación, creación de nuevos productos tecnológicos y estilos de aprendizaje, en connotación a la pertinencia latinoamericana, con la finalidad de articular una identidad global en función de ser una región considerada de primer mundo en el campo de la investigación universitaria. Desde lo abordado, el investigador desde la pedagogía crítica, puede asumir la investigación acción como un método que permita trabajar pedagógicamente en la transformación socioeducativa. Al respecto, Pérez-Van-Leenden (2019) plantea “la metodología de investigación acción como estrategia transformadora de la práctica docente tanto en el ámbito escolar como en el contexto universitario” (p. 188), articulando la posibilidad de investigar en

función de una praxis docente reflexiva conducente a trascender a otros enfoques pertinentes en la actualidad, como por ejemplo la complejidad y transdisciplinariedad, con lo cual el investigador se mantiene en constante búsqueda de mejorar en la construcción del conocimiento científico.

La epistemología como competencia en el investigador social universitario venezolano

El mundo del conocimiento científico social se encausa progresivamente al uso de nuevas experiencias paradigmáticas y metodológicas que le permitan al investigador acercarse a su objeto de estudio desde diversas ópticas investigativas, lo que implica redescubrir la praxis investigativa en escenarios universitarios. Esto hace ingenuo pensar en investigar bajo un único y exclusivo método de investigación, ante lo cual Aldana (2017) destaca que:

El investigador social universitario debe tener la visión para comprender estos cambios sociales con el fin de conocer las causas, consecuencias, beneficios, que tales cambios en la conducta y socialización del ser humano se desarrollan en el siglo XXI. De allí, el investigador debe configurarse a tales cambios, para conocerlos, entenderlos; pero, sobre todo, darlos a conocer con la finalidad de ser comprendidos por otros, esto mediante el acto llamado investigación (p. 88).

La apertura de nuevos estilos de investigación en las universidades debe ser concebida desde una fundamentación epistemológica por parte del investigador. Sin dicha convicción epistémica se pueden adoptar estilos investigativos que podrían distorsionar el hacer ciencia desde lo social, pues podría darse solamente por seguir modas o culturas sin fundamentos filosóficos y epistemológicos que permitan direccionar una praxis investigativa en concordancia con lo científico. Así, la epistemología se constituye como una especie de brújula que orienta al investigador a la consecución de procesos lógicos enmarcados en lo aceptable por la comunidad científica como ciencia. Por consiguiente,

Es una invitación a reconstruir lo actual, a trascender a un acto investigativo donde el investigador social universitario es protagonista porque entiende que la investigación es el centro por dónde transitar como

profesional pedagogo al servicio de la sociedad. Significa ser un docente integral con una visión puesta en la superación epistémica día a día, es decir, un crítico de los procesos que desarrolla para cuestionarse, cuestionando lo que hace en torno a la investigación, esa es **la primera competencia** que ha de entrenar y adquirir un investigador social universitario (Aldana 2017, p. 89).

Entendiéndose como primera competencia del investigador social universitario el cuestionamiento desde lo filosófico, es decir, fundamentado en la epistemología, que brinda al investigador la capacidad de ser crítico, reflexivo, del accionar investigativo desde su propio ser y del contexto científico donde se desenvuelve. De ese modo, se genera una praxis continua de ser investigador para fomentar conocimientos anclados a la docencia universitaria. Desde lo planteado, Aldana (2017) expone que:

El cuestionamiento filosófico investigativo admite el estudio constante de temas diversos que ilustran al investigador social universitario a la búsqueda de la “verdad” en los fenómenos observados, interpretados, de esa realidad del cara a cara en lo cotidiano del acontecer vivencial social-académico. Este tipo de cuestionamiento filosófico investigativo ilustra al investigador social universitario, de un conocer teórico que permea su praxis profesional, debido a que no lo hace por obligación, sino porque es un hábito que conduce a la intelectualidad del ser y hacer investigación social (p. 90).

El cuestionamiento filosófico se constituye en la primera competencia a desarrollar por el investigador social universitario. A esto podría brindársele el sinónimo de competencia investigativa, la cual representa la opción de vida del investigador por generar investigaciones a partir del conocimiento epistemológico que posee, lo que implica trascender la “ingenuidad” con la cual, en ocasiones, se construyen las investigaciones universitarias.

En este punto, hablaré desde mi experiencia como investigador: cuando inicié la primera investigación en la universidad era un estudiante de pregrado (estudiaba en ese momento instrumentación industrial, una carrera técnica industrial). Recuerdo que el profesor del área de metodología en el segundo semestre de la carrera, nos indicó que debíamos realizar un proyecto a modo de ejemplo monográfico. Esto se basó en construir

los tres primeros capítulos de un trabajo investigativo desde la visión cuantitativa. El docente de metodología de la investigación nunca mencionó la palabra “epistemología” a lo largo del semestre y se enmarcó en enseñarnos los elementos que debía contener el proyecto de investigación. Por ejemplo, el capítulo I debía estar constituido por el planteamiento del problema, la formulación del problema, los objetivos de investigación y la justificación de la investigación. Además, debíamos seguir las normas estéticas (esquema) validadas en esa casa de estudios universitarios, pero nunca se nos mencionó que ese modelo de investigación era proveniente del positivismo o del paradigma cuantitativo, como otros suelen llamarlo. La reflexión de este punto es que, al pasar el tiempo, se gestó en la institución universitaria un imaginario institucional de hacer investigación sin formar al investigador desde concepciones epistemológicas-metodológicas que le permitiesen captar la realidad desde la comprensión que la epistemología brinda.

Luego tuve la oportunidad de estudiar otra carrera universitaria (filosofía), donde ocurrió todo lo contrario. El modelo de investigación era diverso al planteado en la primera experiencia. Luego de obtener la licenciatura en filosofía logré laborar como docente universitario en diversas casas de estudio, específicamente en programas de licenciaturas en educación, en las cuales la experiencia mayoritaria en la formación investigativa era una reproducción de la primera experiencia descrita, es decir, en los programas de educación se abordaban casi exclusivamente investigaciones de corte cuantitativo sin tener una concepción epistemológica sobre tal fenómeno. Así obtuve otra experiencia investigativa. Esto a su vez me condujo a estudiar maestría y, en ese nivel académico, ocurrió casi idénticamente la experiencia de investigar desde el modelo cuantitativo. La formación investigativa fue hacia ese enfoque, esto sin mencionar, a lo largo del postgrado, la palabra “epistemología” por parte de los docentes de metodología de la investigación.

En el cursado de los estudios doctorales, los investigadores encargados de los seminarios en formación investigativa mencionaban palabras como “epistemología”, “ontología”, hacían énfasis en que la investigación debía tener un sustento epistemológico, que el investigador debía tener claro el norte epistemológico a desarrollar en su investigación. Esta experiencia me remontó a los estudios filosóficos. De ese modo construí progresivamente la tesis doctoral desde otras vertientes

investigativas (epistemológicas). A esta experiencia puedo anexarle algunas de las vivencias de mis compañeros doctorantes, los cuales provenían de tradiciones investigativas en donde no se les formó epistemológicamente. De ese modo, pude vivenciar el caos que representa la nula o escasa formación en epistemología para el investigador, a la hora de tener la claridad y la profundidad en el desarrollo de su investigación. Sobre todo, esta experiencia me condujo a comprender lo importante, vital, que es la epistemología para ser un investigador social universitario.

Retomando el cuestionamiento filosófico como primera competencia en el investigador social universitario, se genera la reflexión sobre la importancia de la epistemología como núcleo central orientador del proceso investigativo. Esto involucra al investigador a tener la conciencia sobre ¿Qué investigar? ¿Cómo investigar? ¿Desde qué corriente epistemológica orientar su investigación? El obtener estas repuestas en sus esquemas mentales de forma clara, le permitirá al investigador social universitario transcender la ingenuidad metodológica desde la cual se abordan las diversas investigaciones en las universidades experimentales. Comprenderá que los esquemas o normas para la producción de los documentos de investigación son meramente estéticos y representan una cuota del saber-poder institucionalizado en un determinado recinto universitario, pero no la esencia de la investigación.

La esencia de investigar consiste en tener claridad del alcance que se pretende lograr con la investigación, es decir, si es concepción de nuevas teorías, productos tecnológicos, descripción de variables, interpretación, comprensión, transformación, cada uno enfocado desde lo social educativo en acompañar a la sociedad en su edificación desde el aporte científico brindado por los investigadores sociales universitarios.

Cada una de las diversas posturas epistemológicas asumidas, según sea el modelo investigativo, conlleva tener una relación sujeto-objeto, sujeto-sujeto, sujeto-ideas. En la primera se circunscribe el paradigma positivista y sus vertientes, en donde se estudia de modo inductivo un objeto de estudio, siendo una relación sujeto cognoscente-objeto cognoscible, es decir, quien tiene los atributos de conocimiento es el objeto, siendo así que el investigador describe, caracteriza tales cualidades, en la medida en que estas sean replicadas a otro objeto de estudio. Entonces, se podrá hablar de universalización del conocimiento.

En cuanto a la segunda, existirá una relación epistemológica entre sujetos cognoscentes. Ambos poseen referencias teorías, saberes, experiencias y vivencias sobre un determinado fenómeno, y mediante la intersubjetividad construirán categorías que enuncien las cualidades de tal fenómeno. A esto se circunscriben los enfoques fenomenológicos y sus derivados. Así mismo, desde lo sociocrítico se desarrolla la actual visión epistemológica, solo que aquí los sujetos interactúan para transformar mutuamente una determinada realidad, siendo la esencia de la investigación, diferente a lo interpretativo. Como tercera opción epistemológica, la relación sujeto-ideas plantea la posibilidad de realizar investigaciones desde el conocimiento científico-cultural que posee el investigador (deductivo). De ese modo, puede recrear en sus esquemas mentales posibles soluciones a problemas, desde donde se pueden generar modelos teóricos, matemáticos, físicos, esculturas, poemas, entre otras creaciones cognitivas del ser humano, las cuales luego serán sometidas al proceso de validación, falsación, entre otros enfoques que permitan desechar o mantener en el mundo científico el producto construido desde el abordaje mental del investigador.

Estos tres estados o relaciones epistemológicas se construyen con base en el pensamiento de Popper (1997). Desde tal analogía se circunscriben tres relaciones epistemológicas en el accionar investigativo del docente social universitario. Esto deslastra la idea de que existen en muchas universidades donde se hace investigación desde una sola vertiente epistemológica, como si se tratase este estilo como la panacea a los todos los problemas científicos. Pero, lo importante, es que es conveniente formar a los investigadores en epistemología, para que comprendan las vertientes diversas que existen sobre la misma, y que cada una obedece a una forma, un estilo de hacer investigación, sobre todo cuando existen tendencias como la complejidad y la transdisciplinariedad, que permiten realizar investigaciones desde diversas ópticas.

La modalidad y el estilo de hacer investigación de un determinado modo u otro, no prevalece en que uno sea de mayor importancia o validez científica que el otro. Se trata es de la idea, la necesidad de investigación existente por parte del investigador con la realidad en la cual se desenvuelve, por cuanto solo así, al tener claridad ontológica y epistemológica del estudio a realizar, se podrán desarrollar innovaciones que concuerden en brindar repuestas efectivas a las múltiples necesidades sociales, educativas, trascendiendo la ingenuidad

metodológica con la cual en ocasiones se realizan las investigaciones universitarias.

La competencia epistemológica brinda la oportunidad al investigador de formarse una concepción cosmológica de la jerarquía que él ofrece al proceso de validez científica. Así mismo, permite visualizar la diversidad de investigaciones que se pueden desarrollar desde los tres enfoques epistemológicos planteados anteriormente, articulándose la apertura de comprender que no todos los trabajos investigativos deben ser evaluados del mismo modo, sino en virtud de la orientación epistemológica en la cual fue construido o abordado. Esto permite trascender el problema de la “metodologitis” o “esquemas”, es decir, el trasfondo estético de saber-poder institucionalizado en las universidades, como si esto representara la fuente del conocimiento científico o la esencia de hacer investigación. En consecuencia, la epistemología le brinda al investigador la apertura para concebir las investigaciones desde diversos enfoques epistemológicos, a la luz de las necesidades sociales del actual siglo.

Desde los planteamientos descritos anteriormente, se han destacado dos grandes modelos o estilos de hacer investigación universitaria, y han sido los más trabajados por los investigadores quizás por la prominencia del saber-poder instaurado en las universidades. Esto no excluye el surgimiento de nuevos movimientos investigativos que procuren el abordaje desde contextos metodológicos diferentes a los operacionalizados tradicionalmente, pues es allí donde precisamente debe estar presente la competencia epistemológica en los investigadores universitarios para contar con la certeza filosófica de asumir posturas metódicas guiadas desde una perspectiva epistémica. Solo así se tendrá la posibilidad de contar con investigaciones coherentes en su consistencia lógica investigativa, dando paso a experiencias innovadoras en el campo de la investigación universitaria, sustentadas desde lo epistemológico como factor orientador del quehacer investigativo.

Conclusiones

En el mundo actual social educativo, desde la vertiente propuesta por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se trasciende desde la sociedad de la información hacia la del conocimiento. Esto implica que no basta solo con conocer, sino que es necesario hacer, ser y convivir. Por ende, la conjugación de estos elementos en forma

dinámica es lo que se llama competencia. La competencia viene representada por la posibilidad de ser investigador, conocer de investigación y hacer investigación: tres aristas no jerárquicas, pero sí complementarias entre sí, por cuanto el investigador social universitario se constituye en ser investigador en la medida que conoce y hace investigación, pero el conocer y hacer, a su vez, lo moldean como ser investigador.

La competencia epistemológica del investigador social universitario se sustenta desde el cuestionamiento filosófico, pues es necesario que el investigador filosofe sobre la realidad en su contexto y se pregunte cómo mejorarla y abordarla desde un proceso investigativo. Esto le permitirá configurarse como un ser investigador con pertinencia hacia los cambios sociales propuestos por las múltiples realidades y podrá así conocer desde la epistemología cómo hacer investigación según los parámetros mentales-reales en los cuales se desenvuelve. De este modo, la epistemología le permitirá trascender a un estado consciente desde una arista filosófica sobre la ingenuidad metodológica con la cual se hace investigación en muchas ocasiones, sobre todo cuando se inicia el camino como investigador.

Hoy es necesario poseer una serie de competencias para realizar investigaciones sociales educativas con pertinencia al contexto socioeducativo y trascender la exclusividad del método de las ciencias naturales como único elemento de validez científica. Desde dicho método se ha manejado históricamente el hacer investigación en las ciencias sociales, las cuales han sido criticadas por “carecer de un método” que le brinde solidez científica. Sin embargo, el problema del método no debe primar sobre el conocimiento, dado que las ciencias sociales, en la diversidad de las mismas, debe poseer su propio camino para hacer ciencia. Esto se torna cuesta arriba cuando la mayoría de los investigadores sociales no tienen una formación epistemológica que les permita desarrollar una “rebelión epistémica” contra las estructuras de saber-poder establecidas como primigenias y exclusivas del hacer investigación social.

Desde la epistemología, que la sociedad del poder universitario científico pregone la ciencia, será la versión de investigación que se reproducirá en el contexto universitario, siendo repetida en muchos casos desde la ingenuidad epistemológica del investigador. Por eso, es necesario articular la formación en la

primera competencia investigativa, es decir, en lo epistemológico, para por fin de generar la conciencia en los investigadores sociales de descubrir el camino a seguir en la indagación, trascendiendo el círculo vicioso de validez científica que encauza a las ciencias sociales a trabajar casi exclusivamente con métodos propios de las ciencias naturales. En tal sentido, es necesaria la rebelión epistemológica para superar el actual estado investigativo en las universidades, en donde se viene haciendo reproducción del conocimiento, más no una real generación del mismo.

En síntesis, se destaca la importancia de la epistemología como una competencia a generar y poner en praxis por todo investigador, lo que permitirá realizar investigaciones en el ámbito educativo bajo un direccionamiento filosófico orientador de los procesos investigativos. También esto contribuirá en trascender tradiciones investigativas donde se trabaja por hábito y “locus de control” por parte de los investigadores, basadas en reproducir esquemas para el direccionamiento de la investigación universitaria, obviando la esencia de la investigación, la cual no es otra que la generación de conocimientos y prácticas científicas acordes a los avances tecnológicos-sociales, en función de brindar repuestas pertinentes a los diversos desafíos hacia los cuales se encamina la sociedad del conocimiento en el caso latinoamericano.

Declaración de Conflicto de Intereses

Declaro que durante la ejecución del trabajo y redacción del artículo no se ha incidido en interés propio o ajeno que pueda afectar las buenas prácticas editoriales e investigativas. El actual artículo se ajusta a los cánones éticos internacionales en el campo de la investigación. Así, declaro que este artículo es de mi auténtica autoría y autorizo a la revista *Praxis* para su valoración y posterior publicación, según las normas establecidas por la revista.

Referencias Bibliográficas

Aldana, J. (2017). *La investigación social. Competencias en el docente universitario*. Libro digital. Fondo Editorial Koinonía. Coro, Venezuela. Recuperado de http://www.fundacionkoinonia.com.ve/publicaciones/Competencias_Investigativas2.pdf

Álvarez, A. (2016). Gestión de la Investigación. La Universidad Venezolana como gestora de la producción

de conocimientos en el país. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Gestion-de-la-Investigacion-La-Universidad-Venezolana-como-gestora-de-la>

Bedoya, J. (2000). *Epistemología y Pedagogía*. España: Editorial Graó.

Carmona, M. (2000). *Espiritualismo y Materialismo en El Positivismo Venezolano*. Mérida: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes.

Colina, F. (2015). *Agentes articuladores de la gestión del conocimiento*. Recuperado de http://www.fundacionkoinonia.com.ve/publicaciones/pla-nificacion_docente_investigacion.pdf

Comte, A. (2008). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/comte/discurso.pdf>

Corona Lisboa, J. (2015). Situación actual de la investigación en el sistema educativo venezolano. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 34(1), 69-79. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002015000100008&lng=es&tlng=es.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.

Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. (4ta edición). Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.

Foucault, M. (2003). *El sujeto y el poder*. Santiago de Chile: Departamento de Filosofía de Universidad ARCIS.

Gadamer (1988) *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Editorial Sígueme.

Ianni Gómez, L. (2017). MIRAMDA, una propuesta educativa emergente desde la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 2(3), 9-30. Recuperado de <http://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/49/36>

Marín, L. C. (2010). Gestión del conocimiento y cultura investigativa. Una aproximación teórica-crítica. *Praxis*, 6, 53-73. doi: 10.21676/23897856.79.

Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las Ciencias Sociales*. México: Editorial Trillas.

Martínez, M. (2006). *Ciencias y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Editorial Trillas.

Mejía, J. (2008). Epistemología de la investigación social en América Latina: Desarrollos en el siglo XXI. *Cinta de Moebio*, (31), 1-13. doi: 10.4067/S0717-554X2008000100001.

Méndez, A. (2007). *La Complejidad de los Saberes*

- Haceres Docentes de la Rutina a la Cotidianidad. Visión del ser que construye el saber y el saber hacer.* (1ra edición). Barquisimeto, Venezuela: Ediciones GEMA, C.A.
- Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192. doi: 10.11144/Javeriana.m12-24.ncev
- Popper, K. (1997). *El cuerpo y la mente*. Barcelona, España: Ediciones PÁIDOS.
- Quivy, R. y Carnpenhoudt, L. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Editorial Limusa.
- Silverman, D. (1997). *La interpretación de los datos cualitativos: Métodos para el análisis de la charla, texto e interacción*. (I Vol.). Madrid, España: Editorial Paraninfo.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. (4ta edición). Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Weber, M. (1978). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura y Economía.

Para citar este artículo: Aldana, J. (2019). La competencia epistemológica en el investigador social universitario venezolano. *Praxis*, 15(1), 103-115. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3091>