

## **EL DOCENTE INVESTIGADOR: UNA ALTERNATIVA PARA VINCULAR LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACION**

**Katia Yovane de SIMANCAS**

*Universidad de Los Andes - Táchira  
VENEZUELA*

### **RESUMEN**

Este trabajo consiste en un análisis de la vinculación entre la docencia e investigación en el contexto del sistema escolar. Para el análisis se utilizan dos categorías explicativas esenciales, a saber: el modelo de enseñanza y la relación teoría-práctica pedagógica en las concepciones de investigación educativa, categorías que son revisadas a la luz de la ciencia educativa positivista, interpretativa y crítica. La figura del docente investigador se presenta como una opción válida y posible para superar las limitaciones del modelo tradicional de enseñanza y de los enfoques positivistas e interpretativos de la investigación y de la teoría y práctica educativa.

**Palabras claves:** docencia, investigación, teoría pedagógica, ciencia de la educación.

### **THE TEACHER RESEARCHER: AN ALTERNATIVE TO JOIN TEACHING AND RESEARCH**

### **ABSTRACT**

This paper examines the relationship between teaching and research in the schooling context. To analyse this problem two categories are used: the teaching model and the relationship between pedagogical theory and practice in the conceptions of educational research, which are revised from the view of positivist, interpretative educational and critical science. I argue that the teacher as a researcher is a sound and possible alternative to overcome the limitations of the traditional model of teaching as well as the positivist

and interpretative positions of research and educational theory and practice.

**Key words:** teaching, research, pedagogical theory, educational science.

## INTRODUCCION

La vinculación entre la investigación y la docencia ha sido un problema casi exclusivo del ámbito universitario. La definición del profesor universitario como personal docente y de investigación plantea, tanto explícita como implícitamente, la necesidad de un trabajo académico donde se conjuguen ambas actividades. Se afirma que la investigación constituye el apoyo fundamental de la enseñanza del educador universitario, puesto que la docencia y la investigación configuran expresiones de las misiones esenciales de la Universidad como son la producción, asimilación y divulgación del saber y el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

No obstante, esto que parece tan obvio en este nivel del sistema escolar; ha sido abordado recientemente, y desde una óptica diferente, en Educación Preescolar, Básica y Media. En efecto, por una parte, aunque en términos declarativos, y citemos a la Resolución 12 sobre la Política de Formación Docente en el país, vigente hasta el año 1996, se señale que el profesor venezolano debe ser un investigador, esto no se ha hecho tangible en la práctica pedagógica de la mayoría de los educadores que trabajan en estos niveles del sistema educativo. Se continúa aplicando una docencia rutinaria, poco creativa, limitada al traslado casi mecánico de lo contenido en los programas oficiales. (LaCueva, *s/f*; Rodríguez, 1991).

Por otra parte, el reconocimiento de la función de investigación de los profesores de Básica y Media Diversificada ha estado más vinculada a las nuevas concepciones de enseñanza y de aprendizaje, específicamente a la incorporación de la investigación como una estrategia didáctica, la que, a mi juicio, ha sido desvirtuada por una práctica donde el educador asigna a sus alumnos tareas que

consisten, generalmente, en la búsqueda de datos que copian textualmente de los textos escolares. En aquellos casos en que los estudiantes tienen que consultar otras fuentes, rara vez logran procesar la información, y si lo hacen, es con ayuda de los padres o de algún especialista. (Rodríguez, 1991; LaCueva, s/f; Marrero, 1987).

Retornando la idea de la desvinculación que hoy se reconoce entre investigación y docencia en el quehacer de los profesores de todos los niveles educativos, nos preguntamos ¿a qué se debe esta desvinculación? En mi opinión, el modelo de enseñanza predominante y la concepción de la relación teoría-práctica pedagógica en los paradigmas de investigación educativa, que han dominado los diversos escenarios académicos en el país, podrían ser algunas de las razones que explican esta problemática.

### **EL MODELO DE ENSEÑANZA PREDOMINANTE**

Comencemos por revisar el modelo de enseñanza preponderante en nuestro contexto. En el ámbito universitario, impera una enseñanza basada en la transmisión verbal de conocimientos indiscutibles, de validez absoluta y universal; basada en el autoritarismo del profesor quien *«se dedica a profesar, es decir, a dejar bien definidas y sintetizadas las verdades que nos ha provisto el conocimiento...»* (Aguirre y otros, 1995, p.37). Aún se insiste en la clásica clase magistral como el medio de enseñanza más utilizado.

En la Educación Básica y Media, a pesar de los esfuerzos que se han hecho por cambiar las funciones y roles del educador, debemos reconocer que prevalece una práctica pedagógica caracterizada por una mezcla de elementos de la enseñanza basada en la transmisión de conocimientos con elementos de una tecnología educativa obsesionada por los objetivos, como sostiene Porlán (1993), que orienta la docencia hacia la consecución de unos objetivos pre-especificados y también obsesionada por una planificación rígida y eficaz que garantice el control y la uniformidad. Por

supuesto, en esta realidad pedagógica la investigación no constituye un componente esencial ni decisivo para el trabajo del docente. Este recibe programas de áreas o de asignaturas, a modo de *“paquetes instruccionales*, y su tarea pedagógica consiste en aplicarlos con una mínima desviación de su contenido original, la suficiente para adaptarlos a ciertas situaciones excepcionales que se le puedan presentar.

## **LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LAS CONCEPCIONES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

### **LA CONCEPCIÓN POSITIVISTA**

La teoría e investigación educativa, a su vez, ha estado claramente influenciada por el enfoque positivista donde el método hipotético-deductivo, explicación causal y predicción conforman, en forma simplificada, una caracterización de este paradigma. Toma los conceptos, métodos y explicación de las Ciencias Naturales y los aplica a las Ciencias Sociales.

El investigador permanece ajeno a la situación investigada, en una posición neutral, libre de valores. En su afán por generar nuevos conocimientos, rechaza cualquier interés tanto en valorar críticamente las realidades educativas que se analizan como en cambiarlas. Su preocupación central es la búsqueda de una verdad objetiva y universal, para lo cual acude a métodos y procedimientos que le garanticen resultados válidos y confiables, aunque para lograr esto, en algunas oportunidades, tenga que simplificar y trivializar los problemas de investigación.

En la perspectiva positivista, la relación teoría-práctica es unidireccional; la teoría educativa guía a la práctica, puesto que la primera permite formular predicciones sobre lo que ocurriría si en una situación educativa se manejaran ciertas variables de una determinada manera. Este planteamiento se fundamenta en uno de los postulados fundamentales del positivismo en el sentido de que

las teorías de la educación deben contener los principios lógicos de la explicación científica, por lo tanto, ésta debe presentar una estrecha relación con el método científico y encerrar una ley general que, en muchas ocasiones, es causal (Carr y Kemmis, 1988).

De aquí, se deriva una consecuencia significativa para la relación entre teoría y práctica: desde el momento en que una explicación científica de un hecho o proceso educativo pueda proporcionar un conocimiento exacto para predecirlo, facilitará los medios para su control práctico. Por eso, frecuentemente los profesores manejan la idea de que una planificación detallada y bien fundamentada en teorías didácticas, tanto generales como específicas, le permitirán llevar un seguimiento riguroso del proceso instruccional, lo cual a su vez le hará posible manipular todas aquellas variables intervinientes que puedan obstaculizar o impedir el logro de los objetivos que se ha planteado como metas. De este modo, la teoría educativa le ofrece un conjunto de fundamentos y principios para tomar decisiones coherentes y lógicas antes, durante y al final de la instrucción.

En este marco de referencia, la investigación educativa demanda competencias científicas específicas, lo que significa que están facultados para tomar decisiones acerca de las políticas y prácticas educativas, sólo aquellos educadores que cuenten con un instrumental teórico amplio y validado. Por consiguiente, tácitamente, se establece una diferenciación entre el selecto grupo de los teóricos de la educación y la mayoría de los profesionales de la docencia que no cuentan con la autoridad para participar en el proceso de toma de decisiones y sólo se espera que ellos sean capaces de interpretar y adoptar fielmente las decisiones educacionales basadas en el saber científico. «*En una palabra, el papel del docente es de conformidad pasiva con las recomendaciones prácticas de los teóricos e investigadores de la educación*» (Carr y Kemmis, 1988, p. 86).

El maestro, como afirman Martínez Boom (1987) y Giroux (1991), se convierte así en un simple administrador del currículum, sin ninguna autonomía; en ejecutores de lo que otros piensan por ellos; en funcionarios de los objetivos de un currículo. Los programas de asignatura o de áreas de conocimiento elaborados por el Ministerio de Educación dejan un margen muy reducido a la interpretación e iniciativa en la aplicación de los mismos. Aunado a esto, el control burocrático ejercido por los supervisores y directores imposibilitan, en la mayoría de los casos, el ensayo y la experimentación pedagógica que le plantearían al docente retos profesionales y el *ejercicio del pensamiento*.

En esta realidad educativa, ceno hay espacio para la duda, para el pensamiento, ni es posible la autonomía y creatividad del maestro» (Martínez Boom, 1987, p.51). Todo está pensado, dicho y escrito. El educador, previo entrenamiento, debe limitarse a la aplicación acrítica de procedimientos, técnicas e instrumentos de enseñanza y evaluación. Por lo tanto, el trabajo de aula rutinario, repetitivo y mecánico parece ser una constante, casi natural, de la actividad pedagógica.

El profesor universitario no escapa a este divorcio entre la teoría y la práctica pedagógica. En la mayoría de los casos, se desdobra cuando por una parte actúa como docente que se limita a transmitir y reproducir unos saberes validados por una comunidad de científicos, mientras que por otra parte hace una investigación científica que genera conocimientos que poco o nada tienen que ver con los contenidos que transmite como profesional de la docencia.

### **LA CIENCIA EDUCATIVA INTERPRETATIVA**

Ahora bien, ¿qué se nos presenta como alternativa para superar no sólo este divorcio, sino enriquecer el desarrollo de una ciencia pedagógica?

La ciencia educativa interpretativa y la ciencia crítica se presentan como opciones para superar las limitaciones del enfoque positivista. En ellas, es posible reconocer vías radicalmente diferentes para el desarrollo de la teoría y la acción pedagógica. Particularmente relevante es el planteamiento de la ciencia crítica cuando postula la alternativa de la investigación-acción. En esta propuesta, la enseñanza y la investigación se aproximan hasta el punto de delinear un modelo de enseñanza cuya base fundamental es la investigación, que nutre a la acción y ayuda a los profesores a teorizar acerca de su enseñanza.

*“El enfoque interpretativo substituye las nociones de explicación, predicción y control por las de comprensión, significado y acción”* (Carr y Kemmis, 1988). El conocimiento es producto del sentido que el sujeto le da a su realidad natural y social, por ende, la realidad existe en cuanto ésta adquiere significación para el sujeto, quien se la representa a través de un mundo de símbolos y valoraciones. Por consiguiente, la realidad social sólo se puede conocer si se descifran los significados objetivos de los individuos.

De esta manera, el investigador en el campo de la educación tiene que indagar sobre los significados que los educadores le dan a sus actuaciones y para esto tiene que ayudarlos a reflexionar y explicar su quehacer cotidiano, sus representaciones, sus creencias. El objetivo fundamental de la investigación interpretativa es develar esos significados para así poder entender la acción pedagógica.

A diferencia del enfoque positivista, en esta perspectiva, la relación teoría-práctica es bidireccional: el docente permanentemente debe considerar las ventajas y desventajas de las decisiones prácticas que tiene que tomar y esto lo hace orientado no sólo por las ideas, sino también por los requerimientos prácticos de cada situación de enseñanza. Sus esquemas de conocimiento se pueden ver modificados por sus acciones, de manera que cada experiencia

enriquece su contenido teórico. Además, la teoría altera las formas en que ellos se ven a sí mismos y a su contexto y, por lo tanto, les ofrece la posibilidad de revisar y modificar su forma de pensar. Si la teoría ayuda a los profesores a entender su práctica pedagógica, ellos estarán en capacidad de poder cambiarla.

Sin embargo, para autores como Carr y Kemmis (1988) y Porlán (1993) tanto el enfoque positivista como el interpretativo no superan el divorcio epistemológico entre la teoría y la práctica pedagógica y, por ende, la investigación de la acción educativa. Según Porlán (1993), al positivismo no le interesa la acción como problema y a la ciencia interpretativa la única cuestión que le preocupa es describir la acción. En consecuencia, la investigación educativa actual, desarrollada al interior de estos dos paradigmas, se caracteriza por su interés en conocer la escuela, pero no en criticarla y transformarla con la participación de todos sus actores.

### **LA CIENCIA EDUCATIVA CRITICA**

El enfoque crítico comparte con la ciencia interpretativa la premisa de que el conocimiento es una construcción del sujeto, pero además plantea que para poder actuar sobre el mundo y transformarlo debe conocer las condiciones de la sociedad donde vive.

Reconociendo que la realidad social se organiza, mantiene y transforma por medio de las interacciones entre los sujetos, en esas interacciones confluyen diversos factores de orden histórico, económico y material. Incluso las interpretaciones que ellos hacen de su mundo social y natural están matizadas por las características de los contextos socio-históricos y políticos donde se desenvuelven. La estructura social a la vez que se forma de los significados y actos individuales, actúa sobre éstos otorgándoles determinadas formas.

La convicción de que todo lo teórico no es práctico o vicever-

sa es absolutamente errónea, según la postura crítica. Se plantea que así como los educadores no podrían enseñar sin una cierta reflexión acerca de lo que hacen, es decir, sin una teorización, los teóricos tampoco podrían producir teorías sin participar del mundo práctico del profesor. Para Carr y Kemmis (1988), *“las teorías no son cuerpos de conocimiento que puedan generarse en un vacío práctico, como tampoco la enseñanza es un trabajo de tipo robótica-mecánico, ajeno a toda reflexión teórica”* (p.126). En ambos casos, la conciencia reflexiva de los docentes orienta tanto el desarrollo de la teoría como el de su práctica pedagógica, la cual siempre se rige por alguna noción de lo que es deseable, así como por una idea de lo que es posible. Aquella teoría que no pueda ser contrastada en el aula, no tiene sentido ni validez científica.

De este modo, la finalidad de la investigación es lograr que los profesores, a través de un proceso de reflexión y análisis crítico permanente de las experiencias, representaciones y valoraciones que construyen a lo largo de su actuación profesional, mejoren su pensamiento y acción pedagógica. Proceso que puede apoyarse en las teorías que ofrecen las diversas ciencias y disciplinas vinculadas a la educación y la enseñanza, así como en la confrontación de sus puntos de vista, convicciones y reflexiones con sus colegas. De aquí que no se pueda pensar en un trabajo de investigación educativa en la que no esté presente la participación activa de sus principales protagonistas.

### **EL DOCENTE INVESTIGADOR**

En oposición al modelo de enseñanza como transmisión, surgen otras concepciones en las que subyace el enfoque crítico y que tienen como base la idea del **docente investigador**. Este es un educador que participa activamente en la articulación y definición de las teorías presentes en sus propias prácticas, así como también en el desarrollo de dichas teorías a través de la acción y reflexión sistemática sobre su práctica. Se trata de la *“reflexión en*

*acción*, la cual, según Carr (1997), “*constituye el proceso mediante el cual el conocimiento implícito, dado por sentado hasta el momento, se hace explícito, se examina críticamente, se reformula y se comprueba mediante la acción posterior*” (p.14).

En esta misma línea de pensamiento, Stenhouse (1987) sostiene que la enseñanza es un arte y el artista es un investigador por excelencia, que experimenta con su arte. Para él, la investigación es una indagación sistemática y autocrítica que exige una unión completa entre teoría y práctica, No se trata, según este autor, de aplicar la investigación en el aula, sino que el profesor debe emplear una investigación que él mismo debe realizar. «*De lo contrario el investigador puro haría una propuesta cuya validez no conocería nunca y el profesor realizaría una labor sin saber lo que hace. Situación absurda( que de hecho se produce) y que es urgente superar*» (Casanova, prólogo Stenhouse, 1987).

Investigando en la acción es la estrategia que permite una enseñanza reflexiva donde las aulas se convierten en centros de experimentación pedagógica y los docentes convalidan la teoría educativa. Así, la investigación como base de la enseñanza significa que ésta se mejora en la medida en que el profesor asume la teoría y la acción educativas como hipotéticas y experimentales y verifica su validez en la práctica cotidiana. Desde esta perspectiva, la investigación perfecciona la enseñanza y el docente se convierte en un intelectual que trabaja con el pensamiento y la reflexión, al tiempo que transforma su realidad.

### **¿ES POSIBLE APLICAR ESTA PROPUESTA EN NUESTRA REALIDAD EDUCATIVA?**

Aunque con muchas dificultades, creo que es factible a través de un proceso gradual de motivación y preparación del educador. A nuestro favor, tenemos el creciente interés de los profesionales de la docencia por su perfeccionamiento. Día a día aumentan

las ofertas de cursos de postgrado que, con todas sus imperfecciones, logran un mejoramiento cualitativo de estos enseñantes.

Además, los procesos e intentos de descentralización que se adelantan, los proyectos pedagógicos de plantel y de aula y otras experiencias pedagógicas que tienen lugar en el país, aunque también con sus limitaciones, ofrecen un marco más cónsono con las transformaciones que exige este modelo de enseñanza e investigación.

Las instituciones formadoras de docentes deben aunar esfuerzos para crear todos los espacios y escenarios necesarios para que los educadores que trabajan en los distintos niveles del sistema escolar encuentren un lugar para la confrontación, el estudio, el debate, la reflexión y la elaboración de propuestas que vayan enriqueciendo la teoría y la práctica pedagógica. Sólo un profesor autónomo, un intelectual transformador, un docente-investigador podrá modificar la actual realidad de nuestras aulas.

#### **REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRAFICAS**

AGUIRRE, M.F., GONZÁLEZ, F., ROMERO, A.D., SUÁREZ, N., VILLEGAS, L. y ZULUAGA, C. (1995): *La evaluación escolar*. Caldas, Colombia :Fondo RESURGIR-FES,.

CARR, W. (1997) *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (2ª ed.) Sevilla: Díada editora.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CASANOVA, Ma. A. (1987): Prólogo. L. Stenhouse. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

LACUEVA, A. (s/t) *Una didáctica que ayude a que los niños aprendan*. Trabajo no publicado, Escuela de Educación, Fac. Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

MARRERO, J.R.(1987) *Teoría y realidad de la Educación Básica en Venezuela*. FENATEV, Caracas.

MARTINEZ BOOM, A. (1987) "¿Escuela para el aprendizaje o enseñanza para el pensamiento?" En: *Revista Educación y Cultura*, p. 50-55.

PORLÁN, R. (1993) *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada editora.

RESOLUCIÓN No 12. Ministerio de Educación (Política de Formación Docente) (1983, Enero 19). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 3.085, Enero 19, 1983.

RODRÍGUEZ, N. (1991 )*La Educación Básica en Venezuela*. Caracas: Dolvia.

VILLARROEL, C. (1995) "La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento". En: *Educación Superior y Sociedad*, (6), 1, 103-122).