

CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE INVESTIGADOR

Dr. Jorge Capella Riera
GRUPO ENERGEIA

RESUMEN

Reconoce la práctica permanente de investigación donde el docente trabaja con sus alumnos incorporándolos a proyectos de investigación. analiza la actitud científica del investigador, las exigencias del nuevo estatuto de investigación educativa y la práctica del currículo como proceso de investigación

El quehacer de la universidad, dice Beltrán (1996), responde a una misión: la búsqueda y la transmisión del *saber* para el desarrollo del hombre y de la sociedad. En esto radica su esencia, su nobleza,

Si el *saber* es el objeto de la universidad, la realidad en todas sus facetas será necesariamente el lugar de estar de la universidad. Ese lugar es la sociedad a la cual pertenece. Este saber no corresponde solamente a la esfera cognitiva del ser humano, puesto que éste es indivisible, corresponde también, aunque de modo diverso, a la esfera afectiva, al robustecimiento de la voluntad y al desarrollo de destrezas para la acción. La educación universitaria debe estimular la formación integral de la persona humana, incluyendo la capacidad para la comunicación y el diálogo, el respeto a los demás, la sensibilidad frente a la belleza y el arte, el interés por la salud, el bienestar físico y el ambiente, así como el conjunto de actitudes y habilidades que formen el quehacer específico que cada quien haya ele-

gido libremente como actividad central para su vida. Esta forma de entender la formación universitaria demanda un serio esfuerzo para superar las barreras disciplinarias en favor una visión integrada de la realidad. Así como la formación debe ir a la par con la información, la interdisciplinariedad debe contrapesar la división disciplinaria. Debe reconocerse que la disciplina sólo es una forma de acercarse al conocimiento, que no es la única y quizá, siendo aún necesaria, no sea la más eficaz. En la universidad verdadera, el proceso de profesionalización específica no debe constituir, como actualmente acontece, una preocupación obsesiva.

En nuestro país el cuestionamiento a la universidad presenta características singularmente graves pues se le atribuye, en buena parte, nuestra poca capacidad para organizar procesos sostenidos de desarrollo y superar así las condiciones de *dependencia científica y tecnológica*.

Sin que lo que voy a decir sea excusa para lo que acabo de afirmar, nuestra universidad ha sido objeto de negligencia por parte de los gobiernos. Y la sociedad peruana no obstante hacer uso de ella como instrumento de ascenso social, la ignora como factor de desarrollo. Tanto los organismos públicos como el sector privado de la producción y la sociedad civil, la descono-

cen como fuente de saber u opinión calificada al momento de proponer modelos de desarrollo o de generar tecnología.

De las diversas funciones que tiene asignadas la universidad, hoy me toca analizar la docente desde la perspectiva de la investigación. Para Beltrán, la docencia parte de la existencia de un **conocimiento** que se quiere reconstruir a través de un diálogo crítico. Durante este proceso el universitario cuenta con personas que facilitan su aprendizaje. Esta es la relación profesor-estudiante, que en su nivel más elevado se conviene en un diálogo horizontal prácticamente indistinguible respecto de las personas que en él participan.

Es a partir de esta idea que la cátedra universitaria logra ser lo que le corresponde, una práctica permanente de **Investigación** en la que el docente hace partícipes a los estudiantes de sus proyectos y los incorpora conscientemente en ellos. De esta suerte, el docente universitario no es más el repetidor de ideas o estrategias que no han sido contrastadas con la realidad sino el **investigador** que comparte con sus alumnos la construcción de conocimiento cada vez más elaborado y consistente.

Para ello el docente debe poseer una serie de características que paso a analizar basándome, sobre todo, en los estudios efectuados por Ander - Egg (1972) acerca de la actitud científica de los investigadores en el campo social, en el que claro está figura la educación, en las exigencias del nuevo estatuto de la investigación educativa que plantea Arzola (1992) y en la propuesta de Stenhouse (1991-1993) de considerar la práctica del currículo como un proceso de investigación.

1. Actitud científica del investigador.

En términos generales, dice Ander-Egg (1972), la actitud científica puede definirse como la predisposición a «detenerse» frente a las cosas para tratar de desentrañarlas y de verlas como son.

Pero esta predisposición exige dos atributos esenciales, amor a la ciencia y curiosidad insaciable, y además una serie de condiciones psicológicas y éticas.

1.1. Amor a la ciencia: consiste en la consagración a la búsqueda de la verdad, o para ser más precisos, a la búsqueda de las verdades parciales que proporciona la ciencia, mediante métodos y técnicas que le son propios- amor a la ciencia significa también no separar el trabajo de la vida, ambas cosas son tomadas por el científico demasiado en serio para permitirse disociarlas, cada una sirve para enriquecer a la otra.

Pero amor a la ciencia no significa dogmatismo científico, conforme al cual la ciencia es todo y lo único necesario- hay que tener presente que: la ciencia es solamente un medio de acceso al conocimiento de la realidad natural, social y psicológica. El artista, el filósofo, el literato, y, en su medida, todas las personas pueden ser descubridores de la verdad.

1.2. Curiosidad insaciable: es la interrogación permanente de la realidad. Ningún científico auténtico, ningún investigador consciente de su labor, puede decir que su trabajo y su estudio han terminado. El científico es insaciable en su curiosidad, sabe que ante sí tiene siempre un océano inexplorado.

1.3. Condiciones psicológicas y éticas:

Ander-Egg considera las siguientes:

1.3.1. Sentido de responsabilidad o conciencia profesional: se trata de la cualidad capital del investigador, de cumplir con el trabajo y de cumplir conforme al rigor y exigencias del trabajo científico.

1.3.2. Tenacidad y disciplina: son las características comunes a todos los grandes científicos, Pasteur manifestaba que el secreto que lo condujo a su meta, su única fuerza residía en su tenacidad. Germani (1964), por su parte, considera que la «noción romántica de la investiga-

ción» es una postura «completamente desprovista del sentimiento de realidad», que fantasea una actividad «puramente recreativa» en que el científico tan sólo se abandona al juego libre de su imaginación, y en la que el trabajo «rutinario» queda al cuidado del personal auxiliar,

Nada más alejado de la realidad pues en cualquier trabajo intelectual - incluso el trabajo artístico -, la actividad puramente creativa se halla unida de modo indisoluble con un trabajo duro, regular, sistemático, con esfuerzos constantes y de larga duración, en los que el acto imaginativo se manifiesta a través de tareas que según la aludida actitud «romántica» deberían considerarse «rutinarias», «materiales». La famosa descripción del trabajo científico, «10 % of inspiration and 90 % of perspiration», es de rigurosa aplicación a toda tarea intelectual y, por supuesto, del docente universitario investigador.

1.3.3. Sinceridad intelectual: todo hecho o fenómeno comprobado en vista de una investigación, debe ser recogido tal como se presenta al investigador, sin deformaciones o alteraciones por prejuicios o preconceptos,

1.3.4. Capacidad de objetivar: estudiar los hechos sin aferrarse a opiniones e ideas preconcebidas, estar presto a abandonar cualquier posición que la realidad muestre inadecuada o no satisfactoria. Este desapego a las propias ideas habilita al hombre para someterse a los hechos tal como son.

Bernard advertía que los hombres que tienen una fe excesiva en sus teorías o en sus ideas, están mal preparados para ser investigadores.

a. Limitaciones en la capacidad de objetivar.

Al respecto hay que tener en cuenta que casi todos los estudiosos de la investigación afirman hoy que el observador influye en alguna medida sobre la observación misma de los datos que recoge debido a:

1) **La «ecuación personal» «sello», «impronta»** que la subjetividad del investigador imprime a los datos observados y que se reconoce como distorsión de la realidad,

El punto de partida de una investigación es una primera hipótesis de trabajo que sintetiza la intuición primaria del investigador acerca de una determinada realidad. La hipótesis de trabajo es, dentro de la investigación, un hecho objetivo y neutral. No ofrece discusiones de ninguna índole porque aún no se afirma la validez de esa formulación. La validez está pendiente de la investigación por realizar, cuyos frutos serán probatorios o no de lo enunciado en la hipótesis: sin desconocer que el investigador formula la hipótesis de trabajo desde su estructura de pensamiento, podría admitirse que hasta aquí no afecta el problema de la ecuación personal», pero esto no puede afirmarse tan categóricamente- aun el modo de formular las preguntas incide en las respuestas.

El problema se agudiza cuando se entra en la investigación, pues no puede dejar de pensarse que quien esgrime la hipótesis de trabajo es una persona que, como toda persona, piensa, siente y valora de un modo particular, individual e íntimo sobre la realidad que investiga.

2) **La estructura vital individual**, el investigador opera desde su soporte psicosomático, su trayectoria biográfica, su situación social, económica, cultural, etc.

Beveridge (1966) cita un viejo adagio que dice: «Nos inclinamos a ver de preferencia aquello que está detrás de nuestros ojos, antes que lo que se encuentra delante de ellos».

3) **El proyecto vital** -. el investigador tampoco escapa a un sistema de preferencias y valoraciones, aunque como investigador deba esforzarse por hacer la máxima abstracción de su «subjetividad» en el momento de la investigación.

Lo que debe caracterizar al investigador es la

constante tensión hacia la prescindencia de sus prejuicios y preconcepciones en la tarea de investigación. Para ello deberá advertir con máxima honestidad que tiene un sistema de preferencias del que no puede desprenderse totalmente y que lo formula desde un principio para que la investigación gane en validez.

b. Recomendaciones:

Puesto en esta dirección, Ander - Egg (1972) recomienda emplear medios que coadyuven a que la observación científica alcance la mayor objetividad dentro del campo metodológico:

1) El requisito básico y más importante es el **conocimiento de sí mismo**, - esto es sumamente difícil porque de ordinario presumimos conocimientos más de lo que en realidad sabemos de nosotros mismos, y porque para lograrlo se necesita un largo aprendizaje y una gran autenticidad, Para obtener este conocimiento puede ayudar:

- El uso inteligente de la introspección,
- Las observaciones que sobre nosotros hacen nuestros amigos y nuestros adversarios, y
- El someternos a un estudio psicológico.

2) Un segundo requisito es el de **liberarse de la «espiga de gravedad»** (Nietzsche), actitud que consiste en la convicción de que las actuales estructuras de la sociedad y su jerarquía de valores es algo indiscutible- en consecuencia todo lo que no se acomoda, no se ajusta o no se adapta a lo ya existente, constituye una anomalía o una manifestación patológica.

3) Otro requisito es la **liberación del «provincialismo cultural»**, o sea, la tendencia a ver los procesos sociales, institucionales, papeles sociales y todo aquello que forma parte de una sociedad, bajo la óptica de la propia cultura.

Un aspecto parcial de este problema es el de las cuestiones referentes a las distorsiones provenientes de la propia subcultura profesional.

1.3.5. La masificación: tampoco se está en condiciones psicológicas de observar cuando se está masificado, cuando se dice «lo que se dice», cuando se piensa «lo que se piensa», el hombre masa es un hombre incapacitado para la observación científica. No ve desde el «yo», sino desde el «se».

1.3.6. Formación permanente: la formación adquirida en la universidad «se desvaloriza con una rapidez desconcertante». De esto, que es válido para todo quehacer humano y consecuentemente para todas las profesiones, surge la necesidad propiamente dramática de formación permanente. Es lo que ya hacen algunas universidades con sus profesores, y empresas con su personal superior, bajo el nombre de «reciclaje» profesional. Los hombres del mundo moderno estamos instalados en la provisoriedad», los escenarios y contextos cambian aceleradamente, Un planteo teórico o una técnica de trabajo, pueden quedar rápidamente obsoletos, aunque hayan servido en otra coyuntura. En un mundo, que cambia, y que cambia aceleradamente, todo científico debe tener conciencia de que el graduado es hoy un «producto semielaborado». Consecuentemente, el esfuerzo permanente por actualizarse y la apertura de espíritu para tirar por la borda todo aquello que ya no sirve o que es menos eficaz, es hoy una exigencia científica.

1.3.7. Ética de la investigación: los científicos han reconocido algunos aspectos esenciales que resumimos de Beveridge (1966) en las siguientes formulaciones,.

- reconocimiento de los trabajos que han sido utilizados como fuentes de información, y de cualquier persona que le haya ayudado al trabajo- «se puede impactar ante un público lego, pero no ante los científicos, cuya opinión es la que tiene verdadero valor»,
- no utilizar ideas o resultados preliminares que se hayan dado a conocer en una conversación, sin permiso para hacerlo- no usurpar

como propio el trabajo que sólo se ha supervisado, publicándolo como coautor o colocando su nombre en primer lugar.

La vida del científico presenta las características de un proyecto, es decir, una manera concreta de encarar el mundo y los otros. Este estilo es una «forma de ascetismo» a la manera que describió Weber, y esta exigencia es por completo independiente del «modelo» de desarrollo que se asuma del mismo modo que lo es del tipo de ciencia o de método que se adopte o practique.

2. Las exigencias del nuevo estatuto de la investigación educativa.

Como advierte muy bien Arzola (1992), en las últimas décadas se está desarrollando un **estatuto de la investigación** y el docente investigador debe ser consciente de que:

- Se cuestiona el mito del método único y de la interpretación única.
- Se está desarrollando una **cultura de la investigación educativa** encaminada a la construcción de conocimiento y de alternativas educativas.
- Hay una tendencia a estudiar problemas pertinentes mediante **modelos específicos**, lo que implica superar el academicismo y simultáneamente la exigencia de legitimar un nuevo modo de hacer investigación. Un modo en donde el **modelo explicativo** "explique" el descubrimiento y no el tema que se investiga.
- Esta tendencia hacía modelos específicos puede generar el problema de parcelar las temáticas y los contenidos lógicos de las disciplinas científicas. Es por esto que ahora cobra más sentido no sólo la **interdisciplinariedad** sino la **transdisciplinariedad**.
- Se está pasando de una **investigación**

que organiza la ilustración a una investigación que organiza la acción

- Se está abriendo un camino interesante, en orden a considerar la investigación como capaz de **explicar y transformar**, es decir, de unir teoría y práctica en un mismo **momento epistemológico**. Se trata de una unión de tal naturaleza, que un polo y otro se reproducen recíprocamente en la génesis de un **saber crítico**.
- Hay que rescatar los problemas epistemológicos en la investigación y desarrollar nuevas metodologías y técnicas en una perspectiva de **metodologías múltiples** y de **metaanálisis**. Con la epistemología, dice Arzola, posiblemente la ciencia no aumente los contenidos de su saber, pero sí puede explicar sus criterios y generar las condiciones para que se produzca la **transformación cualitativa del conocimiento**.
- Se focaliza el esfuerzo intelectual sobre los **momentos genéticos** de los fenómenos y de los conocimientos, más que en los resultados de una ciencia ya hecha y que se trata de reproducir o replicar.
- Instalarse en los momentos genéticos o ecológicos, en una ciencia teórico - práctica, como es el caso de la educación, es instalarse en los **momentos de su praxis**. De este modo la práctica teorizada o el hacer prático no están ubicados en un plano distinto del quehacer o del por qué - hacer.
- Las **unidades básicas** sobre las cuales debe ejercerse el **análisis** y la **reflexión epistemológica** no deben situarse en el nivel de los enunciados científicos y sus relaciones lógicas, sino en contextos más amplios como los propuestos por Khun y Lakatos.

- Hay que reconocer y aceptar los criterios de:

• **Provisionalidad:** ningún conocimiento científico es definitivo, tan solo se admite provisionalmente en tanto no se posee otro mejor.

• **Sistematismo-** el científico construye sistemáticamente estructuras teóricas, verifica su coherencia externa y somete a prueba empírica algunos de sus aspectos.

• **Explicación de los fenómenos-** el grado de profundización de los fenómenos es lo que da seguridad a los alcances de una ciencia. Duverger establece tres niveles de profundización- descripción, clasificación y explicación. A ellos otros especialistas añaden la comprensión y la predicción.

• **Objetividad-** hay que superar la aparente contradicción subjetividad /objetividad y el relativismo que se deriva de ella aunque hay que reconocer con Debeauvais, que el investigador social no puede evitar estar implicado en la sociedad que estudia y a la cual pertenece también en tanto que el ciudadano trabajador. Solamente siendo consiente de aplicaciones y explicitándolas se puede intentar minimizar el riesgo de mezclar la gestión científica con los sistemas de valores del conjunto al cual pertenece, o con la defensa de intereses de su categoría profesional.

• **Lenguaje propio:** el lenguaje científico se da como distingue Sarramona (1985), en tres niveles: el científico universal, el de la disciplina en cuestión y el de las escuelas teóricas dentro de un mismo campo científico.

• El contexto en que la investigación social debe reencontrarse y reencontrar un sentido a su

cientificidad es el **orden antropológico**. Ello implica pasar de la conciencia o ciencia del investigador, observador riguroso del problema, a la **ciencia - conciencia** del problema de quien lo experimenta. Y eso es así porque la ciencia tiene una función social y el estudio de los **hechos humanos exige un análisis explicativo y comprensión**.

3. La práctica del currículo como un proceso de investigación.

La corriente teórica sobre el currículo que encabeza Stenhouse (1991-1993), afirma Contreras (1994), ha tenido la doble virtud de, por un lado, retomar algunas de las ideas y

perspectivas más interesantes de otras corrientes, superando sus debilidades, y dándole un fuerte contenido educativo a sus propuestas y, por otro, de haber avalado en su trabajo práctico lo que defendía en sus obras, las cuales no son, en el fondo, otra cosa que la exposición de sus reflexiones al hilo de la investigación práctica en la configuración y puesta en marcha de nuevas concepciones curriculares.

Según esta corriente, lo que define al currículo es la distancia que media entre las intenciones y la realidad. Es el reconocimiento de esa distancia y el intento de reducirla lo que le da sentido a la teorización y a la investigación sobre el currículo, que se convierte en una herramienta en manos del profesor siendo él, mediante su continua búsqueda e investigación, quien va encontrando respuesta a los problemas que le plantea. El currículo es el medio a través del cual el profesor aprende porque le permite probar las ideas mediante la práctica y por tanto confiar en su juicio en vez de en el de otros,

Elliott (1983) sostiene que lo que en definitiva pretende un currículo es traducir las ideas educativas en acciones educativas, y esto es siempre problemático. Por ello, se propone entender los currículos como procedimientos hipotéticos que los profesores pueden experimentar en clase.

De este modo, la concepción de currículo y de su investigación, es esencialmente problemática. No es algo que se construye como medio para conseguir resultados, sino que constituye la expresión, en materiales y principios de actuación, de ideas y valores educativos. Por lo tanto, no es algo cerrado y acabado, sino abierto a indagar el carácter esencial del propio currículo- la forma de tomar conciencia de la brecha que se abre entre las intenciones educativas y la realidad práctica, y la forma de indagar en los procedimientos para cerrar esa brecha. Es, a la vez, un proyecto educativo, no sólo porque pretende la educación de los estudiantes, sino porque pretende la de los propios profesores. No es un medio para educar, sino que es en sí mismo educativo.

No obstante, parece que el interés de Stenhouse en sus propuestas curriculares y en la reflexión teórica, estuvo limitada por una ausencia de crítica social que le llevó a entender en la práctica el interés por la emancipación como un problema de cambio psicológico, no social. Como afirma Grundy (1987) eran las actitudes de los estudiantes, no las condiciones contextuales materiales, lo que constituía el foco de innovación. Su preocupación por convertir el desarrollo del currículo en un proceso de investigación realizado por los propios profesores, su convencimiento de que el currículo debía entenderse como un proceso experimental, y su concepción de la enseñanza como una actividad práctica que busca su corrección moral desde el análisis de la consistencia interna con los fines que persigue, son probablemente las razones que están en la base de su actitud pragmática en la forma de enfrentarse a los problemas que plantea el currículo.

Referencias bibliográficas.

ANDER-EGG, E.

1972 *Digresión acerca de la actitud científica como estilo de vida.* Anexo de Introducción a las técnicas de investigación social. Buenos Aires. Humanitas.

ARZOLA, S.

1992 *La investigación en la Facultad de Educación: lo racional y lo razonable,* En Arieles de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 13.

BEVERIDGE, VV. 1. B.

1966 *E/ arte de la investigación científica.* Caracas. Universidad Central de Venezuela.

CONTRERAS, J.

1994 *Enseñanza, currículo y profesorado.* Madrid. Akal.

ELLIOTT, J.

1993 *El Cambio Educativo desde la Investigación Acción.* Ediciones Morata. Madrid.

GERMANI, G.

1964 *La Sociología en la América Latina. Problemas y perspectivas.* Buenos Aires. EU DEBA.

GRUNDY, S.

1994 *Producto o Praxis del Currículo.* Ediciones Morata. S. L.

MILLAN, M.D.

1990 *Proyecto docente. Didáctica: Teoría y diseño curricular.* Barcelona. Inédito.

SARRAMONA, J.

1994 *Presente y futuro de la tecnología educativa.* Bellaterra. Enero.

STENHOUSE, L.

1991 *Investigación y Desarrollo del Currículo.* Madrid. Morata.

1993 *La investigación como base a la Enseñanza.* Madrid. Morata.