

La relación investigación-docencia en el ámbito universitario. ¿Utopía o realidad?*

Fecha de recepción: 14/10/2015
Fecha de revisión: 09/12/2015
Fecha de aprobación: 04/03/2016

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Rosero, A., Montenegro, G. y Pinchao, L. (2016). La relación investigación-docencia en el ámbito universitario. ¿Utopía o realidad?. *Revista Criterios*, 23(1), 181-198.

* Artículo de Revisión.

*✉ Licenciada en Educación; Especialidad Ciencias Sociales; Magíster en Administración Educativa; Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales. Decana de la Facultad de Educación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

**Socióloga; Especialista en Gerencia Social del Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericana; Magíster en Pedagogía. Docente investigadora de la Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: andreamv@hotmail.com

***Licenciado en Filosofía y Teología; Magíster en Educación; Magíster en Pedagogía. Docente-investigador adscrito a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Aura Rosa Rosero*✉
Gladys Andrea Montenegro**
Luis Eduardo Pinchao***

Resumen

El presente artículo, resultado de la revisión documental, correspondiente a la primera etapa de la investigación denominada: *Relaciones entre investigación y docencia y su incidencia en la calidad educativa y formación de nuevos profesionales*, busca explorar las posibles conexiones, tensiones e incidencias de esta relación en la formación de nuevos profesionales; en este sentido, se propone ahondar en la cosmovisión de los autores, y las intencionalidades pedagógicas y políticas universitarias respecto a este tema; así mismo, sustraer destacadas orientaciones básicas para procurar y superar las posibles tensiones en torno a dicha relación. El propósito último de esta disertación es llevar a la mesa académica un tema que muchas veces se da por hecho y se cree marcha tremendamente bien, pero que visto desde la praxis educativa puede tener otros matices que se podrían traducir en meros ideales, los cuales no han encontrado, o al menos no suficientemente, los causes que los concreten en la práctica.

Palabras clave: docencia, formación, investigación, universidad.

Research - teaching relationship in the university field. ¿Utopia or reality?

Abstract

This article, a result of the documentary review, corresponding to the first stage of the research called: *Relations between research and teaching and its impact on educational quality and training of new professionals*, seeks to explore possible connections, tensions and incidences of this relationship in the training of new professionals. In this sense, it is proposed to delve into the worldview of the authors, and the pedagogical intentions and university policies on this subject, as well as subtract important basic orientations to pursue and overcome the possible tensions around this relationship. The ultimate purpose of this dissertation is to bring to the academic table an issue that is often taken for granted and which is considered quite well, but seen from the educational praxis can have other nuances that could be translated into mere ideals, which have not found, or at least not sufficiently, the causes that concretize them in practice.

Key words: teaching, training, research, university.

Relação investigação - ensino no âmbito universitário. ¿Utopia o realidade?

Resumo

Este artigo, resultado da revisão documental, correspondente à primeira etapa da pesquisa, denominada: *Relações entre pesquisa e ensino e seu impacto na qualidade educacional e formação de novos profissionais*, busca explorar possíveis conexões, tensões e incidências dessa relação em formação de novos profissionais. Nesta ordem de ideias, propomos aprofundar a visão de mundo dos autores, as intenções pedagógicas e as políticas universitárias sobre esse tema, bem como subtrair importantes orientações básicas para buscar e superar as possíveis tensões em torno dessa relação. O objetivo final desta dissertação é trazer para a mesa acadêmica uma questão que muitas vezes é tomada como certa e que é considerada bastante bem, mas vista a partir da práxis educacional pode ter outras nuances que poderiam ser traduzidas em meros ideais, que não encontraram, ou pelo menos não suficientemente, as causas que as concretizam na prática.

Palavras-chave: docência, formação, investigação, universidade.

1. Introducción

Indubitablemente la investigación y la docencia corresponden a dos funciones inherentes al ser y quehacer de las universidades, que si bien pueden desplegar su tarea de manera independiente, están llamadas a crear vínculos de acción, en tanto las dos hacen posible el saber de orden superior (científico, técnico, disciplinar). Se podría afirmar, inicialmente, que la relación investigación-

docencia responde, sobre todo a un carácter epistémico y académico del alma mater, el cual trasciende las meras intencionalidades pedagógicas y curriculares para constituirse en principio de acción para la gestión educativa y la formación de los profesionales que la sociedad requiere. No obstante, Martínez y Vargas (2002) sostienen que el interés de estudio de las carreras profesionales está, generalmente, vinculado con la lógica del empleo, lo cual ha llevado a desatenderse o infravalorar la actividad investigativa; no sólo por parte del educando sino de los educadores profesionales, quienes terminan por ejercer su práctica al margen de la investigación; y se unen, indirectamente, a la lógica del empleo, la cual sugiere que, para tener éxito en el mercado laboral basta con desplegar ciertas habilidades requeridas por las empresas.

Por su parte, las instituciones educativas, especialmente las de educación superior, parten de la plena convicción de que el componente investigativo es supremamente vital y definitivo para la formación de los nuevos profesionales y ciudadanos del mundo. De hecho, esta intencional institucional está impresa en los diferentes documentos teleológicos, emblemas institucionales, en los planes curriculares y en todos los discursos académicos. Así mismo, hay permanente escenarios previstos por la universidad para reiterar al personal docente respecto de la importancia, no sólo de incursionar en la aventura investigativa sino el deber moral de crear vínculos entre investigación y docencia. A pesar de ello, para un considerable número de profesionales de la educación (que es amplio y cada vez mayor), este noble ideal sigue siendo una utopía abandonada por unos e ignorada por otros; una experiencia un tanto escabrosa y difusa, difícil de comprender y posiblemente de llevarla a la práctica. Por supuesto que son múltiples los factores y situaciones que condicionan e impiden su concreción, pero el problema sumo radica en la actitud acrítica e indiferente de muchos docentes e instituciones ante esta responsabilidad capital.

Llegado a este punto, viene bien volver sobre el objeto del presente artículo, pues la universidad y sus organismos, principalmente el personal docente, tiene el compromiso moral de dimensionar hasta qué punto la relación investigación-docencia es una realidad en proceso evolutivo, o en su defecto, un extraordinario ideal de facha en la práctica. En términos sumarios se trata de dimensionar en qué medida los resultados de las investigaciones que adelantan las universidades a través de sus docentes son utilizadas para favorecer la formación de alto nivel y la mejora de la práctica docente. En procura de esta disertación académica, viene bien plantear algunos interrogantes que pueden inducir a comprender y ampliar sustancialmente este tema: ¿qué se insinúa, exactamente, cuando se habla de articular la investigación con la docencia?, ¿es factible concretizar esta relación o solo se trata de una posibilidad teórica?; en caso de ser viable ¿quién debe garantizarla?, ¿el profesor?, ¿el currículo?, ¿las comunidades colegiadas?, ¿cada comunidad académica disciplinar? Así mismo, es preciso preguntar: ¿Se requiere, necesariamente, esta relación?, ¿su no existencia pone en cuerda floja la formación de los futuros profesionales?, o ¿se puede lograr calidad educativa e idónea formación de profesionales sin necesidad de que exista tal relación? Estos y otras inquietudes se pondrán a discusión en los apartados siguientes.

2. Metodología

Para la localización de los documentos bibliográficos se diseñó en primer lugar, un formato de revisión documental constituido por siete columnas y cinco filas; encabezado con un título y el propósito de la revisión documental, el formato presentaba de manera explícita las categorías, subcategorías y sus respectivas preguntas orientadoras; solicitaba, también, describir el nombre del documento consultado, la referenciación bibliográfica correspondiente, los aportes del texto y una primera interpretación o comentario del mismo. Con el mencionado formato como guía se realizó una búsqueda bibliográfica en las bibliotecas físicas disponibles en las universidades de la ciudad, las personales de los investigadores y en dos librerías destacadas de la región. Así mismo, se realizó una búsqueda en Internet, privilegiando los libros virtuales, los artículos publicados en revistas indexadas y documentos que tocaban de manera seria y profunda la temática, objeto de revisión.

3. La investigación, una necesidad apremiante en la docencia

Los docentes son agentes que desempeñan un rol particular en la estructura social. Lerena (1987) manifiesta que los docentes constituyen una materialización y encarnación de la estructura del sistema cultural; que su identidad profesional se define en el marco de aspectos culturales, sociopolíticos y modelos pedagógicos; razón por la cual, “la significación cultural de su profesión cobra relevancia al momento de estructurar el conocimiento sobre lo educativo, junto a aspectos organizativos, institucionales y curriculares” (Berardi, Capocasale y García, 2009, p. 33). Así mismo, Gimeno (1991) considera que la profesionalidad de los docentes viene determinada por los modelos pedagógicos inherentes a la función social que desempeñan, y por las opciones metodológicas y epistemológicas de tipo pedagógico que no son independientes de las categorías sociales, políticas y morales (Gimeno, 1991).

Las instituciones educativas son los escenarios en los cuales los docentes ejercen su labor; allí, construyen y reconstruyen cotidianamente su opción vocacional y servicio social. En este marco se crea y concreta la tarea del profesional de la educación; su misión no es otra que formar con integridad a los seres humanos y contribuir a través de esta acción con la transformación de la realidad educativa y social. Aunque estos sucesos son resultado de múltiples factores y variables, el papel docente juega un papel supremamente esencial y determinante. Ello exige volver la mirada sobre el *ethos* de esta profesión, pues ser docente es mucho más que poseer una titulación de licenciado, tener estudiantes a su cargo o dar clases sobre cierta área temática.

Desde hace dos décadas la formación docente ha sido contemplada como un proceso continuo y permanente; este hecho constituye uno de los elementos más sobresalientes en los diferentes diagnósticos educativos; razón por la cual, los programas de intervención que buscan mejorar la calidad educativa centran la atención en la promoción de la población docente. Por otra parte, los cambios activados por el fenómeno de la globalización y las nuevas demandas de la sociedad, obligan a redefinir y redimensionar el oficio docente y el rol de las universidades. Diversos estudios señalan al factor docente como

el eje articulador y definitorio de la transformación educativa (Fullan, 2002; Aguerrondo, 2004; Vaillant, 2005). En todos los objetivos y acciones de mejora educativa, implícita o explícitamente, los docentes representan el componente vital de tales pretensiones; como ejecutores o mediadores de procesos, los docentes, son catalogados por los expertos como protagonistas de la transformación educativa y social. En este sentido, los docentes representan un suceso paradójico y contradictorio a la vez: “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (Fullan, 2002, p. 122).

La expresión de Michel Fullan puede sonar muy fuerte y controversial a la vez, pero refleja una verdad indubitable, pues gran parte del devenir educativo y social de los pueblos se fragua y se despliega en los docentes. Dicha verdad es tan evidente que el sistema educativo y la humanidad en general, los considera actores principales de este progreso. No obstante, Morán (2003), profesor e investigador de la UNAM, manifiesta que a pesar de los grandes avances en investigación educativa, la práctica docente se ha constituido con demasiada frecuencia en una actividad mecánica improvisada y fría; muchos profesores se muestran indiferentes o simplemente no saben cómo ejercer una docencia que supere la mera información y más bien se mueva en el terreno de formación. Las nuevas condiciones sociopolíticas en que habita la sociedad actual, exigen al docente, además de tener una actitud de aprendiz permanente y conocer suficientemente las demandas sociales, la capacidad de sintonizar la práctica con las nuevas teorías pedagógico-didácticas y la actividad investigativa.

La actividad investigativa del docente, además de la riqueza cognoscitiva y dominio disciplinar que representa, constituye la posibilidad más atinada para mejorar la práctica pedagógica. Ello, sugiere comenzar por poner en tela de juicio el quehacer habitual de trabajo. En palabras de Vásquez (2007) implica “volver nuestra aula de clase un lugar para la sospecha... no dar por hecho lo que hacemos; atrevernos a poner entre paréntesis nuestras rutinas, nuestros discursos, nuestra manera de ser y hacer docencia” (p. 153). Desde la perspectiva de este autor, la investigación pedagógica tiene la potestad de colocar al docente frente a su propia práctica y convertirla en objeto de estudio, análisis, contextualización, innovación y sistematización. No sólo permite conocer lo que se ha hecho y comprender por qué se ha hecho de esa manera, sino a generar otras formas de construir y de construir permanentemente la tarea docente en el aula. Torre y Gil (2004) señalan que:

La investigación desde la docencia se centra en métodos basados en el descubrimiento que valoran el aprendizaje de procedimientos y destrezas en contraposición a metodologías que se centran en los contenidos conceptuales. De esta forma se espera que el estudiante, en forma autónoma, descubra los conceptos partiendo de los datos que le va brindando la realidad, lo que posibilita no solamente el aprendizaje de procedimientos y destrezas, sino fundamentalmente, de conceptos. (p. 434).

La idea del profesor investigador surge en los años setenta con Lawrence Stenhouse (1975), quien enfatiza en el currículo experimental y aduce que el profesorado debe, ante todo, ser investigador de sí mismo. Stenhouse, lideró junto con John Elliott, un amplio programa con profesores que dio lugar a un

nuevo enfoque de elaborar, desarrollar y aplicar el currículo. Desde entonces muchos autores han planteado diversidad de alternativas para mejorar la enseñanza y favorecer el aprendizaje de los estudiantes: Schön (1991) con el modelo de los profesionales reflexivos; Lewin (1992) propone el enfoque de solución de problemas; Elliott (1993) promueve el movimiento de la investigación como base de la enseñanza; Kemmis y McTaggart (1988) plantea la espiral reflexiva en la acción para la emancipación de las comunidades educativas; Giroux (1997) reclama la formación de profesionales críticos; Senge et al. (2000) plantea que la apertura reflexiva y el pensamiento en la acción son la base para el éxito de todo profesional.

En el contexto colombiano, la investigación acción en educación se ha venido desarrollando desde 1998, con docentes de los niveles de educación preescolar, básica, media y superior. Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno (1988) proponen una formación pedagógica integral de los profesionales de la educación, con el ánimo de posibilitar currículos y metodologías de enseñanza más prácticas y amenas para el estudiante; así mismo, han promovido la escuela de pensamiento pedagógico y la historia de la pedagogía en este país. De Tezanos (2006), invita a incorporar enfoques comprensivos-cualitativos en el aula de clase; según la autora, el problema de la dignificación del oficio docente no solo se encuentra en la mejora de las garantías laborales sino en la capacidad de los docentes para impulsar sus condiciones intelectuales autónomas a través de la investigación. No contemplar ni sentir la necesidad de incursiona en esta actividad intelectual, ni atreverse a observar con pensamiento crítico lo que cotidianamente se hace, puede constituirse en suceso nocivo para su práctica pedagógica.

Respecto a esta realidad, Blázquez et al. (2010), manifiestan: “me asombra la rutinización de muchas prácticas educativas y la atrofia del pensamiento crítico de ciertos docentes, ciegamente complacidos de todo lo que hacen y herméticamente cerrados a cualquier crítica externa” (p. 16). En hora buena, existe otro grupo de docentes que se lanzan a la aventura de encontrar en la actividad investigativa la posibilidad de mejorar su labor educativa; tarea que si bien es emprendida por cada profesor en el aula tiene el compromiso ontológico de consolidarse en los colectivos docentes.

Para hacer de la investigación un modo de vida implícito y explícito en el aula, se requiere que el docente otorgue a ésta, la importancia y trascendencia que merece, como una estrategia de aprendizaje directa y objetiva en el proceso de construcción del conocimiento. Ruiz y Rojas (1997) encuentran que:

Prepararse como profesor investigador supone contar con una teoría del conocimiento que oriente la práctica de investigación, así como disponer de una teoría pedagógica para enmarcar los elementos curriculares, su organización e instrumentación, así como los aspectos concretos del proceso enseñanza-aprendizaje. (p. 110).

4. ¿Cómo se entiende la relación investigación-docencia?

Según Vélez y Dávila (1984) la investigación y la docencia deben conformar una unidad de acción, en tanto ésta es la mejor manera de aportar al estudiante

contenidos que eleven su nivel académico; y permite al profesor reflexionar sobre sus inquietudes intelectuales y científicas en la medida que investiga, intercambia y trasfiere los conocimientos conseguidos en esta práctica. De esta forma, logra acercarse al estudiante a la realidad nacional con conocimientos extraídos de esa realidad, y afrontar la problemática vigente y futura a través de la actividad investigativa.

Para Neumann (1992) la relación investigación-docencia se da de tres modos: por la necesidad de transmitir los conocimientos avanzados y habilidades de investigación a los estudiantes (conexión tangible); el desarrollo de actitudes y enfoques positivos hacia la investigación y el aprendizaje (conexión intangible), pues cuando el profesorado investiga en el contexto de su enseñanza termina por beneficiar a todos sus estudiantes; el tercer modo se refiere a la interacción entre la docencia y la investigación entre programas académicos de una misma facultad (conexión global), la cual crea expectativas en los estudiantes. Estas tres formas de relación traen consigo la formalización de cursos dentro del plan de estudios, el despliegue de habilidades y el fomento del espíritu investigativo en estudiantes y profesores, aumento del nivel de desarrollo de la disciplina, entre otras.

Latorre (2003) considera que siempre ha existido una relación muy estrecha entre investigación y docencia, en tanto una práctica docente de calidad no sólo se apoya en la investigación sino que se convierte en escenario para que la investigación indague, analice y aplique. En consecuencia el profesor investigador hace de su práctica un espacio para la indagación y la mejora permanente; problematiza, pone a prueba lo que cree, recoge datos, analiza, interpreta, escribe y transfiere sus hallazgos. Pero, lo más importante es que contagia de esta pasión a sus estudiantes, promoviendo en ellos inquietud intelectual, actitud crítica e interés por solucionar la problemática social.

Desde la perspectiva de Pérez y Vives (2013) la investigación y la docencia son actividades compatibles, aunque no necesariamente complementarias; ello significa que puede haber docentes investigadores e investigadores docentes, aunque cada campo requiere de tiempos y dedicación particular. Son profesiones distintas y diferenciadas que exigen competencias, conocimientos y experticias específicas. Pueden llegar a ser complementarias en la medida que posibilitan la actualización, profundización y circulación del conocimiento; y pueden ser incompatibles cuando hay desequilibrio en tiempos para su cabal cumplimiento, por ejemplo, alta carga para la función docente que termine por restringir la actividad investigativa.

Se podría decir, entonces, que no todo docente tiene que ser, necesariamente, investigador; como tampoco se debe suponer que un investigador sea, necesariamente, un buen docente; aunque existe la posibilidad de encontrar profesionales con estas dos características, quienes se esfuerzan y procuran coexistir en esta condición fronteriza. En cualquier caso las instituciones educativas tienen la responsabilidad moral de facilitar el despliegue satisfactorio de estas modalidades a través de políticas y estrategias claramente establecidas, especialmente para el personal que ejerce las dos funciones.

Así mismo, conviene que el docente tome la decisión (no la institución) si quiere o no llevar las dos funciones de forma paralela. Una sana relación entre investigación y docencia puede acontecer de manera espontánea y efectiva cuando el docente elige el campo, modalidad y tema a investigar, y cuenta por supuesto con las condiciones requeridas para el respectivo ejercicio de estas dos funciones sustantivas de la universidad.

Papel e importancia de las intencionalidades pedagógicas y políticas, por parte de la universidad, respecto a la relación investigación-docencia

Autores como: Marton (1981), Vélez y Dávila (1984), Elton (1992), Biggs (1987 y 1999), Trigwell, Prosser y Waterhouse (1999), (Brew (1999), Vidal y Quintanilla (2000), Hernández (2002), Moran (2003), Trigwell y Shale (2004), Biggs y Tang (2007), Allendes (2005), Solar y Díaz (2009), Entwistle (2007), Rowland, Stillman y mar (2010), González (2010 y 2011), Hilarraza (2012), entre otros, muestran en sus estudios y teorías cómo la universidad en su intención de fortalecer la relación entre la investigación y la docencia, está pasando de una perspectiva realista y estática que reduce la investigación y la docencia a productos objetivamente medibles (número de publicaciones, citas, evaluación de los profesores por los alumnos, etc.) a otra más interpretativa, contextual y fenomenológica. De igual manera, encuentran cómo las universidades van logrando cambios cualitativos con relación a la conceptualización de la investigación y la docencia; así mismo, logran inferir respecto al tiempo que el profesorado necesita para el desempeño de estas dos funciones, las condiciones requeridas para su debido despliegue, etc.

Para Vélez y Dávila (1984) el vínculo entre investigación y docencia debe estar impulsado y respaldado por políticas institucionales contundentes, y propósitos educativos claros y precisos por parte del docente, pues la unión investigación y docencia constituye la clave para posibilitar mentes críticas, ávidas de saber y aportar a la sociedad. La docencia crítica no sólo produce mentes inquietas e insatisfechas, sino que las encamina hacia la actividad investigativa. Por tal razón, los autores reiteran que las universidades deben crear políticas y estrategias que faciliten y concreten este vínculo; jamás esperar que este suceso acontezca espontáneamente. Este constituye el camino, según Morán (2003) y Pirela y Prieto (2006), para dar paso a una docencia transformadora, generadora de creatividad y de cambio, que enseñe a producir conocimiento y no sólo a consumirlo; lo cual requiere de docentes investigadores capaces de enseñar a investigar y de enseñar lo que investigan.

Señalan, también, que la nueva pedagogía requiere ir de la mano de la investigación para desarrollar en los jóvenes las capacidades y destrezas creativas, la selección adecuada de la información y la habilidad para encontrar respuestas prontas y asertivas a la problemática social. Así mismo, denuncian enfáticamente que en los albores del siglo XXI hay muchas prácticas docentes infestadas de improvisación, burocratización; mayormente informativas que formativas, carente de crítica y autocrítica. Siguiendo esta línea, Hilarraza (2012), manifiesta que la educación del siglo XXI exige:

Que los estudiantes estén cada vez más preparados y puedan atender al interés colectivo y las necesidades humanas básicas de su pueblo. Esto requiere una

formación para el descubrimiento de los aspectos socio-culturales, socio-económicos y estructurales que generan contradicciones y resistencias al proceso de desarrollo educativo. En este sentido, es importante no solo la cantidad de los recursos invertidos, sino también la calidad del proceso formativo. (p. 27).

¿Cómo satisfacer esta demanda? El vínculo entre investigación y docencia representa una importante carta con la que cuentan las universidades; de ahí la necesidad imperante de contar con políticas y estrategias orientadas a fusionar y consolidar estas dos funciones sustantivas, de tal manera que constituyan un significativo escenario para la gestación del conocimiento científico y la promoción de la innovación. De modo que la investigación no debe ser entendida como privilegio de algunos pocos, ni una función que requiere tener una consideración especial en las instituciones de educación superior, sino que se trata de una impetración básica para el desarrollo de cualquier sociedad, incluida la práctica docente. Como se puede apreciar, hay necesidad de asegurar esta relación, caso contrario en palabras de Morán (2003), tanto la investigación como la docencia seguirán haciendo lo suyo por separado: la investigación generando conocimiento y la docencia encargándose de la mera transferencia de éste. En todo caso, si la docencia universitaria decide prescindir del sentido intrínseco de la investigación está condenada a transmitir conocimientos dados y acabados.

La investigación como práctica en el aula, propicia actitud crítica, reflexiva y propositiva para afrontar satisfactoriamente los desafíos y problemas del actual momento histórico. Ante ello, son diversas las acciones que las universidades pueden desplegar con el fin de consolidar cada vez más los lazos entre la investigación y la docencia. Y de esta manera, alejarse de la creencia ingenua de pensar que la relación entre investigación y docencia es una consecuencia directa de contar con unas cuantas materias relacionadas con metodología de la investigación y trabajo de grado, en los planes curriculares, y de asignar un restringido número de horas de investigación al profesorado, dentro de su contrato laboral. Hay que dejar sentado que la concreción real y efectiva de la relación entre investigación y docencia depende en gran medida del interés institucional por prever estrategias y políticas viables y claramente establecidas.

¿Cómo establecer la relación investigación y docencia desde la práctica?

Desde la perspectiva de Vélez y Dávila (1984) para que exista una conveniente relación entre la investigación y la docencia se debe empezar por acabar con el mito de que la actividad propiamente investigativa es privilegio de uno cuantos genios; en segundo lugar, hay que aceptar la existencia de niveles de investigación y de ámbitos de investigación. En tercer lugar, deben existir proyectos de investigación e investigadores, en este caso docentes, que concreten el quehacer investigativo. Sin estos criterios básicos, el vínculo investigación y docencia no será factible aunque existan políticas, suficientes recursos económicos y sofisticados centros de investigación al interior de las universidades.

La creación de grupos de investigación favorece enormemente la consolidación de los lazos entre investigación y docencia. Esta estrategia operacional garantiza en cierta manera la continuidad de las líneas y proyectos de investigación, sin que provoque traumatismo cuando sale un miembro del equipo. De igual manera, el

lazo investigación y docencia se robustece cuando la actividad investigativa es transversal al currículo; lo que significa que no se logra consolidar suficientemente esta relación con uno o dos cursos durante la carrera, o pretender tener la categoría de docente-investigador con proyectos esporádicos. Tal relación se asegura en la práctica constante y disciplinada. Necesita, además, de ciertas condiciones mínimas como un cuerpo de profesores de planta con un determinado grado de dedicación y compromiso; estímulos y reconocimientos a la labor realizada, soporte secretarial eficiente, entre otras.

Para Morán (2003) la ligación de la investigación con la docencia requiere en primer lugar, la formación del personal docente, tanto en investigación como en pedagogía (cursos, seminarios, talleres, laboratorios, etc.). En segundo lugar, la orientación de la investigación en lo concerniente a la teoría curricular en planes y programas de estudio que permitan formar futuros profesionales capaces de incorporar la actividad investigativa en su práctica laboral. En tercer lugar, sólo el profesor con actitud y compromiso investigador logra significativos lazos entre estas dos funciones. Por tal razón, la propuesta de una docencia en forma de investigación representa una estrategia que puede viabilizar y concretar dicha relación. Siguiendo este orden de ideas, Latorre (2003), manifiesta que hay diferentes maneras de estar en la enseñanza:

La del docente investigador es cuestionándola, la del docente rutinario es dar sus clases siempre de la misma manera, sin cuestionarse lo que dice y hace. El docente investigador asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados. (p. 12).

En consecuencia, la relación entre investigación y docencia se da cuando se enfatiza en el papel de la investigación como medio para cuestionar las prácticas y establecer una conversación continua con la realidad del aula y fuera de ella. Es indispensable entonces que se asuma la investigación como componente de formación, tanto en la propuesta curricular de los estudiantes como de los profesores en los niveles de formación complementaria. En este sentido, la formación y trayectoria en investigación de los docentes son dos puntos importantes para jalonar y vigorizar la relación investigación y docencia.

¿Qué condiciones son requeridas para que se dé la relación investigación – docencia?

Como se indicó en apartados anteriores, la relación entre investigación y docencia solo es factible si la investigación se establece como componente transversal y garante de ésta, al interior de las instituciones de educación superior (Molina, 2010). En consecuencia, todos los integrantes de la comunidad académica, principalmente el personal docente, deben estar encaminados hacia la investigación y la solución de problemas del contexto local y nacional. Lo cual no significa que la función investigativa de la universidad dependa exclusivamente del personal docente, ni que todos los docentes deban incursionar, necesariamente, en la actividad investigativa; no obstante, la

universidad tiene la tarea irrenunciable de generar las condiciones requeridas para que los profesores se vuelvan investigadores o puedan desplegar esta actividad satisfactoriamente.

Según Pérez y Vives (2013, pp. 14-15), algunas condiciones que las instituciones educativas deben tener en cuenta para que se dé, realmente, una auténtica relación entre investigación y docencia son las siguientes:

- Enfatizar el ejercicio docente y la función social de la institución educativa hacia la excelencia y la calidad, propiciando no solo el reproducir y repetir el conocimiento, sino también en producirlo e innovar.
- Reconocer que la docencia y la investigación son dos quehaceres diferenciados, que requieren competencias distintas y demandan tiempos específicos.
- Generar mecanismos para el fomento de la investigación (incentivos, equipos, espacios físicos, recursos financieros, etc.).
- Otorgar tiempos laborales específicos y suficientes a los docentes que reúnan la doble condición de docentes-investigadores.
- Conformar grupos de investigación a partir de intereses, gustos y experticias.
- Formular líneas de investigación con claridad epistemológica y conceptual.
- Fomentar la formación de alto nivel en los docentes (maestrías y doctorados).
- Promover la reflexión y debate constante dentro de los grupos de investigación, colectivos docentes y otros pares.
- Formación y capacitación permanente en temas de pedagogía, didáctica, campos disciplinares, investigación, Tics, software de análisis de datos, manejo de bases de datos, etc.
- Afiliarse a redes de investigación y a bases de datos que puedan ser utilizadas por sus docentes e investigadores.
- Realizar procesos de investigación formativa (asignaturas, tutorías de investigación, semilleros, jóvenes investigadores, etc.).
- Fomentar la escritura y publicación de artículos en revistas especializadas, libros y otros textos.
- Apoyar procesos de investigación en el aula por parte del docente, para reflexionar sobre su práctica pedagógica.

Otra condición de capital importancia posibilitadora del vínculo entre investigación y docencia está directamente relacionada con la formación de alto nivel del personal docente, especialmente de maestría y doctorado. Las primeras deben garantizar la adquisición de las competencias científicas propias de un investigador académico; y los doctorados las competencias para el ejercicio

académico investigativo de alta calidad. Los resultados provenientes tanto de maestrías y doctorados contribuirán al desarrollo de la ciencia, la tecnología y las humanidades (Decreto 1001 de 2006, arts. 6, 7 y 8; Ley 1188 de 2008). En este sentido, las universidades deben promover y facilitar el acceso de los docentes a la formación con enfoque investigativo.

En Colombia, según los estándares internacionales, “la oferta de programas de formación docente es excesivamente amplia y heterogénea, aunque hay muy pocos programas que hacen énfasis en la práctica docente y la investigación pedagógica” (García, Maldonado, Perry, Rodríguez, Saavedra, 2014, p. 24); razón por la cual se hace un llamado a las universidades ofertantes a revisar los contenidos de los programas de formación de docentes con el fin de enfatizar en innovaciones e investigaciones que fomenten el pensamiento crítico e investigativo. El control sobre las condiciones y características que deben contemplar los programas de formación de docentes está en manos de las instituciones que regulan el sistema de educación superior; en el caso colombiano está el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

¿Qué tensiones existen en la relación investigación-docencia?

Max Weber (1959) invita a reflexionar en la investigación como exigencia institucional al profesorado, debido a que las condiciones y habilidades para desplegar una docencia de alto nivel son distintas a las requeridas para la acción investigativa; según este autor, sólo en raras ocasiones un solo sujeto logra desplegar simultáneamente y con calidad estas dos funciones. Siguiendo esta línea, distintos autores han llegado a concluir que no existe ni debe procurarse relación alguna entre investigación y docencia. Hattie y Marsh (1996) encuentran que son tres los factores que impiden esta relación: corresponde a dos tareas diferentes; los oficios de investigador y profesor atañen a dos perfiles diferentes; y, hay una influencia burocrática muy evidente que pone en riegos esta relación, y con bastante frecuencia termina anulándola.

Desde esta óptica la investigación y la docencia se ven como dos campos de acción totalmente distintos, por cuanto implican y requieren competencias diferentes. Mientras la primera está ligada al descubrimiento del conocimiento a través de métodos y procedimientos propios de cada disciplina, la segunda implica transferir esos conocimientos y provocar el aprendizaje en los estudiantes (Barnett, 1992); y dado que se trata de dos empresas diferentes, se requieren perfiles de actuación igualmente diferentes (Rushton, Murray y Paunonen, 1983). A ello se suma, el factor burocracia, el cual se inclina generalmente a favor de la investigación, relegando a un segundo plano a la docencia. Estos tres factores terminan, con bastante frecuencia, generando tensión entre estas dos importantes funciones universitarias.

Añádase a esto, los estudios realizados por Jauch (1976), Feldman (1987), Harry y Goldner (1972), NcCullagh y Roy (1975), Hattie y Marsh (1996), Vidal y Quintanilla (2000), quienes encuentran que el tiempo dedicado a una y otra actividad constituyen un factor de conflicto que no favorece para nada la relación entre

la docencia y la investigación; existe, con incommensurable reiteración, una marcada descompensación entre el tiempo designado para la investigación y el establecido para la docencia; generalmente, el primero termina duplicado y en ocasiones triplicado respecto al segundo. Ello desemboca en una inminente tensión que termina por disipar o finiquitar la posibilidad de causar una eventual relación entre estas dos funciones.

Otro factor causante de tensión entre la investigación y la docencia está directamente relacionada con la evaluación del profesorado por parte de los estudiantes; Mooney (1991) y Ramsden y Moses (1992) encuentran que, ante la potestad que tiene los estudiantes de evaluar a sus profesores, el papel de la enseñanza pesa más que la actividad investigativa, razón por la cual los docentes consideran que ser buen profesor es más esencial en la vida universitaria, que ser buen investigador; y aunque no niegan las bondades de la investigación para su compromiso profesional y su currículum vitae, prefieren invertir el tiempo más en su cualificación docente, dado que la experiencia les indica que entre mejor desempeño didáctico y dominio del campo temático, mejor evaluado será por sus estudiantes. Esta situación aunque no representa una tensión, propiamente dicha entre la investigación y la docencia, tampoco la hace posible.

Sancho (2001), declara que el profesorado universitario experimenta una profesión un tanto clara y difusa a la vez. Si bien, nadie duda de que la investigación y la docencia son dos funciones de importancia vital en el ámbito universitario, todos llegan a experimentar una tensión cuando tiene que desplegar e integrar en la praxis estas dos funciones; todos los docentes, de cinco universidades, coinciden en asegurar que la ejecución simultánea de estas dos funciones corresponde a una experiencia significativa pero muy escabrosa; concluyen que ambas prácticas necesitan, además de un perfil vocacional especializado, de tiempos y recursos suficientes y diferenciados. Realizar investigación implica dedicar tiempo y esfuerzo orientados a hacia la planificación, revisión documental, recogida de datos, procesamiento de información, escritura y divulgación de conocimientos. Así mismo, la actividad docente requiere inversión de tiempo y esfuerzo destinado a la actualización y profundización de sus cátedras, preparación de clases, atención a estudiantes, corrección de trabajos, escribir y publicar respecto a su experiencia pedagógica; y aparte de esto, cumplir con otros compromisos contemplados en sus contratos laborales, de índole: administrativo y coyuntural.

Otro problema de considerable magnitud que genera tensión entre la investigación y la docencia suele estar relacionado con la situación que se describe a continuación: muchas universidades procuran cumplir con la responsabilidad social de contribuir al desarrollo científico, tecnológico e industrial, exclusivamente a partir de la figura del docente-investigador. El inconveniente es que la mayoría de profesores universitarios han sido contratados por su experiencia docente y titulaciones de alto nivel, antes que no por su trayectoria investigativa. Salvo quienes han adelantado estudios de doctorado, son pocos los docentes que han logrado alcanzar una vasta experiencia investigativa. En consecuencia, la mayoría están preparados para realizar proyectos y acompañar

procesos metodológicos de investigación, más no para incursionar en la actividad investigativa propiamente dicha.

Hay otra situación causante de tensión entre estas dos funciones sustantivas de la educación superior está relacionada con el valor categorial dado a la investigación respecto de la docencia, y que se encuentra culturalmente enraizado en el imaginario social; existe una tendencia a sublimar la actividad investigativa y a denostar la actividad docente; suceso que toma mayor fuerza cuando esta diferencia categorial se explicita en la praxis universitaria por parte de las autoridades colegiadas; como también cuando se descubre que el favorecimiento entre estas dos funciones no es recíproco, en el sentido de que la actividad investigativa lleva a la mejora indiscutible de la enseñanza, pero ser un buen investigador jamás será sinónimo de buena docencia, aunque puede darse. Más, independiente de que haya o no retribución recíproca, desfase categorial y cual sea la calidad relacional entre estas dos funciones sustantivas, viene bien decir que el profesorado está llamado a realizar investigación educativa con miras a la transformación escolar y mejora su práctica, ello constituye el componente moral de su oficio.

5. Conclusión

Los puntos temáticos tocados en este escrito servirán de punto de partida para que las comunidades educativas, principalmente las universitarias, emprendan diálogos académicos y ejercicios de autoevaluación orientados a observar en qué medida existe una real y efectiva relación entre la investigación y la docencia al interior de sus claustros; poder conocer y comprender su proceso evolutivo, identificar sus fortalezas y detectar sus desaciertos; y finalmente, dimensionar en qué medida este vínculo está contribuyendo a mejorar la calidad educativa y la formación de los futuros profesionales y ciudadanos del mundo. El tema en cuestión deja sentado aspectos básicos para la discusión y confrontación entre lo teleológico y la praxis, que entre otras cosas, ha insistido que va más allá de contemplarse en la intencionalidad discursiva de los currículos y políticas institucionales; que ello, es importante y necesario, pero que adquiere valor y significado real cuando se concretiza en la práctica. Razón por la cual conviene preguntar si este propósito está soportado con políticas claramente establecidas, si hay relación entre lo que se enseña por razones curriculares y lo que el profesor investiga, si las dos funciones reciben igual reconocimiento por la institución educativa o una de ellas goza de mayor reconocimiento y apoyo, si las dos se aportan significativamente, etc. (Orler, 2012).

Aunque, en términos generales, hay un reconocimiento positivo de la relación entre investigación y docencia, en la práctica no siempre es posible establecerla, promoverla y consolidarla; dicha relación está supeditada a múltiples factores que las universidades están en el deber moral de analizar, comprender y actuar. Este es precisamente el reto planteado por las universidades, objetos de la investigación referida en el resumen de este escrito. Hernández (2002, citando a Vidal y Quintanilla), señala que ambas actividades pertenecen a un mismo sistema dinámico, más hay circunstancias externas que favorecen (efecto de transferencia) o entorpecen dicha relación, (efecto de interferencia). La relación de investigación y docencia resulta positiva en gran medida cuando existe un

proceso de aceptación y convencimiento por parte de los docentes frente a la necesidad de este vínculo en el ámbito universitario; al respecto Hernández (2002), refiere que:

Esta relación viene avalada por la creencia que existe entre el profesorado universitario de que ambas actividades se apoyan mutuamente y se enriquecen, lo cual es tan obvio que no necesita demostración; esta relación puede darse en un doble sentido: cómo influye la investigación en la docencia y viceversa. (p. 276).

Pero, más allá de lo que los autores e investigadores han encontrado, es mil veces superior afrontar esta verdad en cuestión (la relación entre investigación y docencia) por cuenta propia, convirtiéndola en objeto de investigación.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En: AAVV. *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL – CINDE.
- Allendes, J. (2005). Programa remedial de matemáticas. La experiencia del instituto profesional Duoc-UC. *Revista Calidad en la Educación*, 23, 2, 85-101.
- Barnett, R. (1992). Linking teaching and research. *Journal of Higher Education*, 63, 619-636.
- Berardi, L., Capocasale, A., y García, S. (2009). La profesión docente en el marco de un nuevo patrón de desarrollo. *Educarnos*. Uruguay, Montevideo: Imprimex.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007) *Teaching for Quality Learning at University* (3rd. edn.). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Blázquez, P., Casse, J., Díaz, F., Escudero, J., Martínez, A., Peña, F. y Sánchez, G. (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Grefol, S.L.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Magisterio.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elton, L. (1992). *University teaching: a professional model for quality and excellence*. Ponencia en la conferencia Quality by Degrees, efectuada en Aston University.
- Entwistle, N. (2007). Research into student learning and university teaching. *BJEP Monograph Series II, Number 4 - Student Learning and University Teaching*, 1, 1-18.
- Feldman, K. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college

teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration. *Research in Higher Education*, 26, 227-298.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., y Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.

Gimeno, J. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.

González, C. (2010). Investigación sobre el aprendizaje y conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 126-143.

González, C. (2011). Extending research on ‘conceptions of teaching’: commonalities and differences in recent investigations. *Teaching in Higher Education*, 16 (1), 65-80.

Harry, J. y Goldner, N. (1972). The null relationship between teaching and research. *Sociology of Education*, 45, 47-60.

Hattie, J. y Marsh, H. (1996). The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 507-542.

Hernández, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 20(2), 271-30.1

Hillaraza, Y. (2012). La investigación pedagógica: un aporte a la gestión de la formación docente desde un punto de vista socio cultural. *Revista Didasc@lia: didáctica y educación*, 3(1), 25-39.

Jauch, L. (1976). Relationships of research and teaching: Implications for faculty evaluation. *Research in Higher Education*, 5, 1-13.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lerena, C. (1987), *Educación y Sociología*. Madrid: Akal.

Lewin, R. (1992). *Complejidad. El caos como generador del orden*. Barcelona: Tusquets.

Martínez, E. y Vargas, M. (2002). *La investigación sobre la educación superior en Colombia. Un estado del arte*. Bogotá: Icfes.

Marton, F. (1981). “On Qualitative Differences in Learning — 2: Outcome as a function of the learner’s conception of the task”. *Brit. J. Educ. Psych.*, 46, 115-27.

Molina, M. (2010). El vínculo docencia – investigación: Una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México. *Revista cultura digital y vida cotidiana en Iberoamérica*, (73), 35-52.

- Mooney, C. (1991). Professors feel conflict between roles in teaching and research, say students are badly prepared. *Chronicle of Higher Education*, 15-17.
- Morán, P. (2003). El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula. *Revista Contaduría y Administración*, 211, 17-30.
- NcCullagh, R. y Roy, M. (1975). The contribution of noninstructional activities to college classroom teacher effectiveness. *Journal of Experimental Education*, 44, 61-70.
- Neumann, R. (1992). Perception of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23, 159-171.
- Orler, J. (2012). Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? *Academia*, (10), 289-301.
- Pérez, T. y Vives, M. (2013). Docencia e Investigación: una reflexión sobre sus especificidades y su requerimiento para su doble desempeño. *Boletín Redipe*, (821), 8-15.
- Pirela, L. y Prieto, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la productividad intelectual. *Revista Opción*, 22(50), 159-177.
- Ramsden, P. y Moses, I. (1992). Association between research and teaching in Australian Higher Education. *Higher Education*, 23, 273-295.
- Rowland, C., Stillman, R. & Mar, H. (2010). Current Assessment Practices for Young Children who are Deafblind. *AER Journal*, 3(3), 63-70.
- Ruiz, A. y Rojas, R. (1997). *Vínculo docencia-investigación para una formación*. Plaza y Valdes.
- Rushton, J., Murray, H. & Paunonen, S. (1983). "Personality, Research Creativity, and Teaching Effectiveness in University Professors". *Scientometrics*, 5(2), 93-116.
- Sancho, J. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 28, 41-60.
- Schön, D. (1991). *El profesional reflexivo. ¿cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Senge, P., Cambron, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools That Learn - A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About education*. New York: Doubleday/Currency.
- Solar, M. y Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 207-232.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- _____. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Traducción: J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Morata.
- Torre, J. & Gil, E. (2004). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: libro homenaje Pedro Morales Vallejo*. Madrid: Comillas.

- Trigwell, K. y Shale, S. (2004) Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523-536.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vásquez, F. (2008). *Educación con maestría*. Bogotá: Unisalle.
- Vélez, I. y Dávila, R. (1984). De la investigación universitaria en Colombia. *Educación Superior y Desarrollo*, 3(1), 48-54.
- Weber, M. (1959). *La ciencia como profesión vocacional. La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Panamericana.
- Zuluaga, O., Echeverri, J., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, (14), 4-9.