

LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL EN EL SABER PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO: APORTE PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESOR¹

Alejandro Villalobos Clavería²

Abstract

The present work is an analytical reflection on the nature and intention that educational research has in the conformation of contemporary pedagogical knowledge, whose implications can help to improve the teacher's pedagogic action by means of strengthening the teacher's research work.

Certainly, it is necessary to indicate that the reflections contained in this work arise from the author's educational experience as well as of his participation in different research projects. In addition, it is necessary to add that the innovation process and pedagogic research that appear in the horizon of the 21st century need a solid pedagogic research tending to guarantee greater success in his execution.

In this context of challenges and uncertainties, this article is organized in three backbones that are articulated from a dialectical perspective: the empirical evidence in classroom life, from practice to theory, synthesis theory - practice in the teacher's change as an agent of social promotion.

Resumen

¹ Conferencia a dictar en la Sexta Jornada de Investigación Educativa, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile, durante los días 11 y 12 de Enero de 2007.

² Doctor en Educación. Universidad de Concepción. Concepción, Chile. E-mail: avillalo@udec.cl

El presente trabajo es una reflexión analítica sobre la naturaleza y propósito que tiene la investigación educacional en la conformación del saber pedagógico contemporáneo, cuyas implicancias pueden ayudar a mejorar la acción pedagógica del docente mediante el fortalecimiento de la función investigadora del profesor.

Por cierto, cabe señalar que las reflexiones contenidas en este trabajo surgen de la experiencia docente del autor, así como también de su participación en diversos proyectos de investigación. De igual modo, resulta adecuado precisar que los procesos de innovación e investigación pedagógica que aparecen en el horizonte del siglo XXI, requieren de una sólida investigación pedagógica tendiente a garantizar mayores de éxito en su ejecución.

En este contexto de desafíos e incertidumbres, este artículo se organiza en tres ejes centrales que se articulan desde una perspectiva dialéctica: la evidencia empírica de la vida en aula, de la práctica a la teoría y síntesis teoría-práctica en el cambio del profesor como agente de promoción social.

El Escenario de la Investigación Pedagógica

Desde el sentido etimológico se puede afirmar que la palabra “investigar” proviene de la voz latina sustantiva vestigio, "seguir las huellas". Sus sinónimos son indagar, inquirir, buscar dando un rodeo, rastrear, hacer diligencias para descubrir una cosa, averiguar, entre otros términos asociados.

La aplicación de la actividad investigativa en la vida humana puede dar origen a dos tipos de investigación: la investigación científica, propia de la ciencia y del método científico, y otra, denominada investigación vulgar, por ser asistemática, sesgada y caótica. En este caso, interesa precisar la investigación científica como

paradigma del pensamiento y camino de búsqueda de la verdad, sobre todo en el campo pedagógico.

La investigación científica en el área educativa se refiere a la búsqueda planificada y sistemática de conocimientos, creación o refutación del saber existente, formulación y/o confirmaciones dentro del campo pedagógico, cuyas conclusiones pueden ser divulgadas a una comunidad académica de pares. Interesa precisar que al investigar se debe tener un método de estudio del fenómeno seleccionado, donde la investigación sea una fase especializada de la metodología científica, con una selección y aplicación de técnicas de observación, recolección, análisis y tratamientos de los datos recogidos.

En otras palabras, la investigación pedagógica es un proceso de búsqueda del conocimiento mediante la aplicación del método científico que procura obtener información relevante, válida y fidedigna para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento educativo en sus diversos contextos y a sus distintos participantes. Con todo, el fenómeno educativo, sus participantes y el contexto de la institución escolar, suele ser motivo para la investigación actual, todo lo cual puede generar diversos y nuevos ambientes a la investigación pedagógica.

Algunos antecedentes conceptuales

a) El primer nivel de análisis: la evidencia empírica de la vida en aula.

Un punto de partida para iniciar el presente análisis lo constituye la práctica del docente que conlleva múltiples elementos constitutivos que se reflejan en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Entre esos elementos, las personas del profesor y del alumno concebidas como problemática de investigación, pueden ser una interesante materia de discusión.

De este modo, al centralizar el estudio en los protagonistas de la relación didáctica, el profesor y los estudiantes, para descubrir sus focos de atención y de problemáticas relevantes puede dar origen a nuevas interrogantes que ayuden en la formulación de problemas de investigación. No se trata de preocuparse sólo de la docencia, sino de los factores que inciden en los procesos didácticos y en su calidad.

Si las anteriores consideraciones son correctas, entonces es posible una hipótesis de trabajo orientadora de la presente reflexión:

La vida en el aula es la situación privilegiada del profesor y de la investigación pedagógica. A través de la reflexión, observación e investigación es posible generar un saber pedagógico que mejora la labor docente y su efectividad didáctica.

La situación del aula, o mejor dicho, la “vida en el aula” es un buen concepto que puede ayudar a comprender todo el proceso pedagógico, pero a la vez, es útil y flexible para configurar un diseño de investigación suficientemente estable para generar procesos de intervención en diversas materias.

A modo de premisa se puede indicar que el núcleo base de la investigación pedagógica es el binomio Aprendizaje y Enseñanza y el tipo de relación establecida entre los estudiantes y el profesor. En esta situación socio – cultural hay suficiente evidencia que puede originar distintas investigaciones, con diferentes paradigmas y propósitos indagativos.

Un segundo aspecto es el portafolio (carpeta de evidencias) como herramienta de enseñanza – aprendizaje, tanto para el profesor, como del estudiante. El portafolio o carpeta de enseñanza para el profesor o portafolio o carpeta de aprendizaje del alumno, es un elemento que ayuda a estructurar la situación

pedagógica y a dimensionar el impacto que provoca una intervención pedagógica en un lugar determinado. De igual forma, el portafolio o carpeta es el relato de la vida profesional y personal de un sujeto; por tanto, se puede afirmar que el portafolio es una herramienta muy potente para provocar cambios en la actitud de los participantes del acto pedagógico, dado que vincula el proceso de desarrollo personal con el desarrollo profesional, lo personal con lo externo social.

Un tercer aspecto interesante de considerar en la formulación de una investigación pedagógica lo constituye la forma de actuación o procedimientos que adoptan los participantes del acto educativo. El quehacer pedagógico supone la existencia de ciertos principios orientadores de la situación educativa, los cuales aparecen vinculados a los objetivos de enseñanza, la didáctica, la formación valórica o transversal y la evaluación. De igual modo, los contenidos, los recursos de apoyo, el currículo de formación, son otros factores que también pueden ser materia de investigación pedagógica.

En todos los factores mencionados se pueden generar diversas investigaciones, reflexiones y estudios según el propósito del profesor. Hay temas de la pedagogía (entendida como ciencia pura del saber pedagógico) y hay temas de naturaleza práctica para la ciencia aplicada de la pedagogía (la didáctica que aparece vinculada a la gestión y efectividad del quehacer pedagógico).

En suma, al dirigir la primera parte de esta reflexión sobre las diversas situaciones y evidencias que caracterizan la vida del aula es posible formular un desafío para el docente del siglo XXI.

Para que la institución educativa (escuela, colegio, instituto profesional y universidad) sea un motor de cambio social y promotor del desarrollo humano debe asumir la función de generar conocimiento mediante la investigación pedagógica.

En consecuencia, este desafío puede significar en la práctica ser capaz de dar una nueva mirada al fenómeno educativo, pero no sólo al interior del aula, sino que también fuera de los muros del aula. Mejorar su vinculación con el entorno (conocimiento del mundo de la vida), lograr un mejor auto-conocimiento y auto-orientación del sentido actual de la profesión docente (competencias profesionales docentes), formular un proyecto de vida acorde con los tiempos actuales (pensamiento del profesor), entre otros indicadores que ayudan a revisar la actual figura del docente para este nuevo siglo. Tal vez, en estas situaciones hay suficiente material para estudiar, investigar y sistematizar el quehacer docente contemporáneo.

Por cierto, no se debe olvidar que en la vida del aula ocurren procesos de asesoramiento vocacional, formación disciplinaria e instrucción pedagógica como elementos del trabajo docente, que suelen ser representados como los deberes específicos del profesor, una norma tradicional del trabajo del profesor. En esta visión tradicional de la pedagogía también hay suficiente material por investigar, situación que se complica cuando se incorporan las nuevas tecnologías de información y comunicación al hecho educativo.

De igual forma, el imperio de las nuevas tecnologías, las nuevas exigencias que impone el discurso político sobre educación o las demandas que plantea el sector productivo buscan fortalecer el trabajo docente. Incluso tales exigencias se suelen plantear con diferentes lemas, como por ejemplo, “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “alumno autónomo”, “alfabetización digital”, etc.

Por tanto, en esta segunda faceta empírica del acto educativo referido al mundo externo a la educación, hay suficientes problemáticas que ayudan a desarrollar la capacidad investigadora de los docentes. Así por ejemplo, temas ligados a la efectividad de la acción docente, las estrategias de enseñanza y

aprendizaje, los recursos tecnológicos de apoyo al proceso educativo, la forma de evaluación y la homologación de títulos y calidad profesional de los egresados, entre otras materias que se promueven en las reformas educacionales de diversos países preocupados por la calidad del proceso educativo en sus diferentes niveles.

En definitiva, en este primer nivel de análisis se ha querido destacar la evidencia empírica que suele caracterizar la vida de aula y las infinitas posibilidades de investigación que ofrece este ámbito al investigador educacional. De igual forma, la fuerte presión que tiene el sistema educativo por mejorar su gestión y proyección sociocultural para transformar el nivel de vida de la población.

b) El segundo nivel de análisis: de la práctica a la teoría.

Existe un acuerdo generalizado en la literatura especializada sobre la importancia de la investigación pedagógica producida en los contextos de la institución escolar, desarrollada por los profesores, así como sobre la necesidad de desarrollar capacidades y competencias para investigar. Sin embargo, este consenso conceptual no es del todo concluyente cuando se intenta lograr su aplicación en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado.

Carr y Kemmis inician su obra “Teoría crítica de la enseñanza” con un capítulo que habla de “Maestros, investigadores y curriculum”, en el cual discuten el valor de la investigación curricular y la profesionalidad del enseñante, partiendo del supuesto de que “si la medicina, las leyes o la ingeniería se consideran como ocupaciones profesionales es, en parte, porque implican técnicas y prácticas apoyadas en un cuerpo de conocimientos elaborado sistemáticamente. [...] Para que la enseñanza llegue a ser una actividad más genuinamente profesional, deben ocurrir tres tipos de evolución. La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a ser más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de

investigación educativa. La segunda, que se amplíe la autonomía de los maestros en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio dentro del cual actúan [...] La tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro a fin de incluir las que tiene frente a otras partes interesadas de la comunidad en general[...] [luego] el tipo de conocimiento demandado a la investigación no se limitaría a las cosas que afecten a la actuación en clase y la técnica pedagógica, sino que debería incluir aquellos conocimientos orientados a facilitar la discusión cooperativa en el seno de la profesión como conjunto, y acerca del contexto amplio social, político y cultural dentro de la cual aquella actúa” (1988: 25-27).

En otras palabras, la discusión sobre la esencia de la profesión docente es compleja y, tal vez, paralizante, al dificultar la incorporación de nuevos enfoques conceptuales que ayuden a profesionalizar la misma educación. Es posible que los planteamientos de Carr y Kemnis sean superados con una nueva teoría macro de la pedagogía y cuyos resultados sean definitivos en su arquitectura epistemológica actual.

Ahora bien, si se revisa la tradición histórica sobre la creación de conocimiento pedagógico es posible identificar una tradición superior al siglo de existencia. La tradición que proclama la necesidad de consolidar la generación de conocimiento educativo en la mente de los profesores tiene más de un siglo en occidente.

Así, por ejemplo, se reconoce que John Dewey en los Estados Unidos, a finales del siglo XIX, había creado una “escuela experimental” en la que los docentes ponían a prueba los principios para una educación en la democracia (Cfr. Westbrook, 1993). Heredero de este legado, el movimiento del maestro como

investigador, impulsado por Stenhouse en la década del 70, considera que la generación de conocimiento pedagógico corresponde a los profesores:

“Brevemente expuesto, se trata de que la investigación y el desarrollo del curriculum deben corresponder al profesor y de que existen perspectivas para llevar ésto a la práctica. Admito que ello exigirá el trabajo de una generación y si la mayoría de los profesores —y no sólo una minoría— llega a dominar este campo de investigación, cambiará la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y de sus condiciones de trabajo” (Stenhouse, 1998: 133).

En la actualidad, diversos teóricos de la educación proclaman que el profesor de aula debe comprometerse directamente con la investigación que se refiera a su labor como educador. En este sentido, este compromiso puede asumir diversas formas:

- a) el profesor reflexivo, que se nutre de la práctica para investigar y reflexionar sobre la acción educativa;
- b) el profesor como usuario de los resultados de la investigación educativa, aquel docente que lee, asiste y/o aplica resultados de investigaciones pedagógicas actuales;
- c) el profesor como investigador individual, es decir, el profesor-investigador que investiga aplicando algún diseño metodológico proveniente de algún paradigma científico, y
- d) el profesor como participante en equipos de investigación, el docente que es capaz de participar en equipo inter o multidisciplinario sobre temáticas educacionales.

En esta tipología de la condición de ser profesor investigador se pueden clasificar a la mayoría de los profesores y académicos preocupados por el

mejoramiento de la calidad de la docencia, la innovación y la generación del nuevo saber. Tal vez, la mayor diferencia entre los profesores investigadores lo sea, tanto en la adopción del referencial teórico que utilizan en la comprensión del fenómeno educativo para generar nuevo conocimiento, como en sus herramientas metodológicas para investigar.

Sin embargo, cabe señalar que dicho referencial constituye un reflejo de la época donde surge, es decir, una sociedad moderna que busca promover una educación de calidad para mejorar la condición de vida de su población. En esta sociedad industrial o moderna, cada individuo tiene asegurado un tipo de educación que aspira a lograr según lo determine su propia autoridad; responsabilidad asumida por los profesionales de la educación.

Una tercera dimensión de reflexión puede ser la importancia que asume la crisis de confianza que agobia a los profesores en su realidad social. En la actual vida social es posible reconocer que hay signos crecientes de una crisis de confianza en las profesiones. No solamente hemos sido testigos de escándalos bien conocidos en los que los profesionales tenidos en una alta consideración han abusado de su autonomía, sino que también hemos encontrado fracasos evidentes de la acción profesional. Dicha realidad ha significado una falta de confianza en los profesores y en ocasiones, descrédito de su función social, es decir, como resultado ha habido una disposición a culpar a los profesores de los fracasos escolares y una pérdida de fe en la acción formativa del profesor.

En otras palabras, la crisis de confianza en la figura del profesor y quizás también el declive en la auto - imagen profesional, parece tener sus raíces en un creciente escepticismo acerca de la efectividad profesional del profesor, situación que se busca superar con la incorporación de la capacidad investigativa en la

docencia actual. Por consiguiente, utilizar la investigación pedagógica puede ayudar a potenciar el trabajo docente en el aula.

El horizonte conceptual y metodológico de la educación tiende a ser amplio y variado. Hay diversas corrientes y enfoques sobre la educación que confunden y desorientan al docente que pretende investigar. Ahora bien, se habla de la crisis de paradigmas epistemológicos, una sociedad post – moderna, una sociedad del conocimiento que se está transformando en una economía del conocimiento; dicha situación tiende a ser aún más compleja y complicada para la investigación educativa.

Sin embargo, cuando se va a resolver un problema en forma científica es muy conveniente tener un conocimiento detallado de los tipos de investigación que se pueden seguir. Este conocimiento hace posible evitar equivocaciones posteriores, en la elección del método adecuado, para un procedimiento específico.

Al respecto, conviene señalar que los tipos de investigación difícilmente se presentan puros, generalmente se pueden combinar entre sí y obedecen sistemáticamente a la aplicación de la investigación. Por otro lado, existe una variada gama de tipologías de investigación que incluye referentes temporales, epistemológicos, de medios y recursos empleados, entre otros factores. No obstante su diversidad, se pueden apreciar espacios de encuentro y ciertos factores que son comunes, como los que se presentan a continuación:

Tipo de investigación

Características básicas.

1. Investigación científica basada en un proceso inductivo-hipotético-deductivo. Busca establecer una serie de proposiciones coherentes sobre un objeto de estudio y éstas pueden ser: de tipo correlacional, experimental, estudio de casos e investigación *expost-facto*, entre otras.

2. Investigación evaluativa con una orientación estratégica y prospectiva. Es la aplicación sistemática de los procedimientos de investigación social para la evaluación de la conceptualización, el diseño, la implantación y la utilidad de los programas de intervención social.

3. Investigación exploratoria, con una fase heurística que favorece la generación de hipótesis. Surge cuando el tema no ha sido desarrollado, cuando no existe un campo teórico bien delimitado.

Suele surgir, también, cuando aparece un nuevo fenómeno que, precisamente por su novedad, no admite todavía una descripción sistemática, o cuando los recursos de que dispone el investigador resultan insuficientes como para emprender un trabajo más profundo.

4. Investigación tecnológica (de investigación y desarrollo) orientada a la construcción de objetos y hacia la toma de decisiones. Busca una utilización directa e implica una transferencia de conocimientos para dar solución inmediata a un problema concreto.

Requiere más trabajos básicos si la aplicación no satisface los requerimientos del investigador. También puede ser exploratoria, descriptiva y explicativa.

5. Investigación–acción que examina una situación desde el punto de vista de los participantes. Es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas.

Es un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización.

6. Investigación descriptiva. Su preocupación primordial radica en describir características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos.

Emplea el método de análisis para caracterizar un objeto de estudio o una situación concreta, señalar sus características y propiedades. Combinada con ciertos criterios de clasificación sirve para ordenar, agrupar o sistematizar los objetos involucrados en el trabajo indagatorio.

7. Investigación especulativa, centrada en la función prospectiva. Es un tipo de investigación pura. Se caracteriza porque parte de un marco teórico y permanece en él; la finalidad radica en formular nuevas teorías o modificar las existentes, en incrementar los conocimientos científicos o filosóficos, pero sin contrastarlos con ningún aspecto práctico.

En este sentido, los conocimientos no se obtienen con el objeto de utilizarlos de un modo inmediato, No obstante, ello no significa, de ningún modo, que estén

totalmente desligadas de la práctica o que sus resultados, eventualmente, no vayan a ser empleados para fines concretos, en un futuro más o menos próximo.

Cabe señalar que este inventario de formas de investigar puede ser ilustrativo para un investigador en formación, brindando una efectiva oportunidad de elección teórico-metodológica que puede incidir en su proceso de madurez disciplinaria y epistemológica. De igual modo, se debe advertir al lector atento que esta taxonomía del quehacer científico busca presentar una visión panorámica del desarrollo científico actual, sin una evidente vinculación con las diversas corrientes meta-científicas y filosóficas que sustenta cada postura específica (Melo y Villalobos, 2006).

De igual forma, es necesario destacar que el proceso de formación de un investigador educacional, sin duda, es un problema complejo que se compone de múltiples variables y distintas etapas. Una de estas etapas facilitadoras de su formación investigadora es la elaboración de la tesis de grado. Dentro de este contexto, el ejercicio intelectual que debe realizar el investigador en formación al construir el objeto de estudio que pretende realizar, se traduce en un proceso metacognitivo permanente que puede ayudar a una comprensión más profunda y a una contextualización del fenómeno investigado.

Por cierto, esta situación representa un consenso entre los académicos y especialistas e investigadores como punto inicial para desarrollar la investigación educativa. Sin embargo, cuando se busca seleccionar la forma, el paradigma, las herramientas y diseño metodológico, dicha situación consensual se diluye y se torna contradictoria, ambivalente y carente de identidad conceptual disciplinaria.

c) El tercer nivel de análisis: la síntesis teoría-práctica en el cambio del profesor.

Desde la perspectiva de la formación del profesorado se ha insistido en la preparación para adelantar innovaciones y desarrollar investigación pedagógica. El último informe de la UNESCO sobre la educación, coordinado por Delors (1996), reconoce que “dada la importancia de la investigación para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza y la pedagogía, la formación del personal docente tendría que comprender un elemento reforzado de formación en investigación” (p. 172).

Tal vez, ésto significa que la profesión docente deba re-inventarse, donde una competencia fundamental del quehacer pedagógico sea su capacidad investigativa que permita comprender e intervenir como sujetos en el mundo. Hoy día es necesario que en la oferta formativa de los docentes se permita la formación de capacidades que ayuden a potenciar el trabajo del profesor, es decir, dar oportunidad a los estudiantes de pedagogía para construcción de nuevos conocimientos de frontera acerca de la educación.

Un segundo aspecto de consideración en este tercer nivel de análisis lo constituye la ausencia de un corpus de conceptos y teorías que funden el proceso educativo, capaz de respaldar a la pedagogía como saber fundante del profesor que trabaja en este siglo XXI. En este sentido, cabe señalar que la crisis de la formación de maestros tiene una dimensión internacional; así por ejemplo, en cualquier congreso internacional se percibe dicha situación, cuando se señala que no hay espacios institucionales para investigación pedagógica o los recursos para investigar son mínimos; aspectos que caracterizan y potencian la formación docente.

Al mismo tiempo, se debe reconocer que, si bien existe un amplio acuerdo acerca de la importancia de la investigación educativa y de la necesidad de formar a

los profesores en procesos de innovación e investigación, no parece que haya consenso acerca del significado del conocimiento generado por los docentes para la construcción de teorías y la orientación de políticas educacionales del país. En la práctica cotidiana, se reconoce que el aporte de la investigación educacional puede ser importante para el quehacer del docente del aula, no lo es en cambio cuando se trata de generar políticas de innovación o transformación educativa del país.

De igual forma, es posible observar notables distancias entre los investigadores de la pedagogía y los que hacen investigación sobre la educación desde otras disciplinas (sociología, psicología, antropología, etc.). Estas diferencias sobre el significado de la investigación generadas por los profesores investigadores y los especialistas dedicados a la educación permite explicar el vacío existente entre los resultados de la investigación y su transferencia al aula, la cual revelan no sólo distancias conceptuales sino intereses distintos.

Las consideraciones sobre la naturaleza de la pedagogía y de la investigación educativa como partes de la práctica pedagógica, o práctica de los profesores, permiten afirmar que tanto el saber pedagógico como la investigación conducente a su producción, son tareas propias de la docencia y, más aún, condiciones de la constitución del carácter profesional de su ejercicio. En consecuencia, son los profesores quienes deben realizar la actividad investigadora que conduzca a la generación de teoría válida para la práctica.

En este sentido se alude a los profesores como agentes intelectuales de transformación social y promotor del desarrollo humano, pero los educadores no pueden responder a este desafío si no hay investigación científica. De igual modo, no se pueden formar profesores investigadores si no hay docentes investigadores, formadores de formadores, capaces de orientar una investigación formativa de alta calidad.

A este proceso investigativo se le denomina cuerpo doctrinal del saber pedagógico, donde la pedagogía es un saber que concierne sobre todo al docente, en cuanto pretende reconstruir explícitamente su saber-cómo enseñar y cómo puede mejorar y transformar su práctica pedagógica. Así pues, la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y mejoramiento de la práctica del docente, situación que hoy día no ocurre en los diferentes establecimientos educacionales.

En consecuencia, el conocimiento pedagógico no será útil ni relevante a menos que se incorpore al pensamiento y acción de los agentes educadores, cuyos resultados permitan el perfeccionamiento del profesor, la transformación de sus conocimientos, actitudes y comportamientos profesionales.

El debate se genera desde los fundamentos filosófico-epistemológicos de los paradigmas vigentes aplicados a la educación. La disputa más notoria es la del empirismo frente al racionalismo, objetivismo frente a subjetivismo, realismo frente a idealismo. Los empiristas clásicos sostienen que al conocimiento científico se llega por inducción. Los idealistas y los neo-positivistas abogan por la deducción y exigen la verificación mediada por la observación a través de ciertas reglas de correspondencia entre el dato y la teoría. Históricamente, los debates filosófico-científicos han adoptado diversas nominaciones: investigación nomológica, investigación ideográfica, investigación etnometodológica, investigación experimental, investigación naturalista. También se habla de métodos cuantitativos, lineales, objetivos, empíricos, analíticos, estadísticos, predictivos, discursivos, explicativos, positivos, por un lado, y de métodos cualitativos, cíclicos, subjetivos o intersubjetivos, intuitivos, narrativos, interpretativos, fenomenológicos, comprensivos, naturalísticos y crítico-reflexivos, por otro lado. Habermas también hace su propia clasificación: en el paradigma crítico convergen tres racionalidades

según intereses humanos: técnico, práctico y emancipatorio. El técnico es propio de las ciencias empírico-analíticas que acuden a la investigación explicativa. El práctico es propio de las ciencias hermenéuticas que acuden a la investigación comprensiva. El emancipatorio es propio de las ciencias sociales y educativas que acuden a la autoreflexión crítica. Es difícil establecer límites tajantes, en cambio de encontrar claridad, a veces se acentúa la confusión.

Parece ser que todo el discurso investigativo - ya sea por el lado de los enfoques, por el lado de los métodos o por el lado de las técnicas está cargado de confusiones y malos entendidos – tiende a complicar la consolidación de un saber pedagógico y pertinente para los profesores.

A propósito de los géneros confusos, una de las verdades sobre las ciencias sociales es que “en años recientes ha habido una enorme mezcla de géneros en la ciencia social, así como en la vida intelectual en general y que tal confusión de clase continúa todavía” (Geertz, 1992: 63). Muchos científicos sociales han dado el giro de la explicación de leyes y ejemplos hacia la búsqueda de casos e interpretaciones. Por su parte, las humanidades han girado hacia la comprensión de fenómenos físicos. La confusión de géneros se percibe en todos los campos; los ejemplos de Geertz son muy ilustrativos: las investigaciones filosóficas parecen críticas literarias; las discusiones científicas se asemejan a fragmentos de bellas letras, fantasías barrocas se presentan como observaciones empíricas inexpresivas; aparecen historias que consisten en ecuaciones y tablas o en testimonios jurídicos; parábolas que pasan por ser etnografías; tratados teóricos expuestos como recuerdos de viaje, etc. y termina Geertz diciendo que “lo único que falta es teoría cuántica en verso o biografía expresada en álgebra”.

No obstante lo anterior, la literatura más reciente sobre investigación educativa coincide en señalar sólo la existencia de tres paradigmas fundamentales:

positivista, interpretativo y crítico-reflexivo. Además de estos tres paradigmas, últimamente se menciona el paradigma emergente sustentado por diversos autores, entre ellos Guba, 1982; Howe, Kenneth, 1988; Reichardt, Ch. y Cook, T.D., 1986. El paradigma emergente, aún en proceso de construcción es una posibilidad de integración con características propias.

“Esto ha provocado lo que podría ser la emergencia de uno nuevo al que algunos autores denominan ‘paradigma del cambio’. Se caracteriza por la utilización de los tres anteriores. Se asume la posibilidad de llegar a una síntesis dialéctica entre métodos cuantitativos y cualitativos considerándolos no como opuestos sino complementarios. Propugna la necesidad de no limitarse a explicar y comprender el fenómeno educativo, sino que además debe introducir cambios encaminados a mejorar el sistema. Centra su objetivo en la aplicación de los conocimientos para transformar la realidad” (Bisquerra, 1989:52).

Las posiciones mutuamente excluyentes, ya no reclaman ser la única vía hacia el conocimiento científico. Cada vez más se aprecian acercamientos entre paradigmas y métodos. Si bien, cada uno de ellos ostenta fortalezas y debilidades, objetos y métodos propios, marcos conceptuales diversos, campos de acción específicos y técnicas de observación y análisis excluyentes, la síntesis multi-metodológica aumenta credibilidad.

En la actual búsqueda de complementariedad y síntesis sobre las formas de racionalidad o de adquisición y uso del conocimiento participa también Habermas. Cada método científico tiene su propia validez frente al conocimiento. Habermas critica tanto la exclusividad positivista propia de las ciencias exactas y naturales como también la orientación hermenéutica interpretativa, fenomenológica de las ciencias humanas y sociales para acercarse al conocimiento. Estas exclusividades están ligadas a intereses humanos así sean técnicos, prácticos o emancipatorios.

Estos intereses reclaman diferentes formas de racionalidad para poder construir las ciencias.

La investigación educativa se ha desarrollado a partir de la aplicación del método científico al estudio de problemas pedagógicos. Los modos de abordar la producción de conocimiento educativo (acerca de la escuela, la enseñanza y la formación) son coherentes con los que desarrollan las diferentes tradiciones metodológicas propias de las disciplinas científicas que hasta empezar la década de los ochenta fueron ajenos a la pedagogía.

Ary y otros (1990:21) afirman que “cuando el método científico se aplica al estudio de problemas pedagógicos el resultado es la investigación educacional. Por ésta se entiende un medio de adquirir información útil y confiable sobre el proceso educativo”. Travers (citado por Ary y otros) define la investigación educacional como: “Una actividad encaminada a la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo cuanto interesa a los educadores. Tiene por objeto descubrir los principios generales o las interpretaciones del comportamiento que sirven para explicar, predecir y controlar los eventos en situaciones educacionales, o sea, se propone elaborar una teoría científica”.

La sociedad contemporánea exige nuevas cualidades de sus profesionales a fin de responder a distintos y complejos desafíos profesionales y laborales que demanda este nuevo mundo del trabajo, donde la educación no se encuentra ajena a dicha realidad. Por tanto, el oficio de enseñar debe ser complementado con el arte de investigar del profesor; sin embargo esta nueva condición ofrece nuevas dificultades dada la ausencia de un referencial epistemológico que ayude a construir un nuevo saber pedagógico para este nuevo milenio.

En este nuevo escenario, las instituciones formadoras de profesores deben dar respuestas a las necesidades por educación de sus diversos agentes sociales. Sin embargo, respuestas a este objetivo no es el único desafío que enfrentan; por el contrario, deben procurar ofrecer una formación integral al futuro profesor, dando nuevas herramientas y capacidades que permitan investigar el quehacer docente.

Conclusiones y Desafíos Futuros

En este trabajo se puede inferir que existen diversas posiciones sobre el papel del profesor como investigador, aunque todos coinciden en cuanto a su importancia. Se considera al profesor como un investigador no profesional, como alguien que realiza esta actividad dentro de su trabajo pedagógico; aunque se afirme que debe ser formado para generar teoría, no se encontraron documentos que hicieran alusión a la producción de teoría por parte de los profesores, excepto en caso de Paulo Freire y algunos autores perteneciente a la teoría crítica. El caso de Freire escapa a esta situación, al ser capaz de elaborar una concepción global sobre la educación.

Por otra parte, no se debe dejar de mencionar que una justificación que se argumenta frente a la falta de investigación en los profesores es la falta de tiempo para su desarrollo. Esta característica, generalizada entre los docentes que asumen las responsabilidades de innovar o investigar, se relaciona con el estatus que se le asigna a esas dos actividades en la práctica: parecen ser actividades marginales que no son reconocidas como parte del ejercicio profesional y, por tanto, de la dedicación laboral para los profesores en ejercicio.

Finalmente, cabe argumentar que el tiempo presente representa una nueva época para esta sociedad global, donde los antiguos referenciales son reemplazados o cuestionados por nuevos enfoques teóricos más pertinentes y propios del siglo XXI.

Al plantear esta perspectiva en la formación de profesores se ha procurado ofrecer una “nueva” línea de reflexión e investigación, dada la actual insuficiencia que presentan los modelos de formación docente.

Por cierto, la operacionalización de este modelo no es un trabajo fácil, cuando se reconoce la dificultad que conlleva la capacidad de investigación y su desarrollo en los programas de formación inicial de docentes. Esta encrucijada teórica puede ser un buen motivo para la reflexión pedagógica y un parámetro necesario en la configuración y validación de un currículo de formación de profesores. De igual modo, su contribución puede resultar significativa en la redacción de criterios y/o estándares de desempeño docente, como de la profesionalización pedagógica cuyo eje central sea el desarrollo de la capacidad investigadora del profesor, a fin de generar un saber pedagógico que sea pertinente, válido y útil para los agentes educadores del tiempo presente.

BIBLIOGRAFÍA

- ARY, D. et al. (1990). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México: McGraw Hill.
- AVALOS, B. (2004). *La Formación Inicial Docente en Chile*. Santiago: UNESCO.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. España: Puresa.
- CARR, W., S. KEMMIS. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- DE LANDSHEERE, G. (1996). *La Investigación Educativa en el Mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DELORS (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Unesco/Santillana.
- ELLIOTT, J. (1994). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- GEERTZ, C. (1992). Géneros Confusos. La Refiguración del Pensamiento Social. En: *El surgimiento de la Antropología Posmoderna*. Barcelona: Gedisa.

- GIROUX, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Madrid: MEC y Paidós.
- GRUNDY, S. (1987). *Producto o Praxis del Currículo*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1972). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- KERLINGER, F. N. (1975). *Investigación del Comportamiento*. México: Interamericana.
- KUHN, T. (1975). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- REICHARDT, Ch y Cook, T.D. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata.
- SCHÖN, D. (1983). *El Profesional Reflexivo. Cómo Piensan los Profesionales Cuando Actúan*. Barcelona: Paidós.
- STENHOUSE, (1998). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- VILLALOBOS, A. (1997). Reflexiones en Torno a al Post-Modernidad. Cartografía de una Caminata. En: *Cuadernos de Filosofía*. Departamento de Filosofía, Universidad de Concepción, Vol. 15, pp. 291 – 313, Concepción, Chile.
- VILLALOBOS, A. y MELO, Y. (2006). El Proceso de Formación de un Investigador: Vivencias y Reflexiones. En: *Educación Superior*, Caracas. (En prensa).
- VILLALOBOS, A. (2007). La Investigación Educacional en la Formación del Profesor. Aporte para el Saber Pedagógico Contemporáneo. Conferencia inaugural de la *Sexta Jornada de Investigadores en Educación*: “El Desarrollo de la Profesión Docente como Referente para la Investigación Educacional”. Universidad de Los Lagos, Osorno, 11 y 12 de enero de 2007.
- ZEICHNER, K. Y LISTON, D. (1997) *Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización*. España: Morata.

Artículo Recibido : 10 de Octubre de 2006

Artículo Aprobado: 11 de Noviembre de 2006