



# **La innovación y la investigación: sustentos y propósitos de la educación universitaria**

## **Diseño de tareas y experiencias de aprendizaje que favorezcan el pensamiento independiente y crítico en los estudiantes**

1. INTRODUCCIÓN	2
2. ANTECEDENTES	4
2.1 Las naciones y sus sistemas educativos	4
2.2 La educación superior en América Latina	5
3. LA RELACIÓN HISTORICA INVESTIGACIÓN UNIVERSIDADES	6
3.1 Lo bueno para la investigación, bueno para la universidad	7
3.2 Sus efectos en la innovación educativa	8
4. LA RELACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA	10
4.1 Tipología de académicos según su actividad indagatoria	11
4.2 Tipología docente según el uso que hace de la investigación	13
4.3 Estrategias para vincular a la investigación con la docencia	14
Referencias	15

## **La innovación y la investigación: sustentos y propósitos de la educación universitaria**

### **Diseño de tareas y experiencias de aprendizaje que favorezcan el pensamiento independiente y crítico en los estudiantes**

*Salvador Malo  
Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO)  
y  
Aseguramiento de la Calidad en la  
Educación y en el Trabajo, S.C.  
México  
Septiembre de 2009*

#### **1. INTRODUCCIÓN**

“La mayor barrera para el desarrollo positivo (de las universidades) puede muy bien ser, no la falta de recursos materiales, o lo limitado que son los sistemas de evaluación, o la mercantilización de la educación superior, o los retos a la identidad de los académicos que se dan hoy en día – todos los cuales son reales y significativos –sino nuestras propias capacidades de imaginación, energía y valor para probar cosas y para seguir adelante.”

Ronald Barnett, *Reshaping the University*, 2005.

Estas notas se ocupan de las formas mediante las cuales los profesores universitarios pueden o deben modificar sus prácticas de enseñanza, aprovechando las actitudes, los procedimientos y los resultados de la investigación, a fin de propiciar que los estudiantes aprendan más eficazmente a través del estímulo a su independencia intelectual y a su interés por la comprensión y solución de problemas.

El documento parte de considerar que la innovación educativa y la investigación son actividades académicas igualmente importantes, tanto para los docentes como para los estudiantes. Asume también, que ambas son fuente de inspiración para la permanente transformación y mejora de las prácticas y procesos de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, al tiempo que representan la iniciativa, capacidad de análisis y profundidad de comprensión que se espera posean todos los graduados universitarios.

En este sentido, la investigación y la innovación educativa son manifestaciones de una misma actividad indagatoria por parte de los académicos, siendo la primera más próxima a la actividad científica y al avance de los conceptos asociados al área de especialización de

---

cada académico; y la segunda más cercana a la docencia y a la innovación educativa de las materias que imparte el académico.

Para la mayoría de los estudiantes –incluso de aquellos que no serán profesionales ni de la academia ni de la investigación-, el desarrollo de una actitud inquisitiva y la adopción del rigor intelectual de la ciencia les resultará útil, por no decir indispensable, para el análisis de los problemas a los que habrán de enfrentarse en su vida adulta, la evaluación de evidencias y argumentos y la toma racional de decisiones en torno a ellos, así como para la mejor comprensión del complejo mundo futuro.

Las notas han sido concebidas como un insumo a los procesos que para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior impulsa el proyecto Innova-cesal; procesos que descansan en lograr que las instituciones de ese nivel de estudios tengan al aprendizaje como foco para el cambio institucional que buscan realizar, y que su profesorado este integrado por “profesionales de la academia”.

Por lo anterior, estas notas no se ocupan (como tampoco lo hace el proyecto mismo) de las acciones o programas para fomentar, organizar, orientar o aprovechar a los resultados de la investigación. Tampoco se ocupan de las actividades de investigación como tal, ni de sus temas u objetos de estudio, sus nexos con el desarrollo económico, industrial o cultural, o de la forma en que ella, sus resultados y practicantes son reconocidos y apreciados.

El proyecto busca asegurar que, en las instituciones participantes se den procesos sistemáticos para que la docencia, las prácticas de enseñanza-aprendizaje y los conocimientos mismos estén en permanente y constante renovación. En ese sentido, estos apuntes tienen como propósito explorar las formas en que la investigación participa en la docencia y en aprendizaje para contribuir a que:

- Los estudiantes reciban una mejor formación a través de aprendizajes relevantes y pertinentes para el mundo contemporáneo, y para inducir en ellos actitudes de aprendizaje continuo, creatividad, independencia intelectual, originalidad y creatividad que los lleven a la innovación, y al “emprendurismo”;
- Los profesores asuman un rol activo en la permanente reflexión y desarrollo de las prácticas de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo las instituciones, a fin de asegurar que éstas se mantengan actualizadas en contenido y forma, y contribuyan al fortalecimiento de la academia y a la vitalidad del conocimiento de sus sociedades.

---

## 2. ANTECEDENTES

“La pregunta central es ¿cuáles son las condiciones que dan lugar a académicos que sustenten universidades exitosas. El peligro radica en cuan fácil resulta dar lugar a algo totalmente inadecuado: un conjunto eficiente de pedantes y zafios.”

Alfred N. Whitehead, *The Aims of Education*, 1928

Desde hace ya largo tiempo está ampliamente aceptado que la disponibilidad y el uso del conocimiento establecen diferencias importantes entre las naciones pobres y las ricas, y que, en la llamada Era de la Información que se ha iniciado, las capacidades para generar y aplicar conocimiento son aún más determinantes para el progreso económico, social y cultural de los individuos y las sociedades.

No obstante lo anterior, son pocos los países en vía de desarrollo que han logrado convertir sus sistemas de educación superior en mecanismos eficientes para preparar a sus jóvenes a enfrentar con eficacia los problemas que aquejan a sus sociedades; o para hacer que las actividades de investigación y estudio que en ellos se llevan a cabo sean motivo de inspiración, respeto y admiración internacional por la creatividad, fuerza innovadora o profundidad de sus aportaciones conceptuales, científicas, humanistas, sociales y tecnológicas.

La globalización del comercio, la interdependencia de los mercados de trabajo, los intrincados tejidos financieros, la dinámica de la ciencia, el avance de las comunicaciones y el vertiginoso paso de la tecnología han acentuado los problemas de los países débiles en educación superior, ciencia y tecnología. Las brechas en productividad entre los países en vía de desarrollo y aquellos desarrollados crecen en vez de disminuir, y ello sucede en casi todos los campos de la actividad humana, incluso en aquellos aparentemente ajenos al conocimiento técnico y científico.

### 2.1 Las naciones y sus sistemas educativos

En esta carrera en pos de conocimiento, en la que están inmersas todas las naciones, es frecuente explicar las diferencias que se observan en el avance relativo de ellas con base en las diferencias entre sus sistemas educativos, en particular aquellas entre los de educación superior. Así, se cuestionan tanto la pertinencia de la educación superior para responder apropiadamente a los diversos requerimientos (regionales, nacionales y mundiales), como su capacidad para adaptarse a los nuevos entornos conceptuales políticos, tecnológicos y sociales.

Un ejemplo de ello lo da Alan S. Blinder (2008) quien señala, refiriéndose a los Estados Unidos, que el destino ocupacional de la población ha cambiado de manera profunda en tres ocasiones a lo largo del último siglo y medio como consecuencia de lo que denomina “revoluciones industriales”: la primera, cuando las fábricas, y no el campo, se volvieron el destino principal de los trabajadores; la segunda, cuando los servicios se tornaron más atractivos que la manufactura para la población económicamente activa; la tercera, que está ocurriendo hoy en día, cuando las personas más ambiciosas y capaces de la fuerza laboral se dedican a los servicios altamente especializados.

A la luz de esas transiciones, analizadas antes por Manuel Castells (1994) a través de los cambios ocupacionales ocurridos en varias naciones durante el siglo previo al advenimiento de la era de la información, Blinder cuestiona la tendencia del sistema educativo norteamericano a seguir preparando jóvenes para un mercado de trabajo propio a

---

la primera de esas revoluciones industriales. Es decir, para que aprendan a ser respetuosos de las instrucciones y las reglas y sean capaces de entenderlas y verificar su cumplimiento, en vez de asegurar el capital humano adecuado a las nuevas circunstancias.

Por éstas y otras razones, son innumerables las reflexiones, los estudios, y los análisis que, desde los ámbitos académico, empresarial, político o gubernamental enfatizan los cambios que deben darse en la educación individual, institucional, nacional, regional o mundial a fin de generar personas creativas, originales, independientes y emprendedoras en esta época de cambio e incertidumbre generalizados.

## 2.2 La educación superior en América Latina

Es fácil apreciar la pertinencia de lo antes expresado para América Latina. En general, las enseñanzas en los diversos sistemas educativos de la región, desde el jardín de niños hasta el posgrado, siguen centradas en la docencia no en el aprendizaje; en los maestros y no en los estudiantes; en los contenidos y no en las competencias o en la solución de problemas. Así, y limitándonos a la educación superior, es frecuente que las prácticas cotidianas en los salones de clase y en las aulas universitarias:

- No propicien, en los estudiantes, el cuestionamiento o la reflexión en torno a lo enseñado, las actitudes inquisitivas e indagatorias respecto de los conocimientos transmitidos o existentes, el aprendizaje autónomo y el pensamiento independiente
- No utilicen ni generen enfoques novedosos y alternativos a los tradicionales; no favorezcan el uso y dominio de los instrumentos y herramientas modernas, ni insistan en que sus estudiantes aprendan a comunicarse de manera lógica, precisa y eficaz.

Por ello, y no obstante el reconocimiento al importante papel que nuestras sociedades asignan a la ciencia y a la investigación, particularmente aquéllas que tiene lugar en las universidades e instituciones de educación superior, resulta natural atribuir la pobre situación regional de la innovación, el desarrollo tecnológico y la ciencia, a la escasa evolución que han tenido las formas de enseñanza en América Latina.

Lo anterior no quiere decir que no existan en América Latina, maestros y profesores universitarios -incluso escuelas y universidades enteras- que se preocupan por asegurar que sus estudiantes aprendan a pensar, a crear, a actuar por sí mismos; y que se ocupan también de que ellos estén al tanto de los conceptos más avanzados, cuenten con la información más reciente, y dominen las técnicas del mundo contemporáneo.

Lo que sí quiere decir es que unos y otras son muy pocos para el tamaño de nuestras instituciones y poblaciones; que nuestros sistemas educativos no se transforman, ni se reinventan o repiensen con el paso del tiempo (o lo hacen muy lentamente); que las prácticas dominantes de enseñanza y de aprendizaje son las propias de un mundo que no existe más; que, en suma, los países de la región no cuentan con “culturas académicas” que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes y su capacidad y propensión para la innovación.

---

### 3. LA RELACIÓN HISTORICA INVESTIGACIÓN UNIVERSIDAD

“Comprender las formas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior demanda entender la situación actual del nexo investigación-docencia. El meollo del asunto es que en la mayoría de los sistemas universitarios de Occidente, el status de la investigación siempre ha sido superior al de la investigación y el aprendizaje.”

V. D'Andrea y D. Gossling, *Improving Teaching and Learning in Higher Education*, 2005.

Desde sus orígenes, las universidades han estado asociadas al estudio y al avance del conocimiento, pero es a partir del modelo adoptado por la Universidad de Berlín en 1810 cuando la investigación empieza a ser considerada un insumo necesario para la enseñanza y el aprendizaje universitarios, especialmente en las ciencias naturales.

El modelo (impulsado por los hermanos Humboldt) tuvo un enorme influencia en Europa durante todo el siglo XIX y principio del XX, extendiéndose rápidamente a otras áreas del saber y a otras regiones del mundo.

La intensidad de los avances científicos, conceptuales, tecnológicos y culturales que han caracterizado al mundo a partir de entonces, fortaleció la percepción de la importancia de la investigación para la educación superior, para el progreso económico y para el desarrollo social de las naciones. Ello llevó a que un número importante de las miles de universidades que se abrieron en muy diversas partes del mundo durante el siglo XX, considerasen a la investigación como parte importante de su misión; y que la práctica de usar la investigación cómo inseparable de la docencia (y el aprendizaje) se extendiese, transformándose por su aplicación y uso en otras disciplinas y áreas del saber. Pronto, todas, o casi todas, las universidades hicieron manifiesto su interés por, y apoyo a, la investigación, pese a que el número de ellas que efectivamente la practiquen sea mucho menor.

Con esa visión se multiplicaron los posgrados y crecieron las exigencias relativas a la preparación y responsabilidades de los profesores universitarios. La cultura académica “correcta” demandó que éstos, los académicos, contasen con un posgrado (preferentemente un doctorado) que mostrase que estaban preparados para (o, al menos, enterados de) la investigación. Además de formación e interés para la investigación, algunas universidades establecieron - sea por norma institucional, sea por presión social - que sus académicos debían estar activa y constantemente involucrados en ella.

La relación histórica entre la investigación y las universidades ha llevado incluso a que sea frecuente el que sólo se consideren como “verdaderas” universidades a las instituciones de educación superior que cuentan con programas sólidos de investigación y posgrado<sup>1</sup>, denominándolas universidades de investigación para diferenciarlas de aquéllas dedicadas fundamentalmente a la enseñanza; y a que cuando se incluyen a estas últimas como parte

---

<sup>1</sup> Así por ejemplo, el primero de los principios establecidos en La Magna Charta Universitarum Europearum, suscrita en 1985 por varios cientos de universidades europeas y a la que se han adherido hasta el presente 662 universidades, algunas de ellas de otras regiones del mundo, dice: “que al aproximarse el fin de este milenio el futuro de la humanidad depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico; y que éste se construye en centros de cultura, conocimiento e investigación como se presentan en las verdaderas universidades;”

---

del mundo universitario se les llame, con cierto menosprecio, universidades de “sólo” enseñanza<sup>2</sup>.

Ha conducido también a la percepción de que las primeras ofrecen una educación de mayor calidad que la impartida en las segundas. Es decir, a suponer que los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades de investigación son mejores que aquéllos en el resto de las instituciones de educación superior.

### 3.1 Lo bueno para la investigación, bueno para la universidad

La doble concentración de riqueza y talento atrae más talento (en la forma de profesores y de estudiantes) y da lugar a un aparente ciclo virtuoso. Aparente no por que sea necesariamente falso sino por cuanto es difícil de estimarlo. Así, resulta difícil estimar el beneficio de las actividades universitarias de investigación que reciben los estudiantes; beneficio que debiera reflejarse en los instrumentos, procesos y actividades de enseñanza-aprendizaje que se siguen en todos los niveles y en todas las áreas de la universidad.

Pese a ello, es un supuesto generalizado que las universidades de investigación brindan una formación de mayor calidad que la ofrecida por las universidades de enseñanza, y por extensión a menudo se asume que un investigador es, por el hecho de serlo, mejor profesor que otro más alejado o ajeno a la investigación.

La reciente multiplicación de ordenamientos o rankings de universidades, usualmente realizados con base en parámetros propios o cercanos a la investigación y al estudio especializado y profundo<sup>3</sup>, refleja esa concepción de la calidad universitaria y acentúa las percepciones mencionadas, preservando, tal vez incluso ampliando la distancia entre unas y otras. Al depender el prestigio de las universidades en sus actividades de investigación y estudio, invierten gran parte de sus esfuerzos en mantener e incrementar esas tareas, destinando en consecuencia menos atención y recursos a las otras actividades universitarias, entre ellas al cuidado, reflexión y mejora de las prácticas docentes y de las de aprendizaje.

Por muchos años, la fuerza del cambio universitario pareció concentrarse en multiplicar la capacidad científica y de investigación de las instituciones, incrementar la productividad de sus académicos y programas de posgrado, identificar áreas de importancia en torno a las cuales establecer nuevos esfuerzos, y en atraer más recursos y talento para lo anterior.

Las múltiples acciones que se emprendieron y siguen desarrollándose para hacer frente al constante empuje de la educación superior, mismo que se manifestaba en las crecientes “masas” de estudiantes que a él llegaban, eran menores y menos visibles y atractivas que los descubrimientos científicos, los conceptos y paradigmas novedosos, los análisis del pensamiento y el arte, y las reflexiones sobre la cultura y la sociedad que hacían, presentaban y publicaban los académicos.

A lo largo del desenvolvimiento educativo que se dio primero en los países de mayor desarrollo, y más recientemente en los demás, la cultura académica pareció girar en torno a las publicaciones y las citas, los doctorados y los post doctorados, los premios y las distinciones en los distintos campos del saber, desentendiéndose de los requerimientos y las posibilidades del pregrado (licenciaturas y formaciones vocacionales y técnicas). La atención

---

<sup>2</sup> En Estados Unidos, la clasificación más extendida y aceptada de universidades, la de la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, distingue las universidades de investigación (*Research Universities*) y las que ofrecen doctorados (*Doctoral Universities*) del resto de las universidades.

<sup>3</sup> Es decir, al análisis y avance del conocimiento (*scholarship* en inglés) incluso en los casos en que éstos no se lleven a cabo mediante los procesos propios o característicos de la investigación científica.

---

de los sistemas educativos se volcó hacia formas para hacer frente a la expansión, para cuidar el desarrollo homogéneo de las instituciones en medio de ella, para coordinarlas sin menoscabar su diversidad. En el mejor de los casos, lo que se intentó fue el asegurar que todas las instituciones contasen con la cultura académica prevaleciente.

La innovación educativa y la vitalidad académica se alejaron de la docencia y del estudiante, para girar aún más fuertemente en torno a la disciplina y al docente. Existía un acuerdo tácito en cuanto al tipo de académico requerido y la mejor clase de universidad posible; de una forma u otra la percepción era que para mantener o lograr la calidad deseada, los gobiernos y las universidades tenían que trabajar a lo largo de esas líneas.

### 3.2 Sus consecuencias en la innovación educativa

Los avances ocurridos en los últimos treinta años impulsaron nuevas condiciones planetarias y abrieron nuevas posibilidades en todos los órdenes de la actividad humana. Aunque algunos de esos adelantos ocurrieron gradualmente y otros se dieron de manera repentina, el impacto de unos y otros transformó los conceptos de distancia, mercado, empleo, y educación.

En un principio se discutía la pertinencia de las instituciones de educación superior (y de sus programas de investigación) para las cambiantes condiciones ocupacionales, tecnológicas y políticas. El sentimiento más frecuentemente expresado no ponía en duda los modelos académicos o pedagógicos seguidos, simplemente indicaba la necesidad de ajustar éstos a fin de que los egresados del primer ciclo universitario (licenciatura o profesional, en el caso de América Latina) encontraran más y mejores empleos; señalaba también que era necesario lograr, entre muchas otras cosas, que las universidades (y sus investigaciones) respondiesen de manera más efectiva a sus entornos regionales, fuesen más eficientes en su operación, diesen una mejor rendición de cuentas de ésta y sus resultados a la sociedad, atendiesen a la creciente internacionalización educativa y estuviesen inmersas en procesos de acreditación de la calidad.

La conjunción de nuevas visiones, necesidades y posibilidades introdujo asimismo alternativas educativas novedosas. Entre ellas, la educación continua y la educación virtual por un lado y los procesos de evaluación por otro, atrajeron y continúan atrayendo a muchos académicos interesados en desarrollar e innovar las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Junto con esas actividades surgieron, o se manifestaron de forma más clara y explícita, inquietudes en torno a la situación de la enseñanza de pregrado (licenciatura y formación profesional); se hizo evidente, en suma, cuán poca era la atención que ella recibía de las instituciones y de los académicos; cuán poca era la innovación educativa que se practicaba en torno a ella, incluso dentro de las universidades de investigación más prestigeadas.

Se habían abandonado los principios establecidos por Humboldt - 200 años atrás - para la educación superior: la investigación no era parte activa de la enseñanza: las ciencias y el conocimiento en general eran enseñados, las más de las veces, como “establecidos” en vez de “en permanente transformación”; reproducidos, no construidos. En los procesos de enseñanza-aprendizaje la investigación y, en consecuencia, la innovación estaban ausentes; la enseñanza y la investigación seguían caminos separados.

Si bien esto era, y es, particularmente notorio en la licenciatura (en el pregrado), también se daba, y da, en el posgrado. En este último, los cursos son frecuentemente tan tradicionales y repetitivos como los de la licenciatura; el (aprender a) pensar o el (aprender a) enfrentarse a problemas sólo se da dentro del trabajo de investigación llevado a cabo para elaborar las tesis de maestría o doctorado, y no son extraños los casos en que éstas mismas



---

resulten más trabajos de recopilación y descripción - de erudición en el mejor de los casos - que de investigación o innovación.

La situación descrita ha llevado a que en los últimos quince años se pregone y defienda la necesidad que tienen las universidades de reflexionar sobre sus actividades de enseñanza y aprendizaje, haciendo que todas sus actividades, incluidas las de investigación, giren en torno a las primeras; haciendo, en consecuencia, que sus académicos sean profesionales de la enseñanza y el aprendizaje (Light y Cox, 2001).

En América Latina la docencia universitaria sufre doblemente de la separación de la investigación al ser esta última poca y sin embargo la dominante en la cultura académica. En otras palabras, las universidades latinoamericanas comparten con aquéllas en regiones de mayor desarrollo los problemas de enseñanza-aprendizaje propios a la fuerte presencia de la investigación sin tener a cambio las contribuciones que ésta hace a sus sociedades. Como en otros temas, los cuerpos académicos latinoamericanos tienen que superar los rezagos al tiempo que evitan los males característicos del desarrollo.

---

## 4. LAS RELACIONES ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA

“... (L)o que impulsa al movimiento en pos de un acercamiento de la docencia y la investigación es la mejora que ello trae en la calidad de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Involucrar a los estudiantes en la indagación – la investigación – es una forma de mejorar su aprendizaje al motivarlos más. Después de todo, lo que mueve a muchos académicos es lo excitante que les resulta investigar. Acercar a la investigación con la docencia es un modo de incrementar la motivación de ambos: académicos y estudiantes.”

Angela Brew, *Reshaping Teaching in Higher Education*, 2003

Los sistemas de valores, reconocimientos y recompensas que privan en las sociedades definen lo que se entiende o privilegia en, por ejemplo, la academia de cada una de ellas. Por ello, la influencia de la cultura occidental primero, la fuerza económica, científica y educativa de Inglaterra, los Estados Unidos y el mundo anglófono durante el siglo XX, y la globalización de ahora fuerzan a comprender el papel que en ellas tuvieron y tienen la docencia y la investigación para entender y definir el que tienen y deben tener en nuestros (los de América Latina) sistemas educativos.

Pero, además, son muchas las barreras que existen o se levantan entre la investigación y la docencia. Destacan entre ellas los malentendidos o concepciones diferentes que sobre ellas se tienen. Es común que la misma palabra - docencia o investigación – se use en distintos contextos y con diferentes propósitos, y adquiera por tanto connotaciones, significados y sentidos diversos para el que la recibe o lee de aquéllos que tiene en mente el que la pronuncia o escribe. Para un alumno recién incorporado a la universidad, el investigar puede quedar reducido a describir la acción de recolectar la información disponible, para él, sobre un tema o para un propósito dado; significado muy lejano del que esa misma palabra tiene para un profesor universitario o para un científico que trabaja en un proyecto internacional de frontera.

Algunos estudiosos de la relación entre investigación y docencia han expresado que la información y los estudios serios sobre de ella son muy pocos en comparación a la importancia que esa relación tiene para la vida universitaria y a las discusiones que sobre de ella se dan en el mundo académico (Barnett 2005); otros (Hughes 2005) han abordado el tema haciendo ver que muchas de las inferencias o suposiciones en torno a esa relación son “mitos” sin sustento; otros más (D’Andrea y Gosling 2005, Jenkins et al 2003) han analizado los argumentos más frecuentes así como las evidencias empíricas para sustentarlos o refutarlos. Tres son las conclusiones que pueden sacarse de revisar todos los estudios anteriores: i) que entre los investigadores al igual que entre los profesores, hay buenos y malos docentes; ii) que hacen falta muchos más estudios y enfoques para probar o rechazar las diversas posturas; iii) que mientras ello ocurre, es conveniente sostener la hipótesis que plantea ventajas de acercar a la investigación con la docencia.

Un ejemplo de la mezcla de pragmatismo e idealismo asociados con la última conclusión mencionada es el documento (el llamado *White Paper*) sobre políticas para la educación superior emitido por el gobierno británico en 2003 (DfES). En éste, se afirma que *“la educación superior trae grandes beneficios a las naciones y a los individuos. Las destrezas, creatividad e investigación que se desarrollan en ella son factores principales para crear empleos y prosperidad. Las universidades e IES tienen un papel central en la expansión de oportunidades y en la promoción de la justicia social. Los beneficios de la educación superior para los individuos son de gran alcance. ... Tenemos una fuerte capacidad de investigación,*

---

*y la de mejor nivel es de clase mundial...Pero no podemos caer en complacencias...Crecen los desafíos de otras naciones...Las medidas que adoptaremos permitirán: ...Mejorar la financiación de la investigación y la transferencia de conocimiento ...Mejorar y recompensar la excelencia en la enseñanza...Permitir que más personas entren a la educación superior, beneficiando así tanto a los individuos como a la economía nacional que demanda destrezas de alto nivel ...Los nuevos recursos ayudarán a mejorar la enseñanza y la investigación en nuestras universidades... ”*

#### 4.1 Tipología de académicos según su actividad indagatoria

Un primer gran paso para iniciar el acercamiento de la investigación a la docencia fue dado en 1990 por Ernest Boyer (1997). Analizando el papel de la *scholarship* en la vida académica propuso que ésta se daba de cuatro maneras. Antes de describirlas, resulta necesario una explicar lo que el término significa.

De acuerdo a D'Andrea y Gosling (2005:154),

- Elton (2004) señala que *scholarship* proviene de la palabra alemana *wissenschaft* y significa “un entendimiento profundo de un tema...(y) un proceso constante de indagación”.
- Boyer mismo, citado por su colaborador Rice (1992:120), agrega el aprendizaje al decir, “*que la **scholarship** no es un apéndice esotérico; es el corazón del sentido de la profesión. Todo el profesorado, deberían permanecer como estudiantes durante toda su carrera. Como **scholars** deben continuar aprendiendo y estar constante y seriamente involucrados en la expansión del mundo intelectual.*”
- Finalmente Kreber (2000:63) señala que “*la **scholarship** así definida es, precisamente, lo que hacen los **scholars** hacen y no sólo lo que producen...Haríamos bien en expandir nuestra definición de **scholarship** mirando tanto a los productos como a los procesos, y basar nuestra definición de **scholarship** en las experiencia de trabajo actuales de los académicos.*”

Es con base en lo anterior que he considerado conveniente traducir al español la palabra *scholarship* como academismo y a los *scholars* como los académicos.

Partiendo de ello, en 1990 Boyer (1997) definió cuatro categorías de académicos según su actividad indagatoria, según el tipo de “investigación” que realiza:

- El académico del **descubrimiento**, ocupado del descubrimiento de nuevo conocimiento, de la llamada investigación original, de la generación de nuevos conceptos y horizontes;
- El académico de la **integración**, dedicado a la integración del conocimiento, con capacidad para sintetizar, organizar y fundamentar; es decir, con capacidad para encontrar nuevas relaciones entre las partes y el todo, para organizar y fundamentar, para reestructurar el “cuerpo de conocimientos”;
- El académico de la **práctica**, ocupado en aplicar el conocimiento, en conectarse con las personas y el mundo fuera de los campus universitarios; dedicado a menudo a tareas de consultoría o de desarrollo tecnológico, al análisis de problemas, la realización de estudios y la generación de información sobre temas específicos y concretos.
- El académico de la **enseñanza**, ocupado de reunir los datos y conceptos de un tema o campo en forma tal que adquieren significado y coherencia...dar sentido pedagógico a los contenidos,...conocer lo que sabemos del aprendizaje, de cómo

---

los estudiantes dan significado. Este académico está empeñado en investigar qué y cómo transmitirlo, en actualizar e incorporar nuevos conocimientos, conceptos e información, en desarrollar mejoras maneras para lograr que los estudiantes aprendan.

Las actividades que sirven de base a las cuatro categorías señaladas se traslapan o tienen fronteras poco precisas. Además hay académicos que realizan varias de ellas sea a lo largo de su vida profesional, sea de manera simultánea en algunos casos.



Con la introducción de estos cuatro tipos de académicos, en especial el último de ellos, Boyer insertó un mecanismo para elevar el status de la enseñanza en la academia. De la misma manera, insertó la “investigación” como parte integral esencial de la naturaleza académica de los universitarios todos, y lo hizo de una manera positiva, incluso liberadora, no como una “carga” más. Pero al hacerlo, señalaba que no podía haber un académico que no estuviera comprometido en alguna de esas cuatro actividades indagatorias.

---

El reto conceptual que tiene el académico frente a sí, decía él, radica no en acentuar o fijarse en las diferencias que se dan entre las actividades de docencia y las de investigación, el reto es cómo promover, cómo desatar, la sinergia potencial que hay entre estas dos actividades académicas.

## 4.2 Tipología docente según el uso que hace de la investigación

Otro paso importante desde el punto de vista conceptual fue el dado por Griffiths (2002) cuando propuso un marco conceptual útil para analizar tanto los cursos y las prácticas docentes como para adaptar las innovaciones generadas por otros.

Según él, las enseñanzas pueden ser:



- Dirigidas por investigación: cuando los estudiantes aprenden conforme a los intereses de investigación de los académicos, y en donde una parte considerable de la enseñanza hace énfasis en la transmisión de información;
- Orientadas a investigación: cuando los estudiantes aprenden acerca de los procesos de investigación, el curso enfatiza tanto los procesos para la generación de conocimiento como el conocimiento que se ha logrado, y el profesor trata de generar un ethos de investigación a través de sus enseñanzas;
- Basadas en investigación: cuando los estudiantes aprenden investigando, el curso está diseñado en torno a actividades de indagación y búsqueda y la división de los roles de profesor y estudiante se ha minimizado;

Healey (2008) agrega un cuarto tipo más:

- 
- Investigación Tutorada: en la cual los estudiantes aprenden con base en discusiones en torno a los descubrimientos y avances de las investigaciones llevadas a cabo en pequeños grupos con el profesor.

### 4.3 Estrategias para vincular a la investigación con la docencia

Más recientemente Jenkins y colaboradores (2003, 2005 y 2007) han trabajado en el estudio de las formas para hacer que los enlaces de investigación y docencia sean eficaces con base en trabajo realizado con comunidades disciplinarias o en departamentos académicos.

Partiendo de suponer que:

- el nexo entre docencia e investigación es central para la educación superior
- el desarrollo intelectual de los estudiantes y la identidad de los académicos se incrementa si se focalizan en ese nexo
- vínculos para unir de manera efectiva a la investigación con la docencia no se forman de manera automática sino que hay que construirlos
- que hay diferencias disciplinarias importantes entre la investigación y la docencia que deben ser tomadas en cuenta
- los departamentos académicos son centrales para el desarrollo de nexos entre la investigación en la disciplina y el aprendizaje estudiantil
- una forma muy útil para desarrollar prácticas es la de compartir estudios de caso por disciplina y de políticas departamentales de desarrollo

Jenkins y Healy (2005) presentan estrategias para incrementar la conciencia y fortalecer la misión institucionales; desarrollar prácticas pedagógicas y currículos de estudio que den soporte a ese vínculo; desarrollar políticas y estrategias de investigación que fortalezcan el vínculo; y, desarrollar estructuras para el personal académico y para la institución, que respalden ese vínculo.

Por otro lado Jenkins, Healy y Zetter (2007) presentan formas conceptuales para avanzar, ejemplos de investigación en disciplinas, formas para avanzar en el diseño de cursos con base en disciplinas y en las experiencias estudiantiles en ellas, y proponen políticas y prácticas para los departamentos universitarios.

---

## Referencias

- Barnett, Ronald (Editor), *Reshaping the University*, Open University Press 2006.
- Blinder, Alan S. *Education for the Third Industrial Revolution*, Center for Economic Policy Studies, Working Paper No.163, mayo 2008.
- Boyer, Ernest L. *Una propuesta para la educación superior del futuro*, Fondo de Cultura Económica, México 1997.
- Castells, Manuel, *The Rise of the Network Society*, Blackwells, 1994.
- Cowan, John *On Becoming an Innovative University Teacher*, Reflection in Action, Open University Press, 2006.
- D'Andrea Vaneeta y Gosling David *Improving Teaching and Learning in Higher Education. A Whole Institution Approach* Open University Press, 2005.
- Department for Education and Skills, *The Future of Higher Education*, HMSO 2003
- Jenkins, Alan, Breen, Rosanna y Lindsay, Roger, *Reshaping Teaching in Higher Education*, Routledge 2003.
- Jenkins, Alan y Healy, Mick *Institutional strategies to link teaching and research* The Higher Education Academy, 2005.
- Jenkins, Alan, Healey, Mick y Zetter, Roger, *Linking teaching and research in disciplines and departments*, The Higher Education Academy, 2007.