

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La enseñanza de la investigación en las Facultades de Educación e Institutos de Formación Pedagógica en el Perú

Teaching Research in Educational Schools and Pedagogical Training Institutes in Peru

Iván Montes-Iturrizaga

Universidad María Auxiliadora, Lima, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-9411-4716>

Walter Lizandro Arias Gallegos*

Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-4183-5093>

Recibido: 19/10/2021

Aceptado: 23/05/2022

Publicado: 31/08/2022

***Correspondencia:**

Correo electrónico: warias@ucsp.edu.pe

Cómo citar:

Montes-Iturrizaga, I. & Arias, W. (2022). La enseñanza de la investigación en las facultades de educación e institutos de formación pedagógica en el Perú. *Propósitos y Representaciones*, 10(2), e1406. <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.1406>

Resumen

Este estudio cualitativo (documental y empírico) se aboca a la enseñanza de la investigación educativa en las instituciones que forman maestros o profesores de educación básica en el Perú. Específicamente, y en el marco de los cursos de metodología de la investigación (CMI) se estudiaron: los sílabos (programas); los perfiles profesionales de los profesores (hojas de vida); y, los manuales o textos que se emplean. Asimismo, se analizaron las revistas de investigación educativa y, de manera complementaria se realizaron entrevistas a profesores de estas materias. Los resultados develan la existencia de prejuicios positivistas (que impiden la incorporación de métodos y técnicas cualitativas), la enseñanza guiada por manuales que transmiten una idea estereotipada e incompleta con respecto a la investigación y la escasa experiencia de los profesores de los CMI en despliegues investigativos en el campo de las ciencias de la educación. En este contexto, las entrevistas develaron un elevado interés por investigar y publicar artículos en revistas científicas por parte de los profesores de los CMI que no contaban con la experiencia suficiente. De todos modos, es probable que las dificultades (no presentes en dos universidades asociativas de elevado prestigio) nos remitan a factores más estructurales asociados a la escasa comprensión de lo que realmente implica la investigación formativa y el desarrollo de una adecuada cultura científica en los centros que forman a los maestros de educación básica.

Palabras clave: Investigación formativa; Investigación estudiantil; Enseñanza de la investigación; Facultades de educación.

Summary

This qualitative study (documentary and empirical) focuses on the teaching of educational research in institutions that train basic education teachers or professors in Peru. Specifically, and within the framework of research methodology courses (CMI), the following were studied: syllabi (programs); teachers' professional profiles (resumes); and the manuals or texts used. Likewise, educational research journals were analyzed and, in a complementary manner, interviews were conducted with teachers of these subjects. The results reveal the existence of positivist prejudices (which prevent the incorporation of qualitative methods and techniques), teaching guided by manuals that transmit a stereotyped and incomplete idea regarding research, and the limited experience of CMI teachers in research deployments in the field of educational sciences. In this context, the interviews revealed a high interest in research and publication of articles in scientific journals on the part of CMI teachers who did not have sufficient experience. In any case, it is likely that the difficulties (not present in two highly prestigious associative universities) refer us to more structural factors associated with a poor understanding of what formative research really implies and the development of an adequate scientific culture in the centers that train basic education teachers.

Keywords: Formative research; Student research; Research teaching; Faculties of education.

Introducción

En las últimas cuatro décadas, la formación de maestros ha experimentado una serie de transformaciones en el Perú y en gran parte de América Latina. Estos cambios han dado lugar a multiplicidad de modelos y formas de entender el quehacer de los enseñantes, sus funciones, sus hábitos y la manera en que se articulan con las demandas sociales. En este marco, siempre ha sido objeto de atención la investigación, ya sea como parte de la formación inicial, de los requisitos para la titulación o como un componente para una práctica de enseñanza crítica e innovadora.

De esta manera, cada vez que se pone sobre el tapete la problemática de la investigación emergen una serie de tensiones, desencuentros -fruto de mitos o prejuicios- y visiones simplificadas de lo que esto supone. Sin embargo, la tensión fundamental radicaría en definir con claridad qué es un maestro (profesor de educación básica) y de qué manera la lectura y práctica de la investigación le ayudarían a desarrollarse en su principal misión que es la enseñanza. Este hecho, muy probablemente, se refleja en la calidad de las tesis de grado o título; las mismas que adolecen de una serie de insuficiencias que nos remiten a problemas en la enseñanza misma de la investigación formativa en el Perú (Perdomo et al., 2020).

No obstante, existiría un amplio consenso con respecto a considerar a los maestros o educadores como profesionales legítimos. Así, según Gyarmati (1984), los maestros tendrían un estatus profesional debido a que tienen un ámbito de ejercicio delimitado, su formación es relativamente larga (mayormente en las universidades), su accionar está protegido por normas, son portadores de un cómo hacer especializado y poseen un cuerpo teórico capaz de guiar sus despliegues. De esta manera, y siendo los maestros profesionales, tendrían que estar preparados (gracias a la investigación formativa) para establecer relaciones dialécticas que les permita ver en las teorías sus prácticas y en sus prácticas las teorías (Arzola & Collarte, 2009; Carr & Kemmis, 1986; Freire, 2011).

Así, y en atención a lo mencionado, la profesión de enseñante comprende también la generación de conocimientos rigurosos acerca de una amplia gama de fenómenos susceptibles de ser investigados desde las ciencias de la educación como espacio multidisciplinar (Ferry, 1991; Arias, 2002). En virtud a esto, contamos con disciplinas o ciencias aplicadas como la psicología de la educación, la sociología de la educación, la didáctica, la economía de la educación, la filosofía de la educación y otras más que llevan el mismo apellido (“de la educación”); las cuales ofrecen una gran cantidad de objetos de estudio, métodos y técnicas especiales. Lamentablemente, esta riqueza no estaría siendo aprovechada en su real magnitud en el Perú dado que el 95% de las tesis presentadas para obtener el título profesional obedecen a la psicología de la educación y el otro 5% estaba representado por la sociología de la educación, la antropología o la didáctica (Montes, 2013). Es decir, y como mencionamos previamente, la educación se ha convertido más que en una ciencia generadora de conocimientos, en una consumidora de información que proviene de fuentes variadas, sin brindarle incluso, el aterrizaje pertinente a los contextos escolares particulares (Bruner, 1966).

Sin embargo, estas posibilidades investigativas no podrían reducirse a las ciencias de la educación; más aún cuando la naturaleza profesional de los profesores o maestros lo constituye la enseñanza. Así, la didáctica como disciplina que teoriza, investiga y proyecta el saber riguroso a la mejora de las prácticas debería de constituirse como horizonte protagónico de los procesos investigativos que se gestan en la formación inicial de estos profesionales (Bixio, 2000). De esta manera, lo pedagógico como tal ofrecería los objetos de estudio inherentes a los quehaceres propios de los maestros que imparten enseñanzas en la educación básica. Lamentablemente, y a pesar del elevado estatus epistemológico de la didáctica como disciplina, los énfasis en la enseñanza de los cursos de investigación estarían apuntando más hacia las ciencias de la educación (Claire, 2019).

Cabe precisar que no se pretende soslayar el aporte y legítima presencia de las ciencias de la educación en los objetos de estudio que emergen en las instituciones donde se forman los profesores. Sino más bien, se esperaría una saludable presencia de las mismas en un marco donde la didáctica se posicione como la disciplina más acorde con el saber y práctica de todo aquel profesional de la educación (Botella & Ramos, 2019). Por este motivo, Ferry (1991) considera a esta disciplina (la didáctica) como especial y ajustada a los niveles más altos de teorización en el campo del profesorado. Además, consideramos relevante anotar que didáctica como ámbito integrador de lo propiamente pedagógico supone una superación a las permanentes tensiones por la dominancia de algunas ciencias de la educación: lo cual denota, en gran medida, una tendencia

por la fragmentar los objetos de estudio en lugar de pretender la tan ansiada interdisciplinariedad al interior de este amplio campo.

De todos modos, y a pesar de la existencia de tensiones epistémicas al interior de las ciencias de la educación, así como en la didáctica (Zamudio, 2014; Díaz, 1998), los consensos más fuertes apuntan a reconocer la existencia de una profesión de enseñante y, al mismo tiempo, de las posibilidades de generar conocimiento científico y tecnológico altamente especializados (Aramendi et al., 2017). Sin embargo, de no existir una adecuada base investigativa intradisciplinar, se configuraría una situación de bajo estatus social en desmedro de la propia praxis pedagógica y sus credenciales como actividad especializada (Arias, 2012). Es más, y siguiendo a Freire (2011), se podría mencionar la indisoluble vinculación entre enseñanza e investigación; y en donde se esperaría que todo educador adquiriera -ya sea a través de la formación inicial y/o su actividad pedagógica- la curiosidad epistemológica que se proyecta hacia procesos sostenidos de reflexión crítica sobre la práctica. Y es precisamente aquí donde un conjunto de experiencias exitosas nos remite a la enseñanza de la investigación a través del aprendizaje basado en proyectos y la investigación acción (Botella & Ramos, 2019; Ramírez et al., 2017; Spencer & Chugani, 2017).

La educación entonces no solo debe aplicar conocimientos, sino también, generarlos, ya que, de lo contrario, se convertiría en una mera técnica o tecnología tal como se sostuvo erróneamente en los años setenta de siglo pasado. Por lo tanto, los maestros como profesionales sí son capaces de usar, crear, adaptar y generar innovaciones que permitan enfrentar los desafíos que impone cada realidad escolar (Valbuena et al., 2018). A esto, se sumaría también, la generación de conocimientos relevantes y más cercanos a la optimización de las prácticas pedagógicas vía el camino de la sistematización de experiencias (Allen & Wright, 2014; Villamizar & Barbosa-Chacón, 2017).

De otro lado, un aspecto clave en el reconocimiento de los profesores de educación básica como profesionales es la existencia de entidades de educación superior que otorgan estas titulaciones luego de cinco años de estudios. Tenemos así, a las universidades y a los institutos superiores pedagógicos (ISP); instancias con el mismo estatus legal en cuanto a la validez de sus titulaciones, pero también, con diferencias importantes al momento concebir la investigación formativa. En este marco, la identidad histórica de la institución universitaria, que la compromete desde siempre con la ciencia estaría gestando una impronta mucho más vigorosa con respecto a la investigación formativa; lo cual estaría influyendo en favorablemente en estos despliegues a las Facultades de Educación.

Del maestro pedagogo al maestro también investigador

La revisión de una serie de documentos producidos en América Latina, en los últimos cuarenta años, nos devela una gran diversidad en las maneras de entender lo que debe hacer un maestro de educación básica y, por ende, de los énfasis que tendrían que hacerse durante su formación profesional. Se aprecia así, la existencia de tensiones que van transitando desde la concepción del maestro conocedor de la disciplina que enseña (técnico instructor) y experto en didáctica, a un profesional crítico que debe también hacer investigación (docente-investigador). Específicamente, se enfatiza más recientemente en concebir —al menos en idea— que todo educador debe transitar por estudios de corte pedagógico y en el contexto de sus prácticas críticas (García et al., 2018).

Al parecer, estas tensiones no han sido resueltas con solvencia, quizá por pensar que ambas facetas estarían encontradas. Del mismo modo, pareciera ser que el declarar a manera de mandato (u obligación) que todo maestro debe investigar (científicamente) sería una salida simplista sin una adecuada base epistemológica que la sustente. Más aún, estas posiciones no contemplarían la necesidad de enseñar investigación durante la formación con miras a que los

maestros asuman un ejercicio profesional reflexivo y capaz de identificar nuevas formas de enfrentar su realidad pedagógica. De todos modos, y siguiendo a Stenhouse (1987), nos inclinamos a pensar que el olvido y la falta de interés por la investigación formativa se asociaría, en gran medida, a la consideración de los maestros como meros instructores que enseñan asignaturas; y no como agentes asociados al cambio social.

Por otro lado, la investigación formativa apuesta también por forjar hábitos profesionales que bien caracteriza a los médicos, sociólogos, psicólogos y biólogos, entre otros; y que, a través de diversas actividades los estudiantes aprenden a investigar investigando (Restrepo, 2015). Esto exige guiar adecuadamente a los estudiantes a través de experiencias que no solo contemplan lo científico, sino también, el desarrollo de disposiciones intelectuales y habilidades comunicativas tal como se ha reportado recientemente (García et al., 2018).

Es posible que la insistencia sobre estos aspectos pueda repercutir favorablemente en elevar el estatus, el prestigio y el reconocimiento social que tienen los maestros. Asimismo, cabría resaltar que la investigación formativa no solo apuntaría a preparar a los futuros científicos de la educación, sino también, aseguraría egresados más críticos, contextualizados y reflexivos en la realidad social donde les toque desenvolverse (Alarcón et al., 2019).

Los problemas en la investigación formativa en la preparación de maestros

Efectivamente, existe un amplio consenso en resaltar el papel de la investigación dentro de la formación de maestros y en las posteriores prácticas dentro del plano profesional (Ferry, 1991; Arzola & Collarte, 2009; Flórez & Flórez, 2018). Sin embargo, las diferencias y tensiones saltan de inmediato cuando tenemos que decidir de qué tipo de investigación estamos hablando, la finalidad de la misma y la manera en que esta se insertaría en el repertorio de hábitos profesionales deseables (Valbuena et al., 2018).

Toda esta controversia se refleja en multiplicidad de énfasis y decisiones institucionales que mayormente apuestan por la realización de sistematizaciones, la práctica de la investigación-acción y el redactar extensos informes fruto de sus experiencias preprofesionales en las escuelas. En esta misma línea, se percibe una división muy estricta entre la investigación formativa y aquella que se proyecta mayormente hacia los estudios de corte más académico (Guerra, 2017). Esta distinción se asociaría al hecho de concebir erróneamente a los estudios formativos como esfuerzos donde no serían tan importantes la rigurosidad, el cumplimiento de estándares y el aporte al conocimiento. Es más, se estarían enfatizando realizaciones centradas en lo coyuntural, en el activismo y alejando de este proceso el diálogo entre la teoría y la realidad investigada (Montes, 2009). Este panorama se agrava cuando en el país no se cuenta con suficientes profesores investigadores capaces de enfrentar los desafíos de una enseñanza científica relevante al interior de las entidades que forman maestros (Núñez, 2019). Por otro lado, también existen posiciones que conciben la formación investigativa desde un plano meramente técnico instrumental que obvia los aspectos epistemológicos, críticos y dialécticos involucrados (Turpo-Gebera et al., 2020). He aquí, quizá, un desafío pendiente en la enseñanza de la investigación; la misma que nos remite también a sus dimensiones didácticas (Díaz, 1998; Flórez & Flórez, 2018; Ramírez et al., 2017; Villamizar et al., 2017; Zamudio, 2014).

Cabe advertir, que estamos propugnando que los estudiantes tengan la oportunidad de realizar los más variados estudios durante su formación; pero de la mano de estándares, el rigor e intencionalidades que concilien –en lo posible– las preocupaciones coyunturales con el aporte al conocimiento. Al hablar de rigor y el cumplimiento de estándares nos referimos, por ejemplo, a que los estudiantes observen de manera sistemática, manejen sus sesgos, redacten sus informes con propiedad, validen sus instrumentos, formulen sus preguntas (entrevistas) con solvencia, apliquen sus cuestionarios adecuadamente, conozcan de estadística, sepan hacer un análisis de contenido y delimiten objetos de estudio de la mano con la teoría. En síntesis, transmitir el hábito

de que para cada proceder en el campo de la investigación existen criterios de calidad (Montes, 2010).

En este contexto esta investigación tuvo como objetivo caracterizar la enseñanza de la investigación formativa en las instituciones donde se forman los profesores de educación básica. De manera específica, en esta aproximación investigativa el objeto principal fueron los cursos de metodología de la investigación (CMI) y en donde analizamos: los sílabos (programas); los perfiles profesionales de sus profesores; y, los manuales y textos utilizados. Asimismo, y de manera complementaria, se analizaron las revistas de investigación educacional y realizamos entrevistas a los profesores de estas asignaturas.

Método

Este estudio siguió una metodología mixta cualitativa encaminada a la revisión documental sistemática (Díaz & Sime, 2016) y el desarrollo de entrevistas sistemáticas de forma complementaria (Taylor & Bogdan, 2002). Por otro lado, y en la dimensión empírica (entrevistas) donde se entrevistaron a profesores de los cursos de metodología de la investigación científica (CMI) se apeló a los criterios de rigor establecidos por Erazo (2011) y Krause (1995); y en donde se pretendió establecer procesos básicos de triangulación entre técnicas.

De manera detallada la Tabla 1 sintetiza las diferentes dimensiones que contempla el presente estudio, las técnicas y las unidades de estudio contempladas en cada caso; las mismas que corresponden y se desprenden del objetivo principal de este estudio consistente en analizar la enseñanza de la investigación formativa en la preparación inicial del profesorado o maestros. Veamos:

Tabla 1.

Muestra de las diferentes unidades de análisis comprendidas en el estudio

Dimensiones	Técnicas	N
Sílabos de los cursos de los CMI	Ficha de análisis documental	40
Perfiles de los profesores de los CMI	Ficha de análisis documental	20
Manuales peruanos de los CMI	Ficha de análisis documental	16
Revistas de investigación educativa	Ficha de análisis documental	29
Entrevistas a profesores de los CMI	Entrevista semi estructurada	14

Bajo este panorama de diversidad en cuanto a métodos y técnicas presentamos de manera más detallada los diversos despliegues mencionados en la Tabla 1, y en dos dimensiones integradoras: análisis documental y estudio empírico, donde realizamos entrevistas a un grupo de profesores de los CMI.

Análisis documental

Los cuatro primeros despliegues investigativos contemplaron el análisis documental y se usaron, en cada caso, fichas de análisis especialmente diseñadas por los autores de este estudio. De manera específica, se detallan los aspectos metodológicos.

Sílabos de los cursos de metodología de la investigación (CMI)

Analizamos 40 sílabos (programas de las asignaturas o materias) de los CMI pertenecientes a instituciones formadoras de profesores de educación básica (30 de Lima y 10 de regiones del país); 26 los obtuvimos de las páginas web oficiales y 14 se solicitaron directamente a los profesores responsables de estos cursos. Las variables de análisis fueron: los énfasis declarados en la enseñanza; metodología y evaluación; la identificación de las referencias

bibliográficas privilegiadas; y, la identificación del titular de los CMI para la realización de las entrevistas. El análisis documental descriptivo se proyectó sobre esta dimensión.

Perfiles profesionales de los docentes de los CMI

El análisis de los sílabos nos permitió identificar a 20 CMI que explícitamente consignaban el nombre de los profesores titulares. En este marco, se accedió a sus respectivos perfiles profesionales (CV) a través de la web del CONCYTEC. Del mismo modo, y asumiendo que no necesariamente todos tienen actualizada su producción científica en esta base se accedió de manera complementaria a la plataforma Academia.edu® y a Google Scholar Citation® para identificar la producción científica de los mencionados académicos. La formación profesional fue corroborada a través del registro de grados y títulos de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU). Las variables de análisis fueron: formación académica; tipo de institución donde imparte docencia (pública – privada); producción científica; y, proyectos de investigación subvencionados. El análisis documental descriptivo adquirió una perspectiva biográfica (Huchim & Reyes, 2013).

Manuales de los CMI

La lectura de los sílabos nos permitió identificar 16 manuales (textos editados en el Perú) que se usan de manera preferencial para la enseñanza de los CMI. Cabe acotar, que estos textos de factura nacional, por sus bajos costos, extensión más breve y sencillez son los que más se usan en el país. También, estos textos se prestan más al fotocopiado y/o reproducción informal que en el país está permitido con fines formativos. Es importante destacar que estos 16 manuales estaban presentes (al menos uno) en cada uno de los 40 sílabos analizados previamente. Consideramos como criterio de inclusión de estos textos: que se hayan publicado a través de una editorial peruana formalmente constituida; que su autor (al menos el principal) sea peruano; y, que supere en extensión a las 60 páginas a fin de excluir a las guías o separatas que muchas veces se publican para luego ser vendidas a los propios estudiantes. Las variables de análisis fueron: consideraciones acerca de la investigación científica en educación; amplitud metodológica; enfoque didáctico (si contenían ejemplos reales, explicaciones, presencia de prejuicios y otros emergentes); y, contenido presente – excluido. El análisis documental descriptivo se proyectó sobre esta dimensión.

Revistas de Investigación Educativa

Se analizaron 29 revistas de investigación educativa que se editan en un grupo de instituciones donde se forman profesores de educación básica en el Perú. Como criterio de inclusión se consideró a aquellas publicaciones: que consideran en su denominación las palabras “educación”, “pedagógica” o “maestros”; y, que se presentan como revistas científicas. Estas 29 revistas constituyen el 100% de las existencias de esta naturaleza pertenecientes a las 40 instituciones en donde analizamos los sílabos de los CMI. Las variables de análisis fueron: aspectos formales; esquema de la publicación; normas de publicación; amplitud metodológica; y, unicidad en cuanto a las normas de citado y referenciado. El análisis documental descriptivo se proyectó sobre esta dimensión.

Estudio empírico: entrevistas a profesores de los CMI

De manera complementaria se optó por sostener entrevistas con profesores que imparten los CMI tanto en las facultades de educación e institutos superiores pedagógicos. De esta manera, la intención principal fue el contrastar la información levantada en la dimensión documental; la misma que tuvo lugar antes de la realización de las entrevistas.

Se realizaron 14 entrevistas a estos profesores con el fin de conocer acerca de sus trayectorias profesionales y percepciones con respecto a sus experiencias en el ámbito de la investigación. Se optó por una muestra intencionada (Lavrakas, 2008) compuesta por académicos que aceptaron libremente, y bajo consentimiento informado, participar en este estudio. Para este

fin se elaboró una pauta de entrevista semiestructurada con un estimado de 8 a 10 minutos como máximo en cuanto a su duración. Las variables de análisis fueron: consideración acerca de la investigación en ciencias de la educación; enfoque o perspectiva para encarar la enseñanza de los CMI; percepciones con respecto a las condiciones para enseñar un CMI; y, condiciones institucionales para realizar investigación formativa. Los discursos fueron analizados a través del análisis de contenido (Debus, 1997).

Aspectos éticos

Al momento de recopilar la información institucional existió el compromiso de mantener en estricta reserva los datos de esta. Este mismo criterio se aplica a esta publicación con respecto a la información obtenida en las páginas web de las organizaciones que forman a los maestros. De esta manera, a lo largo del presente reporte no se ofrecen datos que permitan identificar a las entidades formadoras ni a los docentes que imparten cátedras de investigación en ellas. Estos preceptos éticos se han seguido de manera estricta al momento de analizar los manuales (textos) de metodología de investigación y las revistas de investigación educacional.

Resultados

En virtud a la diversidad de dimensiones o focos de atención en esta investigación ofrecemos en esta sección los hallazgos principales en el mismo orden que se ha planteado en la parte metodológica. Esto facilitará la comprensión cabal y, al mismo tiempo, salvaguardará la manera en que se ha procedido (orden o secuencia de los despliegues investigativos).

Los sílabos de los CMI

Por lo general, los alumnos de las carreras de educación se familiarizan con la investigación científica a través de los CMI. En este caso, todos los planes de estudio revisados comprenden un solo curso de metodología de la investigación que se imparte a lo largo de toda la carrera. Asimismo, en las reformas curriculares de finales de la década pasada se incorporaron los cursos de Seminario de Tesis como una asignatura que proyecta los énfasis de los CMI y están orientados a que los estudiantes tengan un avance significativo (o terminen en el mejor de los casos) de sus trabajos de titulación o licenciatura en educación. Sin embargo, es probable que los CMI se hayan alineado a los espacios formativos asociados a la titulación (Seminario de Tesis o Proyecto de Titulación) y, por ende, hayan asumido una perspectiva restringida (derivada de los reglamentos de tesis) con respecto a lo que es la investigación en el campo de las ciencias de la educación. Es decir, esta instrumentalización de alinear la enseñanza de la investigación formativa a la tesis podría reproducir en cierta medida los problemas propios de los reglamentos que rigen estas realizaciones conducentes al título profesional; y, del mismo modo, podrían desdibujar los alcances crítico-reflexivos propios de la indagación rigurosa acerca de objetos didácticos y educativos.

De esta manera, encontramos que los sílabos, tanto de Lima como de las provincias, presentan una visión exclusivamente cuantitativa con respecto a la investigación. Del mismo modo, se pudo identificar (salvo en dos excepciones) consideraciones exclusivas hacia el muestreo probabilístico (dejando de lado al muestreo no probabilístico). También, no encontramos (en todos los casos) alusión expresa a estándares de rigor, normas de calidad y criterios para aplicar las diversas técnicas. De todos modos, en 8 de los 40 sílabos analizados se registró alusión expresa a las normas de la Asociación Americana de Psicología (APA) referidas a la construcción de instrumentos (y su validación o adaptación), formulación de las variables, el estilo de redacción científica y a la coherencia entre los diferentes componentes de un estudio. En tres ocasiones se encontró, adicionalmente, menciones al estilo para presentar tablas, figuras y las normas referidas al citado y referenciado según APA. De todos modos, es importante señalar que

no encontramos alusiones expresas al rigor en los estudios cualitativos ni a la aplicación de procedimientos estadísticos que generalmente se expresan como condiciones o supuestos matemáticos para asumir un tipo de prueba.

En cuanto al encuadre epistemológico de lo que significa el determinar un objeto de estudio y su adecuada expresión en el marco de los estudios previamente realizados encontramos solo dos sílabos que atienden a estos aspectos. En los demás se habla escuetamente de la formulación de problemas a manera de interrogantes; y muy probablemente esto bajo el influjo de los reglamentos de titulación que suelen reducir el objeto de estudio a interrogantes (Montes, 2013).

Con respecto a la metodología se encontró énfasis mayoritario (32 casos) a la exposición por parte del profesor del CMI de los diferentes temas o contenidos. Asimismo, y en estos casos, se mencionaba en la evaluación la rendición de exámenes, controles de lectura y pruebas escritas. En los 8 casos restantes se registraron énfasis expresos hacia la combinación de clases expositivas y asesorías a los trabajos de investigación por parte de los estudiantes; donde como criterio evaluativo consideraron tanto exámenes como la presentación de los trabajos de investigación. Por último, se destaca que en dos casos (dos universidades asociativas de Lima) se explicita que los estudiantes tendrán que leer artículos publicados en revistas científicas y presentar informes escritos al respecto. Estas mismas universidades son las que han incorporado los métodos -y técnicas- cualitativos y consideran contenidos asociados a los diseños mixtos de investigación; donde en ambos CMI mencionan al autor estadounidense John W. Creswell. Una de estas dos universidades incluye también a la investigación documental y se consigna como autor al peruano Luis Sime; ambos autores muy reconocidos por sus respectivos aportes.

Los perfiles profesionales de los profesores de los CMI

Los sílabos permitieron identificar los nombres y apellidos de los docentes titulares de los CMI; lo cual permitió hacer la búsqueda de la información profesional gracias a las bases de datos señaladas en el apartado metodológico de este artículo. Así, pudimos identificar que de los 40 profesores 28 contaban con el grado académico de maestro, 7 con el grado de bachiller o título de instituto superior pedagógico y 5 con el grado académico de doctor. Cabe mencionar que los 7 profesores sin posgrados pertenecían a institutos superiores pedagógicos y en donde 3 sí contaban con el grado de maestro. Del mismo modo, se registró 6 grados de maestro y 3 doctorados obtenidos en el extranjero; todos ellos de universidades de Lima. Las titulaciones de origen (o los grados de bachiller) de la totalidad de la muestra corresponden a educación (55%), sociología (12.5%) y psicología (32.5%). En cuanto al género 18 profesores de los CMI son hombres y 12 mujeres.

En cuanto a la producción científica se encontró en la totalidad de los 40 perfiles, 5 artículos en Scopus (Q3), 6 artículos en Web of Science y 8 conferencias indexadas en Web of Science o Scopus. Se pudo registrar 16 artículos en medios impresos de divulgación no arbitrados. Es preciso anotar que del total de la muestra (n =40) 32 no registran publicación alguna: lo cual nos revela que las publicaciones científicas y especializadas encontradas recaen en 8 profesores (7 de universidades y 1 de un ISP) de los CMI (5 de Lima y 3 de provincias).

También, el análisis de los perfiles profesionales que obran en los registros públicos del CONCYTEC (CTI Vitae) permitieron identificar que de los 40 perfiles, 8 de ellos consignan haber recibido subsidios para realizar investigaciones. De estos proyectos, 3 han sido financiados por parte de organismos internacionales, 1 por una entidad gubernamental y 4 por fondos concursables de carácter interno. En cuanto al tipo de institución 6 de estos proyectos financiados pertenecen profesores de los CMI de universidades de Lima y 2 a universidades de provincias. No obstante, por ausencia de información en los perfiles electrónicos mencionados carecemos de información precisa con respecto a los montos a los que ascendieron los financiamientos o

subsidios. Esto último probablemente nos remita a situaciones donde se omitió el registro de esta información dado que el interés mayor por parte del sistema de educación superior en su conjunto estaría en los artículos científicos.

Los manuales y guías de metodología de la investigación

Se encontró que, por lo general, los CMI estarían muy apegados a los manuales (especialmente en los editados en el Perú); los mismos que estarían transmitiendo una idea incompleta (y hasta distorsionada) de la investigación en el ámbito de las ciencias de la educación.

Estos aspectos se detallan en la Tabla 2, que a la luz de lo expresado se puede vislumbrar la existencia de problemas que también padecen muchas otras carreras de Humanidades y de las Ciencias Sociales en el América Latina (Guzmán & García, 2016; Sánchez, 2014). Nos referimos al prejuicio (positivista) de pensar que existe un solo método científico con una serie de pasos rígidos que nos tiene que llevar a todos a cuantificar nuestros objetos de estudio (Rodríguez & Caurcel, 2019). Es más, muchos de los libros o manuales clásicos en estos campos (nacionales y extranjeros), equiparan el método científico a las metodologías cuantitativas. Vale decir que, existiría una predisposición a estimar como científico a todo esfuerzo con variables, indicadores, hipótesis, instrumentos de medición y refinados procedimientos estadísticos. Además, desconocen estos textos de las posibilidades reales de conciliar los métodos cuantitativos y los cualitativos bajo un esquema de complementariedad (Meza, 2002; Rodríguez & Caurcel, 2019).

Tabla 2.

Problemas encontrados en los manuales o textos de metodología de la investigación editados en el Perú que se usan en los CMI

- Transmiten la idea de que existe un solo método científico para realizar investigaciones en educación. En este caso, una aproximación de corte experimental-cuantitativo.
- No contemplan capítulos o apartados para tratar el tema con rigor en los diferentes momentos de la investigación.
- No tratan de la multiplicidad de métodos cuantitativos y cualitativos que forman parte de las ciencias de la educación.
- Inculcan el supuesto de que la científicidad es una cualidad propia de los estudios cuantitativos y de la medición de atributos.
- Obvian que los estudios científicos suponen siempre un aporte al conocimiento.
- Reducen el proceso de investigación a un formato que de manera lineal se tiene que llenar para cumplir con los requerimientos.
- Denigran las aproximaciones cualitativas como poco confiables e incapaces de aportar al desarrollo de teorías científicas.
- No hacen referencia, a manera de modelos, a publicaciones científicas rigurosas en el campo de la educación.
- No hay referencias a los diseños mixtos (cuantitativos y cualitativos) para la realización de investigaciones.
- No consideran la sistematización de experiencias pedagógicas ni la investigación acción como recursos válidos.
- No tratan de la sistematización de literatura científica como formas legítimas para conocer desde las fuentes documentales.

Nota: Este cuadro se elaboró a propósito de los 16 manuales o textos editados en el Perú que se usan en los CMI.

Esta preferencia de los manuales por ofrecer una sola forma de ver el método científico tendría al menos dos implicancias. La primera, consistiría en la descalificación de toda intencionalidad cualitativa que se dirija al estudio de discursos, conductas observables y fuentes documentales. La segunda, se asociaría con el forzar a los minoritarios estudios cualitativos para

que formulen indicadores, variables o muestras representativas (propios de los estudios cuantitativos) con la intención de otorgarle un halo de cientificidad. Esto último, es muy frecuente en los programas de posgrado en educación donde los estudiantes tienen que calzar sus investigaciones cualitativas con un solo formato preestablecido que se hizo a la luz del esquema propio de los estudios experimentales.

Al respecto, y epistemológicamente hablando, se debe de entender que los métodos se tienen que ajustar a la realidad configurada como objeto de estudio y no al revés. Por tanto, no se tendría un solo método científico al interior de las ciencias de la educación; sino muchos, que posibilitarían generar conocimientos relevantes para la reflexión y la toma de decisiones. En este sentido, los estudiantes que se forman para ser maestros podrían bien realizar estudios utilizando las metodologías y técnicas propias de la Historia, la Economía, la Antropología, la Sociología, la Administración, la Psicología y la Filosofía, entre otras. Pero, como ya se señaló, solo un método predominaría por lo general en los centros que forman los profesores de educación básica y, por ende, se desestimarían (ni se suscitarían) otras intencionalidades con la misma fuerza.

Las revistas de investigación educativa

Esta crisis de la investigación formativa se refleja también en la calidad de las revistas científicas de las facultades de educación e ISP de todo el país. Dichas revistas, en su gran mayoría, no adquieren el estatus de revistas científicas como tal; dado que no cuentan con mayores controles de calidad de sus productos a publicar, es decir, no funcionan bajo el sistema de arbitraje mediante el método de doble ciego. De manera específica, para este artículo se revisaron 29 revistas de investigación de facultades e ISP. Se encontró, que solo 3 de ellas contaban con comités editoriales conformados por académicos nacionales y extranjeros. Además, en estas 3 revistas se evidenció el cumplimiento de criterios comúnmente aceptados para este tipo de publicaciones como normas de publicación, estándares para el citado y referenciado, definición del ámbito de la revista e instrucciones para los autores. De manera específica identificamos que 2 de las revistas se encontraban indexada en Web of Science Emerging Sources Citation (entre otras indexaciones como Latindex) y 1 solamente en Latindex 2.0. Todas estas revistas con indexación comprobada pertenecen a universidades de Lima.

Este contexto no solo pondría en duda la calidad académica de los trabajos publicados en gran parte de estas revistas, sino que también, plantearía la imposibilidad de indexación de estas publicaciones en bases de datos nacionales o internacionales. Además, parte de estas revistas no fomentarían entre los lectores y autores una adecuada cultura de investigación acorde con los parámetros estándar que rigen la comunicación científica. Al respecto, se piensa que estas deficiencias se deben -mayormente- a que muchas de estas publicaciones no están a cargo de personal competente, es decir, profesores investigadores con la debida experiencia y/o debidamente certificados como tales. Por tanto, ante la falta de experiencia en el campo de la investigación, la gestión académica de estas revistas, en manos de editores o directores sin la debida preparación, tiende a ser insuficiente.

En la Tabla 3 hemos sintetizado los principales problemas encontrados en las revistas de investigación educacional.

Como se aprecia en la Tabla 3, además de las limitaciones mencionadas, la endogamia en las autorías de las publicaciones, la irregularidad de su aparición y la baja calidad de los artículos no hacen sino reflejar una gestión parcializada de las revistas y la ausencia de redes académicas. Por lo tanto, es probable que las carencias mencionadas se constituyan en escollos importantes para que estas publicaciones alcancen una madurez desde el punto de vista científico.

Tabla 3.

Principales problemas encontrados en las revistas de investigación educacional en el Perú

- Presencia de contenidos que no corresponden a una revista científica como: fotos de las autoridades; reseña de eventos recreativos o sociales; comentarios o propuestas no sustentadas en estudios didácticos sistemáticos, entre otros.
- Ausencia de un comité editorial donde los miembros pertenezcan a diversas instituciones. La tendencia es marcadamente endogámica.
- Casi todos los artículos corresponden a profesores de la propia casa de estudios y no hay presencia relevante de autores de otras instituciones.
- Presencia de artículos que corresponden a otras ciencias como la biología, la nutrición o la química. Esto se evidenció en varias revistas que fueron objeto de este estudio.
- Coexistencia de diferentes sistemas para el citado y referenciado en un mismo volumen (por ejemplo, APA y referencias al pie de página).
- Carencia de normas de publicación e instrucción para los autores.
- No se coloca la fecha de recepción ni de aceptación de los artículos.
- Las revistas se abocan con exclusividad a los estudios cuantitativos dentro del ámbito de la psicología de la educación. No hay mayores referencias a las otras ciencias de la educación ni a los estudios cualitativos.
- Irregularidad en cuanto a la calidad de los artículos. Algunos de ellos destacan por su rigurosidad y otros prácticamente no explicitan criterios de rigor.
- Los estilos en cuanto a la redacción de los artículos son irregulares y al parecer no existiría un trabajo prolijo de corrección y edición.

Nota: Este cuadro sintetiza el análisis del que fueron objeto 29 revistas de investigación editadas por las Facultades de Educación e Institutos Superiores Pedagógicos.

Entrevistas a los profesores de los CMI

Las entrevistas develaron un amplio interés de los profesores de los CMI por mejorar sus prácticas de enseñanza; tendencia registrada también entre los que exhiben publicaciones científicas y mayor experiencia. Es así que se refirieron a la ausencia de condiciones para desarrollar investigaciones que les permitan interactuar con sus estudiantes a la luz de sus propias vivencias como autores de artículos científicos. Así, mencionaron que disfrutaban de dictar el CMI y que les gustaría mayor comprensión a la labor que desempeñan (p.ej. *“es un curso muy apasionante, pero no nos apoyan con bibliografía”* o *“cuando he querido hacer investigación real con mis estudiantes no nos dan ni las cartas de presentación para ir a las escuelas”*). No obstante, 10 de los 14 entrevistados argumentaron la importancia de este curso en función de la tesis de grado o título; y no hicieron mención a la necesidad formativa de impartir esta cátedra a los futuros profesores de educación básica (p. ej. *“si no se lleva bien este curso no podrán graduarse”* o *“desde este curso debemos de ayudarlos a que hagan sus tesis”*). En otras palabras, no se percibió la valía de esta asignatura para desarrollar el pensamiento crítico, la reflexión pedagógica y la instauración de una identidad profesional comprometida con la enseñanza de la mano de la investigación constante.

En alusión a lo anterior, solamente 4 profesores de los CMI hicieron hincapié en la necesidad imperiosa de que estas asignaturas enseñen a pensar, promuevan el hábito de recurrir a los productos de investigación para tomar decisiones y gesten vocaciones comprometidas con la investigación científica (p. ej. *“mi curso debe hacerlos pensar sobre los problemas pedagógicos”* o *“llegar a ser un maestro reflexivo necesita ejercitar hábitos profundos y este curso los proporciona en gran medida”*) Y, precisamente, estos profesores son quienes realizan más investigación entre todos los entrevistados.

Una mención especial merece el hecho de que gran parte de los entrevistados consideró que el haber optado una maestría en docencia universitaria e investigación los convierte

automáticamente en investigadores (p. ej. *“yo me he formado como investigador en la maestría en docencia e investigación y por eso tengo este curso”*). Esto también se extendió a las personas que alcanzan el grado de doctor a quienes se les equiparó con ser investigadores por el contar con esa credencial académica (p. ej. *“al terminar mi doctorado tendré la consideración de investigador”* o *“ser doctor es equivalente a ser investigador por el tipo de estudios”*). A esto se suma la percepción mayoritaria con respecto a la manera en que se forman investigadores dentro de los cuerpos docentes; y en donde se estimó que esto es posible gracias a cursos y certificaciones. Así, en este punto, solo 2 de los profesores de los CMI aludieron acertadamente a que son los grupos de investigación los espacios por excelencia para formar adecuadamente a este recurso humano altamente especializado (p. ej. *“tenemos que formar grupos de investigación para aprender de los que más saben”*). Por este motivo, y dada la situación descrita, no es de extrañar que dentro de sus demandas gran parte de estos profesores mencionaron la necesidad de capacitación y no tanto el trabajo en redes, las vinculaciones con centros de excelencia y el instaurar políticas que permitan promover la generación de grupos de investigación al interior de las Facultades de Educación e ISP.

De otro lado, llamó la atención que más de la mitad de los profesores entrevistados aludió que necesitaban apoyo para publicar bajo su autoría las tesis de sus estudiantes a quienes se les asesoró después de llevar el CMI (p. ej. *“Los profesores de investigación y asesores somos coautores conjuntamente con estudiantes y debemos de figurar en los artículos”*). Asimismo, expresaron que el impartir esta cátedra los colocaba en una posición ventajosa el momento de asesorar las tesis de los estudiantes; lo cual supone -en la mayoría de los casos y en especial en los ISP y universidades públicas- de un cobro directo a los tesisistas muy aparte de lo que ellos abonan en las cuentas de la institución de manera oficial.

En cuanto a la consideración de lo que es un producto de investigación, los profesores entrevistados (8 de ellos) manifestaron que la presentación de informes a la unidad de investigación (luego de recibir una cantidad de horas para este fin o el apoyo económico respectivo) constituyen publicaciones científicas; y en donde casi siempre se entregan resoluciones de cumplimiento como consecuencia (p. ej. *“tengo cinco investigaciones terminadas y he cumplido con presentar los informes al área correspondiente”* o *“a mí me piden los reportes y los presento puntualmente; no me han pedido que publique los resultados”*). También, cuando se les preguntó acerca de algún tipo de retroalimentación o la exigencia de publicación se manifestó que nunca se había producido esta figura antes. Este hallazgo es bastante diferente a lo expresado por 4 de estos docentes; quienes manifestaron que la realización de cualquier estudio debe de terminar en un artículo, capítulo de libro o cuaderno de investigación revisados por pares académicos. De esta manera, 3 ellos expresaron que aquello que no se publica adecuadamente no existe para el mundo especializado y, por ende, los informes internos no tendrían que ser citados (p. ej. *“lo que no se publica no existe ni vale la pena, los anillados o fólderes con informes no pueden servir como fuente autorizada”*). Estos mismos 4 docentes argumentaron acerca de la importancia de que sus estudiantes los puedan leer a lo largo del proceso formativo; una forma de enseñar desde lo que uno hace.

Discusión

Nuestros hallazgos nos remiten a problemáticas asociadas a los manuales, guías y textos que se usan para estas enseñanzas. En este marco, encontramos que los sílabos de los CMI desvirtúan -en gran medida- el desarrollo intelectual y la instauración de hábitos profesionales de suma importancia en el profesorado; debido a que estas asignaturas se relacionan con frecuencia a los reglamentos para optar por el grado de bachiller o el título. Reglamentos, que, por lo general, no conciben los estudios cualitativos, y menos aún, su integración conjuntamente con las investigaciones cuantitativas bajo un esquema mixto. A esto se suma la presencia de simplificaciones y visiones estereotipadas que mayormente transmiten estas disposiciones

normativas en cuanto a lo que es la investigación. De esta manera, es probable que estos resultados en gran medida corroboren las evidencias relacionadas a las insuficiencias que perciben los estudiantes peruanos con respecto a la enseñanza de la investigación formativa (Hernández et al., 2021).

Por otro lado, y si bien existe un amplio consenso con respecto a la importancia de la investigación en la educación superior en general, podríamos considerar que en la preparación de educadores ésta podría estar vertebrada a lo largo de toda la carrera; y no solo en el curso de metodología de la investigación (Guerra, 2017; Hilton & Hilton, 2017; Giraldo et al., 2018). De esta manera, estos influjos estarían al menos plasmados en forjar maestros críticos, reflexivos y preocupados por leer estudios como parte de su ejercicio profesional (Freire, 2011; Giralt-Romeu et al., 2021; Allen & Wright, 2014; Cariola, 1997; Téllez, 2012).

En este panorama, nuestros procesos de investigación documental reportan (y que tuvieron como objetos los manuales peruanos de metodología de la investigación y los sílabos de los CMI) que se sigue manteniendo el enfrentamiento entre los métodos cuantitativos y cualitativos; situación reseñada por Cook y Reichardt (1989) y más recientemente para nuestro país por Rodríguez y Caurcel (2019). Esta antigua rivalidad está muy presente en la enseñanza de la investigación al interior de las instituciones que preparan a los futuros profesores de educación básica en el Perú. Esto, sin dejar de señalar que es probable que en algunos entornos académicos latinoamericanos estas incomprendiciones estén presentes, pero en un marco de coexistencia real de ambas tradiciones metodológicas. A propósito de esto, sería factible pensar que en el país estas tensiones estén marcadas por la presencia hegemónica de las metodologías cuantitativas; lo cual explicaría los escasos estudios cualitativos por parte de los profesores de los CMI y de los estudiantes al momento de realizar sus tesis. A esto se podría sumar el hecho de que estos espacios formativos, al no estar liderados mayormente por investigadores con experiencia comprobada, estarían reflejando las mismas insuficiencias a propósito de los estudios cuantitativos que se desprenden de los manuales que se usan en estos cursos (Giralt-Romeu et al., 2021; López-de Parra et al., 2017).

Cabe aclarar, que estos problemas encontrados no serían exclusivos de los CMI, sino más bien, serían sintomáticos de la escasa institucionalización de la investigación dentro de los planes de formación de los futuros maestros en el Perú (García et al., 2018). Lo cual explica, también, el casi inexistente apoyo a la investigación estudiantil en el país y en gran parte de América Latina (Barbón et al., 2019; Giraldo et al., 2018). En ese sentido, las insuficiencias detectadas en el ámbito de la investigación formativa en el campo de la educación obedecerían a una crisis institucional de la universidad peruana que abarca tanto a los docentes, estudiantes y autoridades (Arias, 2013). De todos modos, esta crisis sería más profunda en las entidades que forman maestros dada la tradición histórica de formar pedagogos bajo un enfoque empeñado en desarrollar habilidades para enseñar y no tanto para gestar saberes acerca de los fenómenos escolares (Ferry, 1991; Montes, 2013; Allen & Wright, 2014).

Sin lugar a duda, y a pesar de que en la carrera de Educación se presentarían problemas más críticos en cuanto a la investigación, se hace necesario impulsar influjos favorables en todo el sistema universitario. Esto, irá consolidando núcleos de investigación donde participen profesores y estudiantes; y que posibiliten la interiorización de los marcos metodológicos necesarios para trabajo académico según cada especialidad (Arias & Gordillo, 2019; García et al., 2018; Guerra, 2017; López-de Parra et al., 2017; Parra, 2004). Esto, en el plano de las carreras de educación tendría como principal desafío el ofrecer las oportunidades adecuada para que los profesores puedan -vía una adecuada gestión de los sistemas internos de investigación- investigar y mejorar sus habilidades en este campo. Asimismo, estas condiciones estarían gestando espacios institucionalizados para formar en investigación a los profesores que así lo deseen (Montes & Arias, 2012; Hilton & Hilton, 2017; Guilbert et al., 2016). Además, merece destacarse, que la evidencia empírica respalda el favorable impacto de la adecuada enseñanza de la investigación

formativa; la misma que genera mayores expectativas con respecto a alcanzar estudios de posgrado y especializaciones (Giraldo et al., 2018; Guilbert et al., 2016).

Al respecto, y siguiendo el pensamiento de Giroux (1997), es probable que el descuido de la investigación formativa se asocie en gran medida a la preponderancia del discurso positivista, tradicionalista y tecnocrático que insiste sobremanera en que los maestros deben de impartir solamente una mera instrucción (Rodríguez & Caurcel, 2019). Así, el ejercicio de pensamiento crítico que se beneficia gracias al aprendizaje de la investigación en todas sus formas no estaría valorado suficientemente. Estas situaciones que se proyectan en los CMI estarían impactando en las percepciones poco auspiciosas que tendrían los estudiantes sobre la enseñanza de la investigación (Giralt-Romeu et al., 2021; Alvunger & Wahlström, 2018).

Por último, se destaca como valioso el alentar el trabajo científico de carácter multidisciplinario a fin de facilitar el crecimiento académico, la innovación y el establecimiento de redes de colaboración que den soporte a la investigación formativa; que, como toda actividad humana, se torna legítima y sustentable cuando se desarrolla anclada a grupos, colectivos o comunidades (Guerra, 2017; Hernández, 2015; Vargas et al., 2016).

Referencias

- Alarcón, A., Montes, J., & Múnera, L. (2019). Fomento Institucional a la Investigación, Formación Docente y Prácticas Pedagógicas: Un vínculo necesario en el programa de Derecho de la Universidad de Cartagena. *Revista Espacios*, 40(8), 26. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/654321/6176>
- Allen, J. M., & Wright S. E. (2014) Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136-151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Alvunger, D., & Wahlström, N. (2018) Research-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. *Teachers and Teaching*, 24(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1403315>
- Aramendi, P., Arburua, R. M., & Buján, K. (2017). El aprendizaje basado en la indagación en la enseñanza secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 109–124. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278991>
- Arias, W. L. (2002). La psicologización de la educación. *Paradigma Educativo*, 4(6), 3-9.
- Arias, W. L. (2012). La investigación educativa como instrumento para revalorar la carrera docente. *Signo Educativo*, 208, 36-38.
- Arias, W. L. (2013). Crisis de la universidad en el Perú: Un problema de su naturaleza e identidad. *Educación (UNIFE)*, 19, 23-39. <https://doi.org/10.33539/educacion.2013.n19.1017>
- Arias, W. L., & Gordillo, E. G. (2019). Investigación formativa en la Universidad Católica San Pablo: El caso de dos grupos de investigación. En O. Turpo y L. A. Acuña (Eds.), *Investigación formativa y formación de investigadores en Educación* (pp. 83-97). Universidad Nacional de San Agustín – Universidad Autónoma de Chiapas.
- Arzola, S., & Collarte, C. (2009) Sustentabilidad del cambio: las prácticas docentes. Pensamiento Educativo, *Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 44(1), 99-117. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25777>
- Barbón, O., García, N., Pavón, L., Naranjo, F., & Salas, W. (2019). Convergencias en el escenario actual de la investigación estudiantil en Latinoamérica. *Revista Espacios*, 40(21), 23. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n21/a19v40n21p23.pdf>
- Bixio, C. (2000). Capítulo 2. Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. En *Enseñar a aprender*. Homo Sapiens Ediciones. http://prepajocotepc.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_bixio_cecilia_0.pdf

- Botella, A. M., & Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 41(163), 109-122. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58923>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Cariola, P. (1997). *La vinculación entre la investigación y la toma de decisiones en educación: Un nuevo enfoque*. Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8451>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cook, T. D., & Reichardt, Ch. S. (1989). *Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos*. Morata.
- Claure, J. L. (2019). Modelo didáctico para la enseñanza de la metodología de la investigación científica. *Gaceta Médica Boliviana*, 42(2), 199-201. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-29662019000200024&lng=es&tlng=es.
- Debus, M. (1997). *Manual de excelencia para la investigación mediante grupos focales*. Academy for Educational Development.
- Díaz, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles educativos*, (80). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208002>
- Díaz, C., & Sime, L. (2016). Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8(8), 5-40. <https://doi.org/10.34236/rpie.v8i8.66>
- Erazo, S. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 23(42), 107-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14518444004>
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Flórez, N., F., & Flórez, A. (2018). Investigación formativa: elementos y propuesta para una didáctica desde el aula; más allá de una tendencia. *Revista Espacios*, 39(25), 9. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n25/18392509.html>
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25ª Ed.). Editora Paz e Terra.
- García, N., Paca, N., Arista, S., Valdez, B., & Gómez, I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 125-136. <https://doi.org/10.18271/ria.2018.336>
- Giraldo, F., Molina, J., & Córdoba, F. (2018). *Desarrollo y transformación social desde escenarios educativos*. Fondo Editorial ITM. <https://doi.org/10.22430/9789585414266>
- Giralt-Romeu, M., Liesa, E., & Castelló, M. (2021) I research, you research: do future teachers consider themselves researchers? (¿Yo investigo, tú investigas; ¿se consideran investigadores los futuros maestros?). *Journal for the Study of Education and Development*, 44(3), 586-622. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1759001>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gyarmati, G. (1984). *Las profesiones: dilemas del conocimiento y del poder*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Guerra, R. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? La investigación y la formación como pilar común de desarrollo. *Revista Boletín Redipe*, 6(1), 84-89. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/180>
- Guilbert, D., Lane, R., & Van Bergen, P. (2016) Understanding student engagement with research: a study of pre-service teachers' research perceptions, research experience, and motivation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 172-187. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1070118>
- Guzmán, M., & García, J. M. (2016). Determinantes que afectan la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales: un estado del arte. *Perfiles educativos*, 38(153), 51-64. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/57635

- Hernández, C. A. (2015). Investigación e investigación formativa. *Nómadas*, 18, 183-193. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_18/18_17H_Investigacioneinvestigacionformativa.PDF
- Hernández, R. H., Saavedra-López, M. A., Calle-Ramírez, X. M., & Rodríguez-Fuentes, A. (2021). Index of Undergraduate Students' Attitude towards scientific research: a study in Peru and Spain. *Journal Pendidikan IPA Indonesia*, 10(3), 416-427. <https://doi.org/10.15294/jpii.v10i3.30480>
- Hilton, A., & Hilton, G. (2017). The Impact of Conducting Practitioner Research Projects on Teachers' Professional Growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.6>
- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. SAGE Publications.
- López-de Parra, L., Polanco-Perdomo, V., & Correa-Cruz, L. (2017). Mirada de las investigaciones sobre formación investigativa en la universidad latinoamericana: estado del arte (2010-2017). *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, 8(1), 77-95. <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.7371>
- Meza, L. G. (2002). Metodología de la investigación educativa. Posibilidades de integración. *Revista Comunicación*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.18845/rc.v12i1.1223>
- Montes, I. (2009). Acreditación de los posgrados en educación en la coyuntura de la carrera pública magisterial. *Signo Educativo*, 18(10), 14.
- Montes, I. (2010). Las universidades peruanas en el ranking iberoamericano de producción científica. *Signo Educativo*, 19(190), 7.
- Montes, I. (2013). *La investigación en ciencias de la educación en el Perú: aportes para el debate*. Universidad La Salle.
- Montes, I., & Arias, W. (2012). Pensamientos hacia el constructivismo pedagógico en profesores y estudiantes de educación: Una aproximación psicométrica. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 1(2), 23-40.
- Núñez, N. (2019). Enseñanza de la competencia investigativa: percepciones y evidencias de los estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 40(41), 26. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p26.pdf>
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>
- Perdomo, B., Portales, M., Horna, I., Barrutia, I., Villon, E., & Martínez, E. (2020). Calidad de las tesis de pregrado en universidades peruanas. *Revista Espacios*, 41(2), 5.
- Ramírez, V., Padial, R., Torres, B., Chinchilla, J. J., Suárez, C., Chinchilla, J. L., González S., & Cepero, M. (2017). The Effect of a 'PBL' Physical Activity Program Based Methodology on the Development of Values in Spanish Primary Education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(4), pp. 1310-1327. <https://doi.org/10.14198/jhse.2017.124.17>
- Restrepo, B. (2015). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 13, 195-202. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_18/18_18R_Investigacionformativa.pdf
- Rodríguez, A., & Caurcel, M. J. (2019). Aproximación cualitativa del escudriño en Psicología educativa. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 1-9. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.301>
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.acuedi.org/ddata/11324.pdf>
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Paidós.

- Spencer, J. A., & Chugani, S. (2017). Mentoring Graduate Students through the Action Research Journey Using Guiding Principles. *Educational Action Research*, 26(1), 14 4-165. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1284013>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Téllez, F. (2012). La vinculación entre investigación y políticas educativas: Una mirada al caso de Chile. En J. Gorostiaga, M. Palamidessi y C. Suasnábar (Ed.), *Investigación educativa y política en América Latina* (pp. 141-174). Noveduc.
- Turpo-Gebera, O., Hurtado-Mazeyra, A., Delgado-Sarmiento, Y., & Mango, P. (2020). Formación de investigadores en educación: entre la performatividad y el credencialismo. *Revista Espacios*, 41(4), 21.
- Valbuena, S., Conde, R. J., & Berrio, J. D. (2018). Investigación educativa y la práctica pedagógica, una mirada desde el currículo. *Revista Espacios*, 39(52), 20. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p20.pdf>
- Vargas, J., Chiroque, E., & Vega, M. V. (2016). Innovación en la docencia universitaria. Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. *Educación (PUCP)*, 25(48), 67-84. <http://doi.org/10.18800/educacion.201601.004>
- Villamizar, J. D., & Barbosa-Chacón, J. R. (2017). Sistematización de Experiencias (SE): Indicadores y elementos representativos para la investigación educativa. *Revista Espacios*, 38(47), 26. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n47/a17v38n47p26.pdf>
- Villamizar, J., Barbosa-Chacón, J., & Ferreire, S. (2017). Operatividad de las políticas de formación para la investigación (FPI): El caso de dos universidades colombianas. *Revista Espacios*, 38(55), 24. <http://www.revistaespacios.com/a17v38n55/a17v38n55p24.pdf>
- Zamudio, L. N. (2014). *Concepciones sobre didáctica en los proyectos de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre del año 2010 al 2013* [Tesis de pregrado, Universidad Libre]. Repositorio institucional de la Universidad Libre. <https://hdl.handle.net/10901/7578>