

Rol del docente para la formación en investigación: reto pendiente de la educación peruana

Role of the teacher for research training: pending challenge of Peruvian education

*Mg. Miguel Angel Estacio-Chang, mestacio@usil.edu.pe,
<https://orcid.org/0000-0002-1901-9137>;*

Dra. Patricia Medina-Zuta, mzutap@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6315-9356>

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

Resumen

En la intención de lograr un proceso formativo de calidad, es relevante examinar el rol del docente y la importancia de su formación en investigación para el logro de este propósito. Entre los principales resultados encontrados, se destaca, que a pesar de la existencia de objetivos internacionales provenientes de organizaciones promotoras que lideran estos propósitos a nivel mundial, y de los lineamientos que a partir de ello, imparte el Estado peruano; la política educativa en Perú, todavía debe continuar reforzando la formación docente desde la potenciación del componente investigativo como elemento fundamental en los estándares de calidad y desarrollo del país.

Palabras clave: rol docente, formación en investigación, formación docente.

Abstract

In the intention of achieving a quality formative process, it is relevant to examine the role of the teacher and the importance of their research formation to achieve this purpose. Among the main results found, it stands out that, despite the existence of international objectives from promoter organizations that lead these purposes worldwide, and the guidelines that the Peruvian State imparts from there; educational policy in Peru must still continue to strengthen teacher formation from the empowerment of the research component as a fundamental element in the country's quality and development standards.

Key words: teaching role, investigative formation, teacher formation.

Introducción

En los últimos años, el docente toma protagonismo en las decisiones de la política educativa en la región, sobre todo, en los niveles de la escolaridad. No obstante, esta participación se percibe insuficiente si se trata de impulsar la ansiada calidad educativa. Los resultados de indicadores actuales del aprendizaje no estarían demostrando el crecimiento que se requiere en el sector educativo. Asimismo, la investigación en el Perú, componente fundamental para el desarrollo de la sociedad y de la industria, también estaría mostrando un insuficiente avance en el ámbito educativo, y muy específicamente, en el nivel superior.

A pesar de que se han tomado medidas de política y de normativa para fortalecer la práctica en investigación, aun ello, no llega a concretarse. Entre estas medidas está por ejemplo, la implementación de la vigente Ley Universitaria N° 30220, la cual, precisa que la investigación debe ser una tarea obligatoria y fundamental en la universidad (Congreso de la República del Perú, 2014, Art. 48). En dicha Ley se señala que las necesidades de la sociedad deben ser respondidas por el desarrollo de nuevas tecnologías y sobre todo, por su gran contribución a la producción del conocimiento.

En ese sentido, se necesita que las políticas generen mecanismos para viabilizar la atención de necesidades y prioridades en relación a los actores involucrados. Ello debe sustentarse además en la aplicación a la formación docente de los presupuestos de la epistemología de la investigación que promueve relaciones interactivas creativas entre los participantes en relación con las demandas socio-profesionales (Deroncele, Del Toro y López, 2016).

En conjunto con la ley como elemento motivador para impulsar mejoras en este campo, se deben alinear también las decisiones de las autoridades académicas o del órgano promotor de las universidades y escuelas, que demuestran su real interés en fomentar la investigación y en dotar las herramientas necesarias para que el docente realice investigación desde su rol pedagógico.

En el ámbito escolar, aún son insuficientes medidas nacionales, que de alguna manera, inserten contribuciones a nivel curricular. Se necesitan integrar competencias asociadas a una práctica eficiente de la investigación, que implique el saber problematizar, indagar, analizar, desde las características del contexto.

“Las políticas educativas se basan en mecanismos de “eficacia curricular”, sin embargo, todavía no se dispone suficientemente de un engranaje que tenga en cuenta toda la singularidad y diversidad de los contextos y realidades socioeducativos” (Medina y Deroncele, 2019, p.598).

Valdría la pena hacerse algunos cuestionamientos que ayuden a la reflexión sobre ello: ¿el docente peruano está preparado para fomentar la investigación en los estudiantes?, ¿el docente peruano conoce realmente, cómo se desarrolla un proceso de investigación?, ¿el docente peruano tiene experiencia investigativa comprobada que lo acredita como investigador y formador? ¿la carrera docente está diseñada para fomentar la investigación?

Todas estas interrogantes invitan a repensar sobre la formación en investigación en el Perú; la misma que ha ido madurando progresivamente, a partir de los múltiples intentos; tanto del gobierno, del sector empresarial, y sobre todo del propio docente.

Implementar una política investigativa retadora y holística en la universidad o escuela es técnicamente posible. Pero aterrizar la misma, en objetivos, estrategias y acciones que se vinculen a una determinada cultura, no es tan fácil. Se requiere para ello lograr un real compromiso de quienes toman decisiones en la institución, y en especial del docente, que debe estar capacitado, preparado y fortalecido para formar en investigación; el ideal de generar una cultura investigativa, solo resultará una quimera.

En esta línea, el análisis efectuado, se centra en la intención de responder principalmente a un cuestionamiento: ¿Qué necesita tener en cuenta el sistema educativo actual para promover la investigación formativa desde el rol generador del docente?

Para resolver esta inquietud, es importante seguir reflexionando nuevas formulaciones, en búsqueda de repuestas que ayuden a determinar formas y opciones viables para lograr el objetivo trazado.

Surgen estas preguntas: ¿quién es el docente peruano y cómo se formó?, ¿qué dicen los marcos internacionales para fortalecer el rol docente en la educación y en la investigación?, ¿cuáles son los fundamentos nacionales alineados a la calidad docente y a la investigación?, y frente a esto, ¿cuáles son los síntomas actuales y posibles manifestaciones de un escaso fomento de habilidades investigativas en el estudiante que vinculan el rol docente?

Así, se propone que a partir de estas inquietudes, se revelen respuestas sustentadas en documentos y fuentes de política educativa del marco nacional e internacional. Ello, sin deslindar otras fuentes que generen un mayor entendimiento y que incluyan una perspectiva socio-histórico-cultural del docente en el Perú.

Materiales y métodos

Se efectuó una revisión de los principales lineamientos de la política educativa mundial, incorporando a partir de ello, algunas directrices y mecanismos regulatorios de la política educativa peruana. Para tal fin, fue pertinente el método histórico lógico, que permitió un importante despliegue de las técnicas hermenéuticas, que dieron consistencia al análisis documental de las distintas fuentes seleccionadas.

Resultados

¿Quién es el docente peruano y cómo se formó?

Antes de hablar del propio docente, es necesario conocer sobre la escuela y corrientes pedagógicas en el Perú. A inicios del siglo XX quien entraba a ser profesor, sabía que ganaría el respeto de la sociedad, no porque tenía más bienes o recursos, sino porque el conocimiento y la ciencia eran elementos escasos en la sociedad, y quien los demostraba, merecía indudable, reconocimiento.

Hablar del profesor, era hablar de alguien que irradiaba respeto, no solo hacia los estudiantes, sino también hacia los padres de familia y por ende, hacia la comunidad. Al respecto, cabe recordar, que desde siglos inmemorables, el papel de la formación era realizado por sacerdotes o misioneros de la Iglesia Católica, y que ellos en su afán de catequizar a la población, serían los pioneros de las prácticas formativas orientadas a la alfabetización.

A mediados del siglo XX, surge en Latinoamérica la necesidad de implementar cambios en relación a las políticas educativas. Las mismas tendrían como centro “el rol del docente”. Así, en las primeras décadas de este siglo, el 80 % de la población peruana era mayoritariamente campesina, de escaso nivel de estudios, y con poca oportunidad en el acceso a una educación de calidad (Becker, 2002).

En 1950, es el expresidente Manuel Odría, quien concreta medidas importantes en el sistema educativo. Entre ellas, la construcción de colegios, que fuesen catalogados

centros escolares de calidad, y que atenderían a un grueso poblacional de estudiantes. Muchos de estos centros, que fueron alguna vez señalados como “grandes unidades escolares”, son actualmente catalogados como “colegios emblemáticos”.

Es decir, se requería una mayor cantidad de profesores para enseñar en más escuelas. En ese sentido, toman mayor protagonismo, los institutos pedagógicos, pues eran el principal centro de enseñanza para la formación de docentes. Aunado a este cuadro, cabe denotar algunos indicadores que determinan cómo se asume la figura del docente en el Perú y la problemática que ello inquiera: (1) Son las mujeres más que los hombres las que optan por esta carrera, (2) los salarios no siempre fueron los más atractivos, a diferencia de otras profesiones, y por lo general, la mayoría de los puestos docentes eran a tiempo parcial y (3) el contenido curricular de la formación docente estaba altamente orientado a lo metodológico, y no a lo cultural o científico (Díaz, 2015).

Por esta razón, se considera que la gran mayoría de docentes optasen por trabajar en instituciones privadas más que en públicas; ya que en las escuelas del Estado, el índice de insatisfacción era mucho más alto. Además, el clima y la carga laboral no eran para nada, alentadores (Díaz & Ñopo, 2016).

Desde el 2005, los candidatos a profesores habrían preferido estudiar en universidades, principalmente privadas, que en institutos pedagógicos. Este escenario se acrecentó a raíz de la medida del segundo gobierno de Alan García (2006-2011), período en el cual se instauró un examen de admisión con una nota de ingreso mínimo de 14 para los institutos pedagógicos. Medida que no fue aplicada por las facultades de educación de las universidades.

En relación a ello, es relevante resaltar que el magisterio peruano tiene en la actualidad, distintos grupos humanos que están preocupados por dignificar el papel del docente, en términos sociales, culturales y económicos. Uno de ellos es el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación en el Perú (Sutep), quien agrupa a profesores que trabajan en los colegios públicos; Derrama Magisterial, institución de seguridad social, y que afilia a los profesores que laboran en cualquier colegio del país. Estos grupos, estarían enfocados principalmente en la seguridad económica y laboral del docente. Sin embargo, los esfuerzos en fomentar redes profesionales para generar mayor conocimiento en el campo de la educación son escasos si proyectamos al docente desde este panorama.

En líneas generales, el docente peruano ha sido y será siempre un profesional valorado por la sociedad, independientemente a que el estado o las empresas tengan otros

tratamientos que no lo sitúen así. Incluso, los docentes que ya forman parte del sistema educativo, no tendrían responsabilidad directa en relación a contar con condiciones técnicas, económicas y organizacionales necesarias para su desempeño eficaz. Ello hace pensar que las reformas educativas no son suficientes para reforzar el rol docente y, sobre todo, para fomentar la investigación en los colegios, que constituyen una oportunidad de formación durante once años de la vida de un ciudadano peruano.

¿Qué dicen los marcos internacionales para fortalecer el rol docente en la educación y en la investigación?

Los marcos internacionales resaltan que el docente juega un papel determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ser humano, pues preparan a éste para que gestione el desarrollo de su país con equidad, tolerancia, respeto, diálogo y, sobre todo, como ciudadano responsable y pluricultural (ODS4). Estas capacidades forman parte de lo que viene definiéndose como competencias globales, y es la investigación la que cobra un mayor sentido dentro de las mismas.

En relación a esto, es fundamental analizar los documentos y directivas internacionales que tienen impacto en la formación, como el caso del documento propuesto por Jacques Delors sobre las perspectivas que busca el docente actual, el Marco de Competencia Global que habla de la importancia del fomento de la educación global, el Proyecto Tuning, que reflexiona sobre la situación educativa de Latinoamérica, y la Declaración de Incheón que se basa en el aprendizaje para toda la vida”, equitativa e inclusiva.

Delors (1996) destacó que la investigación científica es un elemento que suma el potencial de los países que la fomentan. Son sus universidades, la que utilizan recursos a través de fondos de proyectos de colaboración, para generar patentes o innovaciones que resuelvan problemas latentes en la sociedad (salud, procesos tecnológicos, e incluso aspectos sociales).

En el documento implicado, también se indica que la movilidad docente y estudiantil son espacios que permiten generar experiencias a dichos grupos para fomentar la investigación, tanto en sus mentes como en sus acciones. Sin embargo, los países en desarrollo, por más que sepan de esta fórmula que lleva al progreso, han hecho muy poco por invertir en la actividad investigativa. Esto es mucho más pronunciado, si consideramos la tendencia de una educación basada en esquemas tradicionales de enfoque conductista que no fomentan en el estudiante el desarrollo del pensamiento crítico, complejo y creativo.

Entonces, se podría pensar que, si el docente no tiene el suficiente apoyo del estado para alcanzar las competencias necesarias que lo lleven a saber investigar y a guiar sobre cómo hacerlo, seguirá haciendo lo que tradicionalmente ha hecho en la educación básica: memorización; en la educación superior: generar habilidades profesionales para un desempeño instrumentalista y no para problematizar, indagar, diagnosticar o resolver problemas. Todos ellos, elementos clave que requiere un investigador.

Por esta razón, las políticas de cooperación internacional no deberían disponerse al asistencialismo, como comúnmente puede apreciarse. Se necesita una actividad de asociación entre pares docentes, que los lleve al intercambio académico, basado en la experiencia investigativa y en el conocimiento de la línea formativa en investigación.

De acuerdo con Global Competence de PISA (2018), los docentes necesitan investigar de forma colaborativa y tener el máximo cuidado en la elaboración y actualización de los planes de estudio. Esto llevaría a considerar cuán importante es el rol docente si fomenta en el estudiante, capacidades como la resolución de problemas. Además, se resalta que la formación no debería limitarse al contexto social y cultural inmediato, sino abarcar el ámbito global. Por esta razón, la investigación necesita constituirse como “una llave” que permita el ingreso al cambio y a la transformación social de los contextos.

Con respecto al Proyecto Tuning para América Latina (Beneitone *et al*, 2007), se hace hincapié en la investigación, como una de las competencias genéricas definidas para el desarrollo y necesarias de activar en el contexto latinoamericano. Después de haberse aplicado un estudio académico en una muestra integrada por graduados, estudiantes y empleadores de América Latina, las competencias genéricas identificadas por dichos grupos fueron: “compromiso con la calidad, compromiso ético, capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, disposición a aprender y actualizarse e interesarse por aplicar los conocimientos en la práctica” (Beneitone *et al*, 2007, p. 62).

La capacidad de investigación solo sería la más valorada en el grupo de académicos. Ello podría sustentar que al no ser la investigación una capacidad prioritaria en la formación universitaria, no habría el suficiente interés para generar espacios de fomento de esta actividad entre los docentes, y sobre todo en los estudiantes. No se puede hablar de una educación universitaria de calidad, sino se tiene como eje principal el desarrollo de políticas investigativas que impulsen la producción científica y la innovación. En este sentido, entre las reflexiones presentadas, surgen aquellas que implican saber, si los procesos educativos que orientan el desarrollo de competencias están realmente

consiguiéndolas y ¿cuál sería el modelo pedagógico idóneo para una adecuada formación de las mismas?, más aún si no es prioritario el integrar a este propósito la formación de competencias investigativas.

Finalmente, con respecto al Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS 4 de la Declaración de Incheon (Unesco, 2015), este comprende la visión, justificación, principios, objetivos, enfoques estratégicos, metas e indicadores para cumplir lo que se declara y propone: “educación inclusiva y equitativa” sobre la base de la calidad y que fomente el continuo aprendizaje de todo ser humano.

Como todo documento que regula los aspectos educativos, no se podía dejar de lado la figura del docente y el rol que este actor necesita asumir. En dicho documento se hace énfasis a implementar políticas que regulen y desarrollen el trabajo del docente en el ámbito académico, social y cultural para fortalecer así, la calidad educativa.

Asimismo, se precisa que es responsabilidad de los gobiernos, fomentar una educación intercultural, libre de estereotipos, igualitaria, donde primen los derechos humanos de las personas. Para cumplir con lo mencionado, sería necesario generar espacios de capacitación y actualización docente; así como asumir medidas de monitoreo y evaluación que aseguren el cumplimiento de lo ya mencionado.

Esto podría ser acompañado de una política de incentivo económico y social que imprima una revalorización del rol docente, responsabilidad directa de las autoridades y del Estado peruano. Dicho de otro modo, para el desarrollo de las instituciones educativas, es necesaria una adecuada carrera y promoción docente que permita la debida realización del proceso de enseñanza aprendizaje, y que a la vez, genere profesores destacados que se sientan valorados por su aporte profesional a la sociedad.

¿Cuáles son los fundamentos nacionales alineados a la calidad docente y a la investigación?

Con respecto a las directrices nacionales para el fomento de una calidad inclusiva, tanto los organismos reguladores nacionales como las instituciones civiles más destacadas, han elaborado lineamientos y reflexiones para impulsar ese camino. Entre ellos está el Proyecto Educativo Nacional 2021 (Consejo Nacional de Educación, 2007) que tiene como propósito, el identificar la visión que como país se desea alcanzar. Ello estaría comprometiendo, un análisis situacional del contexto y la definición de lineamientos, objetivos estratégicos, resultados y mecanismos de política educativa viables.

Entre las reflexiones más significativas que tiene este proyecto, está la que implica como la educación es afectada severamente por la extrema pobreza, acompañado ello de la desnutrición y de una alta violencia familiar; sobre todo, en lugares de mayor vulnerabilidad. En estas condiciones, lógicamente es difícil promover una educación de calidad y, especialmente orientada a generar actividad investigativa. Lo más afectados sin duda, son los infantes y los niños que deseen o aspiren a una educación de calidad. En este mismo escenario, es un reto bastante duro para el docente impartir un proceso de enseñanza aprendizaje pertinente y eficaz. Empero, a pesar de lo mencionado, el docente peruano ha demostrado interés constante, por poner su mayor esfuerzo, en asegurar que el estudiante tenga los conocimientos necesarios para seguir adelante.

Frente a esto, el proyecto implica el *Resultado 1 Priorización de la educación de la primera infancia*, en el cual se estaría buscando una educación sin exclusiones en toda la etapa escolar, fomentando condiciones básicas de aprendizaje en los colegios y sobre todo en aquellas realidades de mayor pobreza y, prevenir así, el fracaso escolar en los lugares más vulnerables (Consejo Nacional de Educación, 2007). Estos objetivos son valiosos cuando el Estado de alguna manera, asegura que el docente tenga la formación y el incentivo que demanda en este cumplimiento.

Cabe recordar que el docente es ese ser humano que, en su modelo de pensamiento, tiene el sueño de formar a una persona de la mejor manera posible. Este ideal va a depender tanto de los recursos y condiciones que pueda tener, para ofrecer sus conocimientos. Asimismo, el proyecto también contempla el *Resultado 3: Docentes bien preparados que profesionalmente profesen la docencia*. Este resultado es sumamente clave pues busca fortalecer el “sistema integral de formación docente” y la “Carrera Pública Magisterial”. Ello se debe, a que la situación actual del magisterio implica que solo el 22.1% de instituciones pedagógicas tienen proceso formativo a duras penas, aceptable. Cada año aumentaría la oferta docente de manera considerable, lo que se concentra en un 30% en Lima. Desde esta centralidad, la remuneración que recibe un docente no sería competitiva a diferencia de otras profesiones. Por lo general, el 20% de los docentes, buscan mantenerse en su posición actual y el 24% aspira a ocupar un cargo directivo.

Estas últimas variables generan en la sociedad una desvaloración social del rol docente, y por ende, constituirían un aspecto deficiente de la política educativa, si tomamos en cuenta lo tratado en la Declaración de Incheón, cuando se proponen que los países

dispongan mecanismos para un mejor direccionamiento de la educación como proceso de desarrollo.

Entre las medidas que asegurarían una formación docente idónea, están el fomentar el aseguramiento de la calidad de las instituciones educativas formadoras de este profesional, a través del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa: Sineace; unidad pública encargada de promover las acreditaciones institucionales y programáticas en las escuelas, institutos y universidades en el Perú. Con esta medida, considerada obligatoria, las instituciones pedagógicas y universidades que cuentan con escuelas profesionales de educación, deberían tomar acción para reformular sus servicios educativos, contenidos académicos y propuestas formativas, con el sentido de orientar procesos de calidad educativa.

También cabe mencionar que el Estado debería promover una línea de formación continua sólida, donde no solo se fortalezca y actualicen los conocimientos del docente, sino también se implementen mecanismo de política para implementar el sistema de evaluación y asegurar su implementación eficaz en el aula. Al respecto, es importante resaltar la renovación que ha tenido la Carrera Pública Magisterial en los últimos años. Ello en la intención de capacitar, evaluar y certificar pedagógicamente a los docentes para que se mantengan vigentes y se avale la calidad de rol.

Además de estas condiciones, el Estado debería considerar incrementos salariales, beneficios sociales y reconocimiento de las buenas prácticas en el aula (Consejo Nacional de Educación, 2007). Una vez logradas estas condiciones, sería oportuno que el Estado mire el próximo paso: fomentar las habilidades investigativas, tanto a nivel básico como superior.

El Proyecto resalta un problema de antaño que anteriormente se mencionó: el paradigma de la repetición, copiado y fomento memorístico del aprendizaje (Portocarrero, 1992). Consideramos que una vez establecida la calidad educativa, se podrá contar con un docente motivado y revalorado. En tal sentido, el Estado podría implantar una política institucional centrada en el desarrollo de habilidades investigativas; lo que podría estar siendo reflejándose en el *Currículo Nacional* y por ende, en un monitoreo que integre el accionar docente, la gestión directiva, la gestión de unidades fiscalizadoras educativas y la sociedad en su conjunto.

¿Cuáles son los síntomas actuales y posibles manifestaciones de un escaso fomento de habilidades investigativas en el estudiante con relación al docente?

Desde el inicio de la república peruana, hubo interesantes acciones para fortalecer la educación nacional, sin embargo, muchas de ellas estuvieron disfrazadas por intereses privados que de alguna manera minaron la calidad educativa y dieron mayor énfasis al interés productivo de la formación y no propiamente del valor y fines éticos de la investigación.

Por ejemplo, en 1983 se aprobó la ley 23733 que promueve la educación superior, en la cual puede advertirse una sesgada definición de la autonomía universitaria. Es así, que en 1996 se aprueba la Ley N° 882, conocida por permitir la creación de universidades con fines de lucro. Sin embargo, en el 2001, el estado promueve una comisión para diagnosticar la situación universitaria con el fin de tener bases para la reforma universitaria.

Incluso en el 2010 el Tribunal Constitucional se pronunció indicando que el Estado no estaba garantizando una educación universitaria de calidad. Es en ese marco, es en el 2013 que surge el proyecto de ley universitaria, en el cual se determinaron grupos de interés para hacer una revisión y discusión de dicha ley, y es el 09 de julio del 2014 donde se aprueba la actual Ley Universitaria N° 30220, que reforma el sistema de educación superior universitaria y crea la Superintendencia de Educación Superior Universitaria Sunedu. Se solicita de esta manera, la reorganización del Sineace para un mayor fomento del aseguramiento de la calidad. Como se puede observar, los esfuerzos habrían sido pertinentes.

Pero a pesar de todo lo mencionado, ello no ha sido suficiente para fomentar las habilidades investigativas en los estudiantes. Se podría considerar que los principales síntomas actuales de la débil situación en investigación son: (1) la mayoría de los docentes en metodologías de investigación no cuentan con la experiencia académica suficiente, (2) evidencia de una composición curricular escasa en tópicos en investigación, (3) asesores no alineados al conocimiento y la claridad de procesos de formación y acompañamiento en investigación, y (4) el estudiante no llega a culminar su carrera en efectos de lograr una graduación, pues no concluyó debidamente su trabajo de investigación como requisito de este cierre del proceso.

El claustro universitario peruano se caracteriza, tanto por sus distintas especialidades y por el tipo de formación obtenida. Al respecto, Ortíz (2015) destacó que las universidades peruanas tendrían una diferenciación marcada: hay universidades que priorizan la formación en investigación y otras más orientadas a los fines de especialidad de la

profesión. Éstas últimas hacen referencia, a la formación con fines orientados al desempeño estrictamente laboral, sin contar con procedimientos formales para generar espacios, grupos o centros de investigación dentro de la enseñanza. Se destacan así, una gran cantidad de docentes a tiempo parcial para el dictado de los cursos de especialidad, cuidando también de que la institución cumpla con el porcentaje mínimo requerido por Ley (veinticinco por ciento de docentes a tiempo completo).

En ese sentido, se puede deducir que, si un docente con dicha formación imparte cursos de metodología de investigación, sin tener al menos una preparación adecuada adicional (por ejemplo, a través de una maestría o doctorado que asegure el carácter científico), los estudiantes estarían en riesgo de recibir tópicos de investigación sin ser propiamente investigación como tal.

Por otro lado, con respecto a los profesionales que sí acreditan una formación investigativa, no solo tendrían un mayor grado de éxito en el campo laboral, sino también incorporando su experiencia como docentes investigadores. De alguna u otra manera, se trata de profesionales que manejan técnicas y herramientas metodológicas y que las han utilizado en su práctica pedagógica; lo que los estaría habilitando para impartir conocimientos a sus eventuales estudiantes.

Así, se puede apreciar que en la composición de los distintos planes de estudio de los programas universitarios habría una escasa, e incluso nula composición conceptual y metodológica en tópicos de investigación (Martínez & Márquez, 2014); excepto en aquellas estructuras curriculares más vinculadas a la formación especializada en actividades de investigación, como es el caso de las disciplinas médicas, estadísticas e incluso psicológicas.

Pero, también existe la figura de que el programa podría disponerse a contenidos curriculares que alineen el foco investigativo, aunque ello no asegure un proceso formativo eficiente. Con esto, haríamos referencia a un tipo de enseñanza más orientada al “conocimiento enciclopédico”, es decir, basada en lo que dicen los libros de metodología o textos científicos, lo cual limita la visión de un verdadero proceso investigativo (Moreno, 2005).

Otro aspecto que las universidades necesitan tomar en cuenta para fomentar habilidades investigativas, es el perfil de los asesores que acompañan a los estudiantes en el desarrollo del trabajo de investigación para conseguir el grado académico. No solo se trata de que sean “buenos metodólogos”, ya que como se explicó anteriormente, no sería suficiente

el despliegue de las habilidades investigativas. Las áreas académicas responsables de la selección y evaluación de personal de los contextos universitarios, podrían primero definir el perfil de asesor de tesis y los requisitos fundamentales que necesariamente tendría que demostrar para el éxito en el seguimiento de quienes serían sus asesorados.

Discusión

De acuerdo con Morillo (2009, p. 925), las cualidades mayormente aceptadas que debe tener todo asesor en el proceso investigativo se disponen hacia lo siguiente: (a) analizar las virtudes y debilidades de las habilidades investigativas del asesorado, lo que permitirá corregir cualidades que el asesor necesite desarrollar, (b) instaurar un cronograma de trabajo en coordinación con el estudiante para tener entregas a tiempo de los avances de la investigación, (c) tener el tiempo debido para revisar minuciosamente los avances del trabajo de investigación para detectar mejoras en los aspectos teóricos o metodológicos, (d) apoyar en la gestión administrativa, sea en términos de procedimientos, recursos, bibliografía, incluso financiamiento, necesarios para que el estudiante avance con el proyecto de su investigación, (e) en caso se requiera, ser formalmente miembro del jurado del trabajo el cual ha asesorado.

En resumen, los asesores en investigación no solo deben demostrar experiencia profesional en su campo y saber sobre metodología, sino que deben demostrar habilidades investigativas sólidas, con productos científicos destacados, y tener tiempo y paciencia para guiar a los estudiantes en hacer investigación.

Si la universidad y la dirección de los programas académicos no fortalecen y buscan desarrollar las habilidades investigativas en sus estudiantes, incluso considerando al eventual docente asesor, es altamente probable que no se logre concluir el trabajo de investigación para la obtención del grado académico. Al respecto resulta contradictorio la existencia de una ley como la Ley N° 882, en la cual el estudiante podría graduarse de bachiller con tal solo concluir sus estudios y sin necesidad de realizar una tesis o trabajo de investigación. Pero, con la actual Ley Universitaria 30220, esto sería reencausado, ya que para esta ley es requisito indispensable, graduarse con trabajo de investigación y tesis.

Entonces, si las condiciones para desarrollar las habilidades investigativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje no son las más favorables, se podría visualizar cierta problemática en el sistema educativo universitario, definida así: (1) estudiantes con dificultades para asumir una decisión investigativa que los lleve a exponer temas,

problemas y objetivos de investigación, (2) estudiantes con dificultades para argumentar y redactar de manera científica, y (3) resistencia del estudiante en la aplicación de los métodos de investigación de distinta índole, sobre todo la que compromete saberes matemáticos y estadísticos.

Dicho de otro modo, si durante la formación del docente, no se incorpora un plan formativo que implique la investigación y las metodologías científicas desde un hacer pedagógico, las reformas educativas nacionales e institucionales seguirán teniendo un fuerte vacío en el logro de este propósito.

Conclusión

- 1. El docente es uno de los actores claves en el proceso de formación a todo nivel, y desarrollar su función pedagógica desde la investigación favorece que el estudiante aprenda significativamente y de manera crítica para ser un ciudadano responsable, respetuoso e íntegro.*
- 2. El docente peruano a pesar de necesitar más apoyo económico, social y político, se ha esforzado en dar lo mejor de sí en el espacio de la clase, sin embargo requiere continuar su capacitación para fomentar el pensamiento crítico, creativo, pluricultural en sus estudiantes, en lo cual el Estado, puede generar reformas educativas que asegure un currículo pertinente a estos fines desde un diagnóstico adecuado de los docentes siendo precisamente “el diagnóstico de necesidades y potencialidades formativas de vital importancia para guiar las estrategias de formación en los diversos contextos formativos actuales” (Deroncele, Medina y Gross, 2020, p. 98).*
- 3. Los marcos globales avalan la importancia del docente en todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Se resalta que el estudiante deba desarrollar competencias globales, que le permitan ser sensible a su entorno, pluricultural, respetuoso, dialogante, y sobre todo transformador, en el sentido de proponer soluciones a los dilemas sociales y ambientales que en cada etapa de su vida, le tocará vivir.*
- 4. Los lineamientos nacionales no estarían alejados de estas definiciones, ya que también los contienen en esencia. Se añade a ello, que el Estado asegure el acceso a una educación de calidad, y a que el estudiante cuente con condiciones*

mínimas de alimentación y salud. Asimismo, sería deber del Estado, revalorar el rol del docente, en términos salariales, en línea de carrera, en formación continua y brindarle los beneficios sociales necesarios para su tranquilidad presente y futura.

5. *Se implica a lo mencionado, la existencia de síntomas y manifestaciones sobre las dificultades que tendría el estudiante en su capacidad de aprender a investigar, y que reiteramos, no es porque el docente no quiso hacerlo, sino porque él mismo no fue dotado de estas habilidades en su propio proceso formativo.*
6. *Esto genera nuevos cuestionamientos, que en un futuro cercano debe seguir convocando la búsqueda de respuestas. Surgen preguntas entre las cuales podemos resaltar: ¿cómo fomentar la reflexión en las escuelas, universidades y principalmente en los institutos pedagógicos, para que se incluyan contenidos curriculares de corte científico, social y metodológico?, ¿cómo lograr una enseñanza que implique el conocimiento y manejo del método científico?, ¿cómo motivar a que ello sea utilizado con los estudiantes durante las clases?*
7. *Estas y otras reflexiones estarían abriendo un camino de posibilidades de respuesta, en el propósito de apoyar al docente y al desarrollo de la investigación en el país. Se trata de tener esperanza de que en un corto, mediano y largo plazo, se pueda lograr una educación de calidad, equitativa, sólida, donde la investigación juega un rol importante.*

Referencias bibliográficas

1. Becker, M. (2002). Mariátegui y el problema de las razas en América Latina. *Revista andina*, 35, 191-220.
2. Benitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final -Proyecto Tuning- América Latina 2004—2007*. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
3. Congreso de la República del Perú. (2014). *Ley Universitaria. Pub. L. No. 30220, 21*. Perú: Congreso de la República del Perú.
4. Consejo Nacional de Educación. (2007). Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/pen-oficial.pdf>
5. Delors, J., Unesco, & Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996). La educación encierra un tesoro: Compendio. Recuperado de UNESCO website: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
6. Deroncele, A., Del Toro, M., y López, R. (2016). Método formativo de la práctica profesional del psicólogo. *Revista Opuntia Brava*, 8(3), 1-12.
7. Deroncele-Acosta, A., Medina-Zuta, P., y Gross-Tur, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 97-104.

8. Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidad y tendencias*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4158/Formaci%C3%B3n%20docente%20en%20el%20Per%C3%BA%20realidades%20y%20tendencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
9. Díaz, J., y Ñopo, H. (2016). Capítulo 8 La carrera docente en el Perú. En *Investigación para el desarrollo en el Perú: Once balances* (353-402). Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20170417125048/carreradocente_JJDHN_35.pdf
10. Martínez, D., y Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias pedagógicas*, 24(1), 347-360. Recuperado de <http://redalyc.com>
11. Medina Z., P., y Deroncele A, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Revista Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610.
12. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA - Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
13. Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.
14. Morillo, M. (2009). Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos. *Educere*, 13(47), 919-930.
15. Ortiz, J. (2015). Factores críticos para las universidades que eduquen por competencias. *Blanco y Negro*, 6(1), 23.
16. Portocarrero, G. (1992). Educación e identidad nacional: De la propuesta etnocida al nacionalismo andino. *Debates en sociología*, (17), 9-29.
17. Unesco. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa