



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Investigación aplicada a la Educación

Trabajo Fin de Máster

Formación del Maestro Investigador en el grado de educación infantil, un estudio de Caso.

Presentado por: Viviana Del Carmen Palencia Salas

Dirigido por: Dr. Bartolomé Rubia Aví

Valladolid, Junio de 2014.

Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.

PAULO FREIRE

Agradecimientos

Al término de esta etapa en mi vida, expreso mi profundo agradecimiento a Dios por cada una de las bendiciones que ha derramado sobre mí, por ser el motor de mi vida, por guiarme en cada paso y sobre todo por llenarme de fe para creer que todo es posible y que con convicción y esfuerzo se pueden lograr grandes cosas.

De igual forma al Dr. Bartolomé Rubia, quien con sus acertadas recomendaciones guío este proceso.

A todos los profesores del máster por compartir sus conocimientos y brindar su ayuda a lo largo de esta etapa.

A la Fundación Carolina, a la Universidad de Valladolid y la Universidad del Atlántico, por brindarme este gran privilegio y apoyo; por haberme formado en la perseverancia y la constancia.

A la mejor hermana que puedo tener, Adry, gracias por ser mi compañera en esta gran aventura, por apoyarme siempre, por creer en mí y por todos los buenos deseos que siempre has tenido hacia mí.

A mi hermano Ramiro, por su gran interés, apoyo incondicional y motivación constante.

Sobre todo y muy especialmente, a mis padres, Ramiro y Patricia, por haber sido mi fuente de inspiración y por creer en mí en todo momento, ustedes son mi mayor orgullo.

Del mismo modo, a mis compañeros del Máster, por los momentos de estudio y ocio que hemos compartido. Y muy especialmente a Yuly, Maristela, y Fran, por el apoyo y ayuda que han mostrado a lo largo de este tiempo, por sus buenos consejos, por sus sabias palabras y por compartir su valioso tiempo y gratos momentos.

A las profesoras que colaboraron con la recolección de datos y brindaron su ayuda constante para esta investigación y a todas aquellas personas que de una u otra forma hicieron posible este logro.

A todos una y mil Gracias.

Tabla de contenido

Agradecimientos.....	4
Tabla de contenido.....	5
Resumen.....	6
Capítulo I	7
1.1. Introducción.....	8
1.2. Justificación.....	10
1.3. Objetivos	12
Capítulo II	13
2.1. Fundamentación Teórica	14
2.2. El Maestro investigador y su desarrollo profesional.	14
2.3. La investigación -Acción en el ámbito educativo (La investigación como estrategia de formación y desarrollo profesional).....	18
2.3.1. Reflexión en la acción y el maestro reflexivo.	23
2.4. La investigación en la formación del profesorado y la investigación educativa.	27
2.5. Competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior y Competencias en la profesión docente.	32
Capítulo III	35
3.1. Marco Metodológico.....	36
3.2. Tipología del estudio de caso.	37
3.3. Contexto del Caso.....	38
3.4. Elementos estructurales del caso.	39
3.5. Proceso, fuentes y técnicas de recogida de datos.	44
3.6. Categoría de análisis	47
Capítulo IV	52
4.1. Análisis e interpretación de los datos y resultados obtenidos	53
4.2. Declaraciones temáticas y preguntas informativas.....	54
Capítulo V	85
5.1. Conclusiones.....	86
5.2. Recomendaciones.	90
5.3. Limitaciones	90
5.4. Sugerencias para futuras investigaciones.....	91
Referencias bibliográficas	92

Índice de Figuras

Figura1. Estructura de estudio de caso (Stake, 2005)	37
Figura 2. Estructura conceptual del estudio de caso de Grado en educación infantil.	40
Figura3. Asignaturas básicas en plan de estudios	57

Índice de Tablas

Tabla 1. Fases en la recogida de datos.....	44
Tabla 2. Fuentes y Técnicas de recogida de datos.....	47
Tabla 3. Estrategias y metodologías por el docente según plan de estudios.....	64
Tabla 4. Estrategias empleadas por el profesorado según el alumnado.....	65
Tabla 5. Habilidades desarrolladas por el alumnado	65
Tabla 6. Habilidades alcanzadas por el alumnado.....	81

Resumen

En esta investigación se abordó la temática de la formación del maestro investigador en la Universidad de Valladolid, con la finalidad de indagar sobre el planteamiento del maestro investigador en la normativa oficial y contrastarlo con el plan de estudios y con los procesos curriculares que se desarrollan en el aula. A través de un enfoque cualitativo, enmarcado en el estudio de caso, utilizando distintos instrumentos como la entrevista semiestructurada, observación, cuestionario, y análisis de contenido. Los resultados manifestaron que en la normativa general no se menciona literalmente la figura del maestro investigador, sin embargo sí se especifican algunas pautas que permiten desarrollar procesos investigadores, aunque en el plan de estudios no se mencionan competencias específicas orientadas a la investigación, en el aula, el profesorado desarrolla las herramientas necesarias para este proceso, pero no terminan siendo suficientes. La investigación permite concluir que se hace necesario replantear la concepción del perfil del maestro y a partir de esto integrar la investigación como proceso fundamental en la formación.

Palabras Claves: Maestro investigador, formación en investigación, Formación del profesorado, competencia investigadora, investigación-acción.

Abstract

This research approached the topic of the academic training of the teachers researchers at the University of Valladolid. The main purpose was to inquire about the approach of the teacher researcher in the official rules and to contrast it with the curriculum, and curriculum processes that are developed in the classroom. Through a qualitative approach established in the case study, the instruments used were semi-structured interview, observation, questionnaire, and content analysis. The result proved that the figure of the researcher teacher in the general rules is not literally mentioned; however some patterns that permit to develop the research processes are specified although the competence oriented to research is not specific in the curriculum. In the classroom the teachers try to develop the tools needed for this process; however the tools are not enough.

The research supports the conclusion that it is necessary to rethink the concept of profile teacher and from this research integrate fundamental process in the training.

Key Words: Teacher researcher, training research, action research, research competency.

Capítulo I. Introducción

Capítulo I.

1.1. Introducción

Investigar en el ámbito educativo constituye una herramienta primordial para generar mayor conocimiento en la educación y promover la calidad en los procesos académicos. A través de la investigación el profesorado puede alcanzar un desarrollo profesional, al tiempo que adquiere nuevos conocimientos que le permite mejorar sus prácticas educativas y replantear estrategias de enseñanza - aprendizaje.

Así como lo describe Imbernón (2002), el campo del conocimiento se logra a través de la investigación; si esta no se realiza hay tradición, rutina, copia, reproducción, dependencia y estatismo, razón por la cual la investigación es un factor fundamental y necesario en el campo educativo.

La investigación debe constituir un elemento principal en la formación, en las escuelas, universidades y principalmente en la formación del profesorado, para que se produzca mayor conocimiento, nuevos avances educativos, se renueven los métodos en los procesos de enseñanza - aprendizaje y en esta tendencia, las futuras generaciones de maestros innoven, sean críticos, reflexivos, autónomos e investigadores.

A partir de esta perspectiva surgió el interés en conocer los procesos de formación que reciben los estudiantes de grado en educación infantil de la Universidad de Valladolid. Buscando por un lado, analizar la formación en investigación y por otro lado, identificar la visibilidad y operatividad de una competencia y habilidades investigadoras en los procesos curriculares.

Para esto decidimos analizar la normativa oficial, el plan de estudios y lo que sucede en el aula respecto a las acciones que conduzcan a procesos de reflexión e indagación por parte del profesorado y del alumnado.

A partir del interés en conocer los procesos que se desarrollan en la formación de un maestro investigador, se eligió un tipo de investigación cualitativa que enmarca sus bases en la metodología de estudio de caso Stake (1995), en el que la elección del caso supone un pretexto para acercarnos a la comprensión de una realidad y un caso específico que servirá para aprender más de otros casos.

La investigación estará distribuida en cinco capítulos. En el *primer capítulo* presentaremos la fundamentación teórica de este estudio y resaltaremos los autores más relevantes de la investigación y la formación del profesorado, así como la investigación-acción, el maestro investigador, y las competencias que debe poseer el profesorado.

En el *segundo capítulo*, describiremos el marco metodológico de la investigación, en el cual detallaremos el estudio de caso, los issues o tensiones y las declaraciones temáticas que tendrán una serie de preguntas informativas a las que les daremos respuesta al finalizar este trabajo.

En el *tercer capítulo*, mostraremos el análisis e interpretación de los datos y resultados obtenidos, de acuerdo a la metodología y técnicas empleadas, con la finalidad de responder las preguntas informativas y declaraciones temáticas que nos planteamos en este caso.

En el *cuarto capítulo*, presentaremos las conclusiones realizadas, las limitaciones, sugerencias y recomendaciones para futuras investigaciones.

Por último, se encontrarán las referencias bibliográficas y los anexos.

1.2. Justificación

En el sistema educativo ha sido necesario que el maestro asuma un rol de un investigador dentro de su práctica educativa, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje y asumir los nuevos retos que han emergido. Latorre (2007).

Sin embargo para que el maestro desarrolle este rol de investigador, es fundamental que reciba una adecuada formación en investigación.

Esta formación puede desarrollarse de diversas maneras, por ejemplo, Miyahira (2009), propone que la investigación en la formación del maestro, constituya una estrategia de enseñanza - aprendizaje en el currículo, la cual permitirá que los alumnos adquieran habilidades investigadoras que podrán integrar a sus procesos académicos.

Además se puede desarrollar un tipo de investigación formativa, en la que a través de las diversas asignaturas de metodología o métodos de la investigación, los alumnos adquieran las bases fundamentales de esta actividad.

De modo tal, que el maestro desarrolle habilidades de observación, reflexión e indagación, que le posibilite detectar problemas, plantear posibles soluciones, y reflexionar sobre la práctica, en base a los avances que se desarrollan y a las dificultades que se presentan.

Como lo menciona Schön (1992), la reflexión le permite al maestro enfocar los problemas de la práctica a través de un enfoque de la reflexión en la acción. Y de igual forma a través de medios como la investigación – acción, el maestro puede fortalecer su desarrollo profesional, y mejorar las prácticas educativas a través de la planificación, acción, observación y reflexión, (Elliot, 1990).

En consecuencia de esto, sí desde la formación del profesorado se contribuye al desarrollo de un maestro investigador, crítico, reflexivo, e innovador, los resultados que se reflejaran en las aulas, favorecerán a que los alumnos reciban una formación adecuada en la

que asuman una actitud activa, en la que pregunten, indaguen, y reflexionen, de acuerdo a los conocimientos que van adquiriendo, de modo que los procesos educativos alcancen una mayor calidad.

Por otra parte, cabe resaltar que para esta investigación, nos centramos en el grado de educación infantil, porque consideramos necesario que desde la formación inicial y desde el primer ciclo de la educación, el maestro debe poseer una competencia investigadora, y las herramientas necesarias para afrontar las situaciones que se presenten.

Evidentemente, es fundamental que el maestro de educación infantil sea investigador, debido que en los primeros años de vida, se desarrollan las capacidades emocionales, cognitivas, psicomotoras, y de igual forma, algunas veces surgen problemas relacionados a estas capacidades, por lo cual el maestro debe estar atento, observar y detectar, todas las situaciones, actitudes y comportamientos que refleje el alumnado, para que atienda tales necesidades o logre realizar actividades de prevención para evitar posibles dificultades a largo plazo.

Aunque surge la preocupación, como lo describe Melograno (2008), quien plantea que en la formación del maestro de educación en infantil, la preparación para el trabajo científico y en investigación es insuficiente o nula, por lo cual se le deja la labor de la investigación a otros profesionales que muchas veces desconocen las particularidades de los fenómenos pedagógicos, y además afirma, que en los casos que se desarrolla esta formación, no está vinculada con la realidad pedagógica del aula.

Por tal razón, en esta investigación analizaremos el papel que desarrolla la investigación en los procesos de formación de los maestros y a partir de información obtenida realizaremos alguna aportación que contribuya al mejoramiento de esta formación.

1.3. Objetivos.

General.

Indagar acerca del planteamiento del maestro investigador en los documentos oficiales, contrastarlo con el plan de estudios y con la realidad en el aula.

Específicos.

1. Identificar si se promueve la formación en competencias investigadoras para los maestros en el contexto de EEES y como se plantea en el plan de estudios de grado en educación infantil.
2. Conocer la percepción del profesorado sobre el concepto de maestros investigadores y qué aportaciones realizan desde su práctica docente.
3. Determinar cuál es la percepción del alumnado sobre la formación en investigación que reciben y la que tienen de los maestros investigadores.
4. Detectar si existen evidencias de acciones que conduzcan a la formación y desarrollo de una competencia investigadora en los estudiantes de grado en educación infantil.

Capítulo II. Fundamentación Teórica.

Capítulo II.

2.1. Fundamentación Teórica.

Este proyecto de investigación enmarca sus bases teóricas en los fundamentos del Maestro Investigador y la relación con la investigación - acción como medio de desarrollo profesional y mejora de las prácticas educativas. Además resaltamos la importancia de la investigación educativa como medio para alcanzar una calidad en la educación, en donde los maestros sean quienes investiguen su propia realidad a través de la observación, reflexión, indagación, en las situaciones de la cotidianidad.

También mencionaremos las características del maestro reflexivo y analizaremos la formación que recibe el profesorado, y de qué forma las competencias son articuladas con la labor del maestro y los procesos de reflexión, indagación e investigación.

2.2. El Maestro investigador y su desarrollo profesional.

El perfil de un maestro investigador en el aula, se ha planteado como mecanismo para mejorar la práctica educativa y contribuir al desarrollo del rol del profesional. (Latorre y González, 1987).

La propuesta de vincular la investigación con el trabajo profesional del maestro no es reciente; desde la década de los sesenta, en Inglaterra la idea del maestro investigador comenzó a desarrollarse con la propuesta de Stenhouse (1975), quien planteaba un nuevo enfoque curricular en la escuela, en donde las investigaciones de los maestros se basaban en realizar observaciones de las clases con ayuda de colegas y observadores externos.

Después de reflexionar sobre la práctica, se reunían para discutir acerca de temas en común del aprendizaje de los alumnos, a partir de ello, realizaban acciones para comprobar las hipótesis que habían formulado y de acuerdo a los resultados explicaban o rechazaban su

teoría, lo cual servía de apoyo en la reforma curricular que querían realizar.

Al mismo tiempo, en la década de los sesenta en Francia, se estaba desarrollando una corriente investigadora basada en el aprendizaje científico de los niños y niñas, específicamente en el conocimiento de las representaciones mentales, liderada por equipos interdisciplinarios de maestros y especialistas. (Porlan, 1985).

Mientras que en España, las primeras aportaciones que se realizaron acerca del maestro investigador, estaban relacionadas con el análisis de la formación inicial del maestro y la formación del profesorado en competencias, como la de investigador activo y actitud investigadora, lo cual constituía un modelo de referencia para la reforma del currículo (Porlan, 1985).

De modo tal que en España, se consideraba que el reflejo de una adecuada formación inicial en el profesorado, daba como resultado un maestro investigador capaz de transformar la realidad y hacer aportaciones desde la investigación, que condujeran al mejoramiento y transformación del currículo.

Es preciso hacer alusión a los planteamientos de Carr & Kemmis (1988), quienes mencionaban que el maestro llegó a ser investigador por distintas razones, entre las cuales se encuentran, que algunos de ellos eran producto de una fermentación intelectual y social, en donde la opinión propia les obligaba a reflejar en su práctica educativa, el deseo y aspiraciones a trascender; otros quienes realizaban actividades de investigación y evaluación, se les solicitaba que justificaran en debates sus prácticas innovadoras, y otro de los motivos fue, de modo espontáneo, en el que la idea del maestro investigador era la aspiración razonable de todo profesional, y finalmente otros se dejaron llevar por el entusiasmo de la época en la que los maestros y las escuelas poseían mayor autonomía y responsabilidad en el ámbito curricular.

Por su parte, esta idea hace referencia a que el movimiento del maestro investigador, surgió como una respuesta a las condiciones sociales, políticas y económicas que se desarrollaban, la necesidad del cambio y aspiración por alcanzar un mayor status y reconocimiento de su profesión, por lo que la idea del maestro investigador generó un gran impacto y por ello, la mayoría de docentes realizaban investigaciones.

Una de las concepciones que define el enfoque del Maestro investigador, es el de un profesional que reflexiona sobre lo que hace, se replantea las acciones que ejecuta y acostumbra revisar sus experiencias y actuaciones con el propósito de aprender. (Latorre, 1992).

Al maestro le corresponde ser investigador de su propio quehacer educativo en base a la continuidad de acceso a datos relevantes y cruciales obtenidos en las observaciones y en la cotidianidad de su práctica, lo cual será un elemento facilitador para comprender las aulas y mejorar la práctica. (Stenhouse, 1998).

En esta tendencia es muy pertinente, que el profesorado sea quien se encargue de investigar sobre su praxis, y del mismo modo, de las situaciones que acontecen en el aula, los maestros no pueden ser agentes ajenos a la realidad, o simples desarrolladores de un currículo, que se limitan a observar las situaciones, pero no intervienen y no reflexionan.

Es necesario que cambie la tradición en la que otros profesionales relacionados a la educación, sean los que se dedican a las investigaciones educativas; los mismos profesores son los más conocedores de su propia realidad, por lo tanto son quienes deben realizar investigaciones, más centradas y orientadas hacia la práctica educativa.

Es preciso añadir que el rol del profesorado debe ser el de un investigador, que esté interesado en las problemáticas de la práctica educativa, para que busque y analice nuevos enfoques que den respuesta a las necesidades del alumnado, debido que la enseñanza es un

proceso que da lugar simultáneamente a diversos elementos de interacción, lo que dificulta su interacción y conocimiento. (Latorre, 2003).

Ahora bien, el maestro siendo investigador tiene la capacidad de desenvolverse satisfactoriamente en los procesos académicos, de tal forma que puede asumir mayor control sobre su vida profesional, desarrollando capacidades de reflexión, indagación y crítica, siendo capaz de cambiar en el sentido que le dicta la reflexión, en base a lo observado en el aula durante sus clases, con una visión más totalizadora del alumnado y a la vez que puede propiciar una mejora de los aprendizajes, sometiendo constantemente a prueba los métodos, herramientas y estrategias en el aula. (Dewey, 1994).

Cuando un maestro diagnostica las situaciones que acontecen en la cotidianidad del aula, al mismo tiempo que interviene en ella, elaborando, experimentando y evaluando la forma de intervenir, basándose en los principios educativos que orientan y rigen la práctica, a la vez que se valida la evolución individual y grupal del alumnado, constituye sin lugar a duda un auténtico proceso de investigación. (Elliot, 1990).

El maestro no puede pasar desapercibido ante los hechos que ocurren en relación a su alumnado, y a su práctica como docente, este debe ser un observador permanente, que tenga en consideración los hechos que ocurren y a partir de ellos construir un proceso de mejora continua, a través de la reflexión, e indagación, en base a las observaciones y a lo vivenciado, planteando distintas acciones que sean evaluadas, y permitan generar conocimientos y contribuir con su desarrollo profesional.

Proponiendo la utilización de la investigación en la enseñanza, Latorre (2007), elaboró una propuesta, de modo que considera la enseñanza como investigación y al profesorado como investigador de su propia práctica profesional, cuya finalidad principal es mejorar la calidad de la educación. Del mismo modo, Stenhouse (1996), planteaba la investigación como

base de la enseñanza; de esta forma la investigación es una herramienta que el maestro puede utilizar para enseñar, a la vez que aprende y es la mejor ruta para alcanzar mayor calidad.

El maestro cuenta con todas las herramientas en el aula, para realizar procesos investigadores, que permitan generar un aprendizaje y un mejoramiento continuo de las acciones que se llevan a cabo, y paralelamente pueda comprobar las teorías de la enseñanza, y verificar si se producen los resultados esperados, para este proceso se pueden emplear una serie de ciclos, como lo realizan en la investigación- acción, que veremos más adelante.

Los maestros que actúan como investigadores al mismo tiempo que cumplen sus deberes se observan a sí mismos, y a partir de esto pueden distanciarse de los conflictos, lo cual permite tener una visión más amplia de lo que sucede, y a partir de esto tomar decisiones más razonables. (Bogdan, y Blikem, 1992).

Tal como se ha mencionado, el camino de la investigación en la educación constituye un medio eficaz en el mejoramiento de los procesos académicos, y en la calidad en la enseñanza y aprendizaje.

2.3. La investigación -Acción en el ámbito educativo (La investigación como estrategia de formación y desarrollo profesional).

Tanto la idea del maestro investigador como el de la investigación-acción, se han desarrollado en el marco del mismo movimiento internacional, como mecanismo de desarrollo profesional y medio de desarrollo curricular basado en la escuela, para que el aprendizaje que se genere a través de la reflexión tenga lugar la acción. Este movimiento fue propuesto por Lawrence Stenhouse (1980).

Aunque la expresión de investigación – acción fue acuñada por Kurt Lewin, (1947) en el periodo de la postguerra y describía la forma de investigación, como un proceso que inicia con la planificación, la concreción de hechos y la ejecución.

Era una actividad realizada por un grupo de personas que resaltaban el sentido de la comunidad, el cual constituía un medio para lograr el bien común por encima del bien individual, con la finalidad de modificar las circunstancias y desde la perspectiva de este autor la docencia no es un actividad y la investigación sobre la enseñanza otra actividad.

Sin embargo esta concepción de investigación –acción no progresó mucho y hundió sus raíces al momento de poner en práctica los valores e ideales humanos compartidos. (Elliot 1983b).

En contraste a Lewin, para Elliot (1990), la investigación - acción está basada en una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión, el conocimiento que se produce en el ciclo es fundamental para la resolución de problemas y aprendizaje del docente investigador, a la vez que es el punto de partida para el ciclo siguiente.

A su vez el objetivo de la Investigación- acción es mejorar y perfeccionar la práctica en vez de generar conocimientos, a través del desarrollo de capacidades como discriminación y juicio profesional en situaciones específicas y complejas. Además en el campo de la educación posibilita el desarrollo profesional. No obstante este depende de la capacidad de discernir el rumbo que debe seguir la acción en un caso en particular, y esto se relaciona con la interpretación y comprensión de la situación. (Ebbutt y Elliot, 1990).

De igual manera Richardson (1994), relaciona la investigación-acción con la investigación práctica debido a que su objetivo fundamental es mejorar las prácticas.

Aunque claramente el objetivo de la investigación - acción sea mejorar las prácticas, simultáneamente se genera conocimientos. Cuando se realiza una reflexión en y sobre la práctica, y sobre la marcha se generan cambios y se realizan acciones, indudablemente hay nuevos conocimientos relacionados a todo el proceso que le permiten al maestro reformular o afirmar sus pre-concepciones y continuar el ciclo.

Fenstermacher (1994), afirma que el conocimiento práctico resulta de la participación *en* y la reflexión *sobre* la acción y la experiencia está relacionada con la preocupación en “cómo hacer cosas, el lugar y momento adecuado para hacerlas, o como ver e interpretar los eventos relacionados con las acciones que toma el docente” (p.12).

El conocimiento práctico es el resultado de participar en la acción y reflexionar sobre la experiencia, sin embargo existe una limitación del contexto o situación, y al mismo tiempo una preocupación que está restringida a cómo hacer las cosas, de qué forma, el lugar, y momento correcto para realizar e interpretar las acciones y eventos que realiza el maestro. (Fenstermacher, 1994).

La investigación en y sobre la acción debe tener en cuenta los distintos aspectos que influyan en la realización de valores considerados educativos, de tal modo que el profesorado y el alumnado se concienticen acerca de los factores que intervienen en el proceso de evolución, los cuales repercuten afectando las acciones, pensamientos y efectos. Desde esta perspectiva este sería un proceso de reflexión sin final preestablecido, debido que cada momento de reflexión directamente conduce a otro momento de experimentación en la acción en la cual es indispensable que se reflexione. (Elliot, 1989).

Visto de esta manera, el maestro debe ser reflexivo durante la práctica al igual que el alumnado, tomando conciencia acerca de la evolución que se ha tenido y las acciones que lo causaron para que el siguiente momento en y sobre la acción sea más significativo, en base a la reflexión previa realizada.

Es preciso hacer alusión que la investigación-acción, cuando requiere la participación de grupos en los cuales se integran diálogos, procesos de indagación y observación por parte de los participantes, es para Elliot, un instrumento privilegiado de desarrollo profesional del docente, debido que cuando se realiza una reflexión en grupo se enfoca el análisis en los

medios y fines que permiten promover la transformación de la realidad a través de la participación previa y la comprensión. (Citado en Pérez Gómez, 1996).

A mi parecer es muy enriquecedor cuando un grupo de maestros se reúne a dialogar en torno a un problema educativo, planteando reflexiones y alternativas de solución de acción en la práctica, que a la final conducen a un cumulo de resultados, que permiten dar respuesta a la situación inicial y de algún modo ir alcanzando ese desarrollo profesional, a la vez que se adquieren mayores conocimientos de situaciones desconocidas y se mejora la practica educativa.

Aunque es preciso reconocer que la acción siempre implica el riesgo de que alguno del grupo de maestros que realiza la investigación se encuentre equivocado y de tal forma los resultados no sean como se esperaban, es por esto que el proceso de investigación - acción implica que exista un secuencia en los juicios prácticos y las acciones que se efectúan. (Carr y kemmis, 1988).

Sin embargo, siempre que se realizan distintas acciones se corre el riesgo de equivocarse, por lo tanto el problema no radica en que los resultados no salgan como se esperaban, sino de analizar el porqué de los resultados, y al detectar los errores, se aprende acerca de las fallas e inconvenientes que surgieron y se adquieren nuevos aprendizajes.

Por otra parte cabe resaltar que la investigación - acción en el medio siglo que lleva de existencia, ha avanzado progresivamente en el campo educativo y social, incorporado en las reflexiones académicas y apareciendo tanto en las publicaciones científicas como en los planes docentes. Una evidencia de esto, es el número de artículos registrados en el SSCI (Social Science Citation Index) con el tópico "action research", que en 1999 superó los 100 artículos anuales y que ha llegado a 167 en el año 2007. (Martí, 2008).

Las pruebas indican que la investigación-acción ha sido un éxito, y la literatura sobre

educación esta generalmente basada en historias personales de maestros que consideran que la investigación-acción ha transformado la practica en el aula y la vida profesional. (Zeichner, 2010).

De modo que ha ayudado a incrementar el grado de confianza de los profesores (Webb, 1990) y de igual forma a reducir la brecha entre las aspiraciones y los logros de los profesores (Elliot y Adelman, 1973).

Grundy y Kemmis (1988) concluyeron, que las historias de profesores y alumnos que han participado en proyectos de investigación-acción demuestran que es una experiencia importante, significativa y transformadora en su desarrollo profesional, y hay muchas pruebas documentadas por escrito o expresadas oralmente que justifican la afirmación que la investigación-acción basada en que la actuación es más que una promesa.

De esta manera, diversos autores han coincidido que el camino de la investigación-acción como medio de maestro investigador, ha ofrecido resultados beneficiosos a lo largo de los años, de modo que Cochran-Smith y Lytle (1992), también han coincidido en afirmar los beneficios de esta estrategia en el ámbito educativo y lo han realizado de una forma más generalizadora:

Cuando los profesores redefinen sus propias relaciones con los conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje, reconstruyen su aula y empiezan a ofrecer a sus alumnos otro tipo de investigación, a aprender y saber. La idea de la enseñanza como investigación va unida a la del aprendizaje como algo constructivo, centrado en el significado y social. Los profesores que realmente investigan su propia práctica brindan a sus alumnos también la oportunidad de participar en ella. Lo que ocurre en las aulas de los profesores investigadores es cualitativamente distinto de lo que habitualmente ocurre en las aulas. (p. 318)

Sin embargo, a pesar de todo el movimiento de la Investigación – acción y el profesorado como investigador, aun se hace necesario que la escuela del tercer milenio este orientada a fomentar una enseñanza de calidad, pero no logrará tal objetivo si continua siendo pasiva y poco crítica; si continúa siendo una escuela que no motiva ni propicia el aprendizaje ni la investigación, la enseñanza debe estar orientada a descubrir, pensar, innovar, reflexionar, para de esta forma construir conocimiento. (Latorre, 2007).

2.3.1. Reflexión en la acción y el maestro reflexivo.

El concepto del maestro como profesional reflexivo es un concepto actualmente emergente aunque puede encontrar sus raíces en Dewey, quien planteaba una diferenciación entre la acción reflexiva y la acción rutinaria, de tal modo que en la práctica educativa se desarrolla un proceso de reflexión, análisis e indagación que permite mejorar la autoevaluación aplicada a la labor docente. (Según Pérez Gómez 1990).

Schön (1992), realiza una distinción acerca de reflexionar *sobre* la acción y reflexionar *en* la acción, la primera se realiza sobre una acción ocurrida en el pasado, en el cual se retoma el pensamiento sobre lo que se ha hecho y de esta forma descubrir de que forma el conocimiento en la acción puede haber contribuido a obtener un resultado inesperado, a diferencia de la reflexión en la acción, la cual se realiza en el presente y la acción de pensar sirve para reorganizar lo que se está haciendo mientras se está haciendo.

Killion y Todnem (1991), realizaron una distinción entre tres tipos de reflexión, basándose en los trabajos de Schön (1983), en esta perspectiva mencionaban la, reflexión en la práctica, reflexión para la práctica y reflexión sobre la práctica.

La reflexión *en* la práctica y la reflexión *sobre* la práctica son reactivas y se distinguen por los momentos específicos en los que se llevan a cabo, la reflexión en la práctica por ejemplo se realiza durante la práctica, a diferencia de la segunda que se da después de un

hecho en específico. (Brubacher, Case y Reagan 2005).

Aunque la reflexión para la práctica resulta de las dos reflexiones mencionadas anteriormente y se realizan con la intención de orientar nuestra acción futura. (Killion y Todnem, 1991).

Los tres tipos de reflexión, son muy válidos y muy acertados, a la vez que se diferencian en el momento que se produce la reflexión, la finalidad primordial es la misma, la cual es analizar las acciones que ocurrieron y a partir de ellos, realizar las acciones y mejoras necesarias que contribuyan al progreso del desenvolvimiento de las aulas.

En la escuela se realizan diversas acciones por parte del alumnado y del profesorado, sin embargo le corresponde al maestro reflexionar acerca de dichas situaciones, aunque en muchas oportunidades no sea posible reflexionar a priori sobre el evento o la situación, pero a posteriori, si se puede realizar una reflexión sobre y para la práctica que puedan conducir a tomar decisiones acertadas y en los momentos oportunos en beneficios de los procesos educativos.

El docente reflexivo y analítico es quien toma decisiones sobre la enseñanza a partir de una conciencia y consideración cuidadosa de las consecuencias educativas y éticas que la decisión implique. El maestro tiene la oportunidad de decidir antes durante o después de la acción, pero para esto se debe tener un conocimiento amplio del contenido a enseñar y las opciones pedagógicas de las características de los alumnos y de las restricciones que son producto de la situación en el aula, en la escuela o en la sociedad donde ejerce la docencia (Irwin, 1987).

Pumares y Salazar (2007), conciben al maestro como un profesional reflexivo, promotor de su propio desarrollo profesional, el cual es un recorrido que debe hacer solitario, sin importar no tener la certeza, solo con la intuición de las habilidades docentes que posee,

con las fortalezas y debilidades, a través del trabajo diario, el esfuerzo se supera así mismo brindando lo mejor en la práctica educativa, en servicio de la comunidad, revisando su actuación, cambiando de estrategias en todo momento a fin de mejorar.

La reflexión es un proceso que se realiza diariamente, a partir de las situaciones cotidianas que ocurren en el aula, algunas veces se hace de forma inconsciente, sin embargo, el docente debe realizar una reflexión consciente, crítica y analítica en base a la experiencia para garantizar una optimización de los procesos académicos.

Según Dewey, la reflexión es un proceso en el que se integran distintas actitudes y capacidades en los métodos de investigación, de tal forma que el conocimiento de la realidad se produce basado en la experiencia, la investigación, la reflexión abierta y sincera de la realidad viene configurando el pensamiento que posee el ser humano apegado a la realidad, pero siendo esta vez crítico y reflexivo ante la misma. (Pérez Gómez, 1998).

Sin embargo en base a lo anterior, es preciso hacer alusión que cuando un docente toma decisiones, está haciendo algo más que elegir un camino o actuar de cierta manera. El proceso de tomar una decisión debe ser enteramente racional, lo que significa que el maestro de forma consciente o inconsciente considere y evalúe los criterios para elegir una acción o un camino específico. (Brubacher, Case y Reagan 2005).

Aunque una decisión, basada en un juicio y reflexión anterior, de forma consciente muy seguramente será más justo y el efecto con mayor validez y cercano a la realidad, en comparación a una decisión tomada sin haber realizado el proceso de reflexión anterior.

Como es evidente tal como lo describe Jeremy Brophy. “La mayoría de los estudios sobre las decisiones interactivas de los maestros, estas son descritas como más reactivas, que reflexivas, más intuitivas que racionales y más rutinarias que conscientes” (citado en Irwin, 1987. p.1).

Un maestro durante la práctica educativa, se enfrenta a múltiples situaciones diariamente, en donde debe tomar decisiones y emitir juicios y para esto es preferible, que las decisiones sean en base a una reflexión, de forma consciente y basada en los hechos reales. La capacidad de los maestros para tomar decisiones, no puede ser basada a una reacción, a un estímulo de alguna acción producida, o simplemente por instinto, esta debe pasar por un proceso de reflexión y análisis de forma autónoma y crítica.

En relación con estas ideas, Catherine Fosnot (1989), plantea que un maestro cuando toma decisiones basadas en la reflexión, encuentra placer en aprender a investigar acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, en donde el aprendizaje es una construcción y la enseñanza es un proceso que estimula facilitando y enriqueciendo el desarrollo del maestro.

La indagación en el maestro desde el punto de vista de Dewey, (1948):

Significa en cambio que no hay una finalidad específica determinada de antemano que permita limitar las actividades de observación de formación de ideas y de aplicación de las mismas. La indagación es libre. Se alienta para atender a todo acto que sea pertinente para definir el problema o la necesidad y para seguir toda sugerencia que prometa una clave. Las barreras puestas a la libre indagación son muchas y tan sólidas que habrá que felicitar a la humanidad por el hecho de que cada acto de investigación pueda transformarse, por sí mismo, en una búsqueda deliciosa y absorbente capaz de poner de su lado a los instintos lúdicos del hombre (p.146).

Además, también es definido como un método sistemático y disciplinado que permite comprender problemas y a partir de ellos encontrar las posibles soluciones y evaluar los resultados que causen. También es un proceso que incorpora valores y construye aspectos positivos del alumnado y del profesorado. (Levin, 1991).

En la sociedad contemporánea en los últimos veinte años, los términos, de

investigación - acción, practica reflexiva, maestro reflexivo, indagación, se han convertido en términos claves y eslóganes para la reforma educativa en todo el mundo, siendo una reacción contra los profesionales pasivos, y para que asuman un papel activo, en la formulación de propósitos, y planteen los medios para hacerlos realidad y alcanzarlos. (Zeichner, 2010).

De modo tal, que consideramos que los futuros maestros deben recibir una formación bajo estas concepciones para que en su práctica educativa conformen, un equipo de profesionales, activos, autónomos, reflexivos críticos e investigadores.

2.4. La investigación en la formación del profesorado y la investigación educativa.

Es preciso hacer la distinción entre la investigación en educación o investigación educativa y la investigación sobre la educación. La primera se realiza dentro de un proyecto educativo, con los sujetos que participan en él, a diferencia de la investigación sobre la educación, la cual se realiza para contribuir al conocimiento de la educación. (Stenhouse, 1987).

Aunque la segunda es la que más se ha realizado en los últimos decenios, consideramos que es igual de necesario realizar investigación en la educación, en las escuelas y universidades, donde se involucre, tanto el profesorado, como el alumnado, resulta indispensable, que en la formación del profesorado la investigación desarrolle un papel fundamental, tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje.

Por cuanto que para Carr & Kemmis (1988), la finalidad de la investigación educativa no es simplemente producir mejores teorías, sobre la educación ni tampoco practicas más eficaces, la finalidad de la investigación educativa es hacer de la practica algo más teórico, de tal forma que sea enriquecedor a través de la reflexión crítica, sin dejar de ser práctica, la intención es que se realicen mayores juicios que informan la practica educativa. En otras palabras, la finalidad principal es lograr la coherencia entre las observaciones,

interpretaciones y juicios de quienes realizan la práctica.

Como es evidente el conocimiento que se enseña y se aprende en las escuelas y universidades, se adquiere a través de la investigación, por esta razón, este debe impartirse basándonos en la investigación. (Imbernón, 2002).

Aquí se sitúa mi entender en el cual la investigación constituye, la fuente de conocimientos y por lo tanto debe ser desarrollado en la labor docente, como fuente de enseñanza, y fuente de aprendizaje, a través de prácticas reflexivas, que complementen la teoría.

Stenhouse (1998), hacía alusión a que el conocimiento que se enseña en las universidades por haberse obtenido a través de la investigación este no puede ser enseñado corrientemente, excepto a través de alguna forma de enseñanza basada en la investigación.

Aunque para algunos autores como Joseph Ben-David (1977), quien formulaba una excelente posición contraria, a la de Stenhouse, referente a la investigación como base de la enseñanza, destacaba la dificultad de conciliar la investigación con la enseñanza, pues consideraba que el conocimiento que puede ser enseñado ya no requiere investigación, mientras que el conocimiento que todavía necesita ser investigado no puede ser enseñado aun, y afirmaba que la enseñanza exige un cuerpo de conocimiento de autoridad ya establecido. (Citado en Stenhouse, 1998).

Esta última proposición respecto a que el conocimiento que se puede enseñar ya no requiere investigación, si bien es cierto, la investigación puede ser un medio, para comprobar o para profundizar tal conocimiento, a la vez que se puede investigar en base a las realidades educativas propias del profesorado y del alumnado lo cual permitiría contrastar la teoría con la práctica y de esta forma los conocimientos se adquirirían de forma más significativa.

La idea de la enseñanza como una actividad investigadora ha ido avanzando en el

ámbito educativo, basándose en que la teoría se desarrolla a través de la práctica y se modifica mediante nuevas acciones. El profesorado como investigador reformula nuevas cuestiones y problematiza sus prácticas educativas. Los datos se recogen en el transcurrir de la práctica en el aula, se analizan e interpretan y vuelven a generar nuevas preguntas e hipótesis para ser sometidas a indagación.

Desde siempre ha existido una gran preocupación por el papel que ha desempeñado la investigación en la educación tal como lo describe Kepler (1999), quien se pregunta acerca del papel tan poco relevante que ha representado la investigación tanto como contenido y como proceso en los programas de formación del profesorado. Aunque destaca que la investigación educativa realiza aportaciones en las reflexiones de los profesores y de los formadores de profesores pero esta no debe ser la única que se utilice en este campo.

Al respecto Imbernón (2002), opina que aún no hay una respuesta precisa, para tal interrogante, sin embargo él considera que existen diversas causas, como lo son la separación que existe entre los sectores universitarios y los prácticos de las escuelas, en el cual se tiene una percepción de dos mundos paralelos en el que no relacionan el sector académico y el real, además las técnicas de investigación y las herramientas de análisis de datos, se realizan con una concepción generalizadora basada en la cuantificación y que es difícil replicar exactamente, existiendo una falta de preocupación para unir la práctica educativa con lo investigado, porque las investigaciones se reconocen más como mérito individual que como aportación científica.

Por cuanto que es relevante, que exista una unificación entre la teoría y la práctica, entre lo académico y el mundo real de la escuela, en donde se produzca en la formación del profesorado, mayor interacción con las escuelas, que se realicen mayor cantidad de prácticas, en donde los estudiantes se involucren desde su formación y a partir de las experiencias, conozcan las realidades que afrontarán y propongan investigaciones para llevar a cabo y

analicen las situaciones propias de un aula y planteen alternativas de solución.

Al respecto Stenhouse (1998), menciona que uno de los puntos débiles en la investigación educativa, es la desconexión que existe entre la realidad del aula y la comprobación en la acción, es decir para este autor, para que la investigación conduzca a la mejora de la calidad educativa, es necesario que exista una relación y comprobación con el aula.

De igual manera, Imbernón (2007), propone un proceso de formación del profesorado en el que los capaciten en conocimientos, destrezas y actitudes para llegar a ser profesionales reflexivos o investigadores, que desarrollen capacidades reflexivas sobre y en la propia práctica docente como eje de la profesionalización docente.

Esta formación puede ser un proceso continuo y permanente, sin embargo es necesario que desde la formación inicial se fomente el desarrollo de estas capacidades. Tal como lo menciona Zabala (2007), quien hace énfasis que la formación continua y permanente del profesorado, debe estar fundamentada en la reflexión y en el análisis sobre la práctica educativa, en el cual se genere intercambio de conocimientos y de experiencias en el aula.

De acuerdo a la formación del profesorado, Fenstermacher (1978), siguiendo a Green (1971), afirma que formar un maestro no consiste en inculcarle conocimientos, habilidades y capacidades docentes. Formar un maestro va más allá, implica establecer las premisas sobre las cuales basar el razonamiento práctico respecto a la enseñanza en situaciones concretas.

La propuesta de Green, hace referencia a las premisas de razonamiento práctico y estas premisas se derivan en gran parte de las generalizaciones de la investigación empírica en la enseñanza las cuales ayudan a fundamentar las decisiones.

Sin embargo Calderhead (1989), afirma que expresiones como práctica reflexiva, educación del profesor orientada a la indagación, reflexión sobre la acción, profesor como

investigador, toma de decisiones y solución de problemas, todas incorporan cierta idea de reflexión en el proceso de desarrollo profesional, pero al mismo tiempo ocultan una gran cantidad de variaciones conceptuales que tienen una serie de implicaciones para el diseño y la organización de los cursos de formación del profesorado.

En relación con la idea de este autor, todos estos conceptos que han emergido en los últimos años, acerca del rol que debe desempeñar el maestro, probablemente no están totalmente definidos y conceptualizados en la formación que a estos se les ofrece, es decir, no existe una concordancia entre lo que se quiere que el maestro realice en el aula, y lo que se le enseña durante su formación y para esto se deben reformular los conceptos la dirección del diseño curricular y la organización de la formación del profesorado.

Los modos de enseñar y aprender han ido cambiando a lo largo de los años, las pedagogías innovadoras que se centran en la interacción entre el profesorado y el alumnado han demostrado que el proceso educativo es eficaz cuando hay implicación y protagonismo por ambas partes, tanto del profesorado como del alumnado. Educar en la observación, investigación del entorno, la experimentación, el dialogo, la argumentación, la participación y la escucha, permiten mayor interés y curiosidad por parte del alumnado hacia el conocimiento provocando choques emocionales y cognitivos. (Carbonell, 2007).

Por otra parte según Zcheiner (2010), quien realizó un estudio en la Universidad del Estado de Ohio, encontró que los conceptos de reflexión y profesional reflexivo utilizados en la formación del profesorado, han contribuido muy poco a fomentar un desarrollo del profesor, al contrario aún se mantiene la imagen del profesor sumiso.

El tema de la reflexión y del maestro como profesional reflexivo no pueden ser utilizados en la formación del profesorado, como meros conceptos, que solo quedan plasmados en los apuntes, esto debe trascender y llevarse a la práctica, de igual forma por

parte del alumnado como del profesorado y de esta forma, esta posición reflexiva se asuma como un camino a elegir para desarrollar la practica educativa cotidiana y no exclusivamente como un término adicional.

2.5. Competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior y Competencias en la profesión docente.

El termino de competencias ha sido muy utilizado en los últimos años, esto se debe a la necesidad que todos los profesionales reúnan además de ciertos conocimientos básicos, algunas actitudes y habilidades básicas, que les permita ejercer su profesión de forma eficaz, resolviendo problemas de la mejor forma, tomando decisiones adecuadas, utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación y demostrando las competencias adquiridas durante la formación.

Perrenoud (2004), considera que un profesional es competente cuando es capaz de aislar un problema, plantearlo, concebirlo y elaborar una solución, de esta forma se da por sentado que reúne las competencias del creador y del ejecutor, a la vez que sin tener conocimiento previo de la solución a los problemas, a partir de la práctica elaborará la solución y algunas veces bajo presión y sin tener a su disposición los datos para tomar una decisión sensata.

Las competencias en el ámbito universitario y en relación con el EESS, han sido definidas por el *Proyecto Tunnig Educational Structures in Europe* (2000), como la combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo. (En González y Wagenaar, 2003).

El proyecto Tunning (2000), elaboró una propuesta de clasificación de competencias

básicas y específicas, en donde se mencionan los objetivos del desarrollo de perfiles profesionales, que incluyen destrezas, conocimientos y contenidos referentes a cada área de estudio. (Ver anexo de competencias).

Las competencias básicas también denominadas genéricas o transversales, se refieren a la capacidad del estudiante de aprender a aprender, siendo así una parte fundamental del perfil profesional que deben poseer todas las titulaciones.

Las competencias específicas son las que se encuentran vinculadas a la titulación y contemplan contenidos concretos, relacionados con la disciplina en la que se encuentra el programa de estudio y se centran en las destrezas, métodos y técnicas relacionadas con cada titulación y con la función productiva.

La clasificación de las competencias genéricas de acuerdo al proyecto Tunning son:

A) Instrumentales: Hace referencia a habilidades comunicativas, cognoscitivas, uso de las Tic, capacidad de resolución de problemas, toma de decisiones y capacidad de análisis.

B) Interpersonales: Expresan la capacidad de trabajar en equipo y la habilidad para trabajar en contextos internacionales y comunicarse con expertos de otras áreas.

C) Sistémicas: Mencionan la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, tener la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, tener conocimiento general de culturas y costumbres de diversos países, así como poseer habilidades de investigación y diseño y gestión de proyectos.

Mencionamos estas competencias para resaltar las instrumentales y las sistémicas, porque abordan habilidades fundamentales para la investigación, como lo son la resolución de problemas, la capacidad de análisis, gestión de la información y toma de decisiones, las cuales son esenciales tanto para la vida profesional como para el ámbito personal, y permiten alcanzar la habilidad que se propone en la competencia sistémica, la cual es poseer

habilidades para desarrollar la investigación y gestionar proyectos.

Cuando un maestro además de desarrollar los procesos académicos de enseñanza, tiene la capacidad de detectar necesidades que se presentan en la escuela, y gestionar proyectos e investigaciones para contribuir a proporcionar respuesta a tales situaciones, según mi entender, es un maestro competente; tal como lo describió, Perrenoud (2004), anteriormente, al detectar un problema y plantear una solución, está demostrando todas las competencias adquiridas.

De tal forma, que en el ámbito educativo, se hace imprescindible que los maestros sean capaces de intervenir en el contexto que se le presenta, los maestros deben fomentar la investigación y la resolución de problemas, además la participación activa, desarrollar proyectos de investigación - acción que produciría un aumento en la mejora de la calidad.

En las aulas, los maestros siempre estarán enfrentándose a necesidades de cambio, innovación, y puesta en marcha de nuevas propuestas, que contribuyan al mejoramiento de los procesos académicos y es en este momento, cuando la observación, y reflexión permiten detectar problemas y plantear soluciones, cuando el maestro se involucra participando activamente en procesos de investigación de forma activa, realiza trabajo en equipo, busca colaboración de expertos y toma las decisiones pertinentes, está poniendo en marcha, todas las competencias, básicas, específicas, instrumentales, interpersonales, sistémicas y de esta manera está siendo competente.

Capítulo III. Marco Metodológico.

Capítulo III

3.1. Marco Metodológico.

En este capítulo presentamos el proceso metodológico que se utilizó para desarrollar este trabajo de investigación y de igual forma planteamos el tipo de investigación empleada, la cual está enmarcada dentro de la corriente cualitativa, donde aparecen reflejadas las actitudes, el pensamiento y las acciones que están viviendo, las personas y el objeto de estudio investigado.

Es un tipo de investigación cualitativa, porque describe de forma detallada situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, tal como lo refiere Watson-Gegeo (1982), citado por Pérez (1998). Está orientada hacia el descubrimiento e interpretación de los fenómenos sociales, dando prioridad al estudio de los significados y de las intenciones de las acciones humanas, desde la perspectiva del actor y autor. Rodríguez (1996), considera la investigación cualitativa como excelente alternativa para obtener un conocimiento más profundo de una situación en concreto.

En esta investigación abordamos el estudio de caso, como una estrategia, ya que según lo plantea Denny (1978), permite realizar un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo (Colas & Buendía y otros, 1994). El estudio de caso puede también abordarse más que como una metodología, como una forma de seleccionar los sujetos u objetos de estudio que se analizarán y los aspectos o puntos específicos que serán estudiados para extraer de ellos conclusiones.

A continuación se presenta la estructura genérica de caso propuesta por Stake (2005), en Denzin y Lincoln (2005) en la que se muestra el nombre y la función del caso, sus características de contexto, el lugar y las actividades a desarrollar por el investigador y las

técnicas y fuentes de recogida de datos, así como los issues, declaraciones temáticas y preguntas informativas que arrojaran luz sobre el caso.

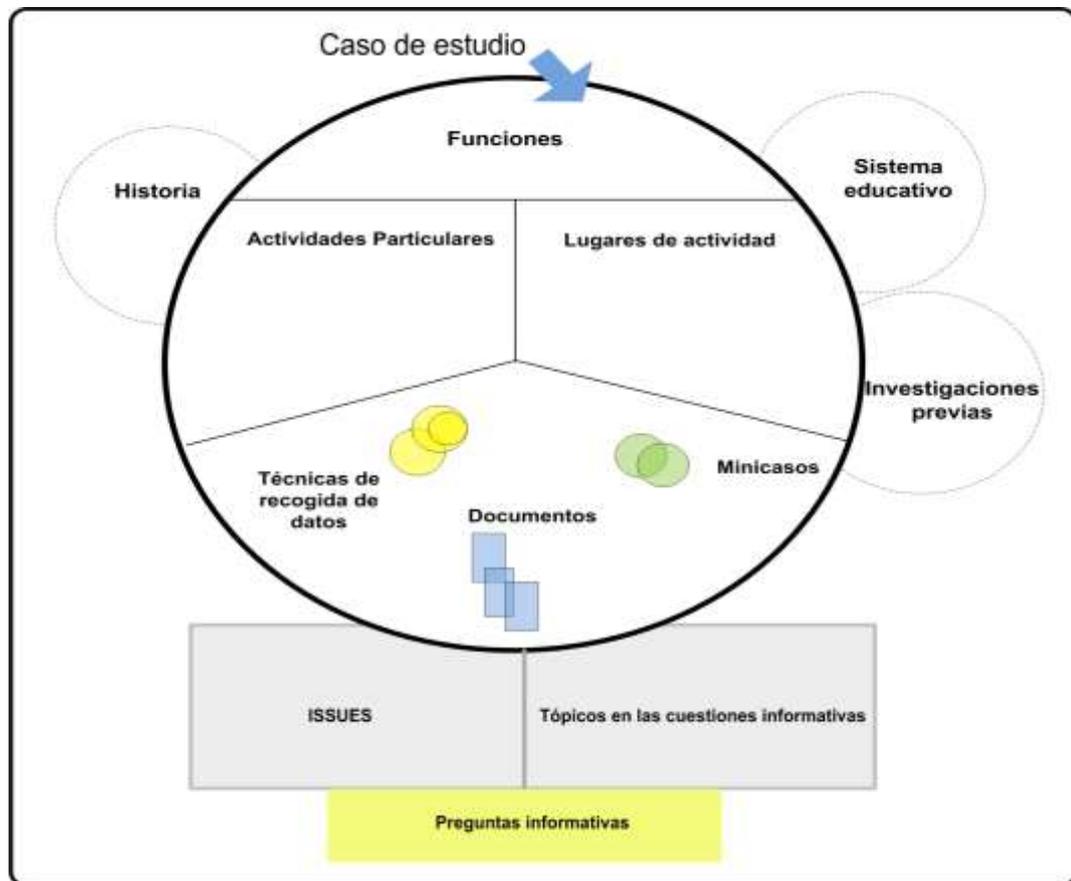


Figura1. Estructura de estudio de caso. Tomado de Villagrá, (2012). Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid. *El desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de las rutinas de diseño y prácticas colaborativas con TIC en Educación Primaria.*

3.2. Tipología del estudio de caso.

De acuerdo con Stake (1995), existen tres tipos de estudio de caso, que se definen de la siguiente forma:

- **Intrínseco:** cuando la elección del caso viene determinada por un interés en sí mismo; en este sentido nos interesa lo que en él sucede.
- **Instrumental:** cuando la elección del caso supone un pretexto para acercarnos a la comprensión de un fenómeno de mayor calado y, por tanto, utilizamos nuestro caso para aprender más sobre otros casos.

- **Colectivo:** cuando estudiamos distintos casos que suceden en distintos contextos y centramos nuestra atención en distintas preguntas con el objetivo de que nos lleven a hacer una interpretación colectiva del tema o una pregunta general.

Por lo anterior, seguimos nuestras bases en un estudio de caso instrumental, porque sirve para el acercamiento de la realidad, debido que el concepto de maestro investigador y las pautas que siguen en su formación, están determinadas por el interés en sí mismo del caso, así como el alcance de una competencia investigadora, gira alrededor de lo que sucede en los distintos aspectos relacionados con la temática y a través de este estudio de caso, se tendrá una visión más generalizadora acerca de los planteamientos de los documentos oficiales que rigen la formación de maestros.

3.3. Contexto del Caso.

En la Universidad de Valladolid, en la Facultad de Educación y Trabajo Social se imparten dos grados relacionados con la formación de Maestros, los cuales se orientan hacia la educación infantil y educación primaria.

De modo que consideramos fundamental, que el Maestro debe ser investigador, incluso en los primeros ciclos de la educación.

Desde esta perspectiva seleccionamos el grado en educación infantil para realizar este estudio de caso, debido que dentro de las funciones del maestro de educación infantil, está identificar las dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales, problemas de atención o conducta, disfunciones cognitivas, entre otras.

Por tal motivo los maestros deben ser observadores en su quehacer educativo, para detectar a tiempo posibles problemas o dificultades en los alumnos y plantear posibles soluciones.

De igual forma, otro motivo por el cual elegimos el grado en educación infantil, fue porque encontramos mayor acceso y apoyo para realizar observaciones y recolección de datos pertinente.

Por su parte consideramos que es preciso resaltar que la labor de la investigación, no solo es una función de los docentes universitarios, los maestros tanto de infantil, primaria y secundaria, tienen el deber de realizar investigaciones, por ello es fundamental que reciban una formación adecuada en investigación, que les permita llevar a cabo distintas actividades investigadoras.

Como punto de partida para este estudio de caso seleccionamos la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación, debido que se impartía en el grado de educación infantil, en primer curso, en el segundo cuatrimestre y las competencias que pretendía alcanzar están relacionadas con las habilidades de la investigación, además es una asignatura que está planteada bajo el modelo de indagación, por lo cual estimamos que sería pertinente observar cómo se planteaba, como se desarrollaba la clase y que aspectos positivos reflejaría.

3.4. Elementos estructurales del caso.

Para explicar de forma clara y sencilla los elementos de este estudio de caso se hizo una representación gráfica del estudio de caso, tomando como referencia la estructura de representación de un caso desarrollado por Stake, (Denzin y Lincoln, 2005).

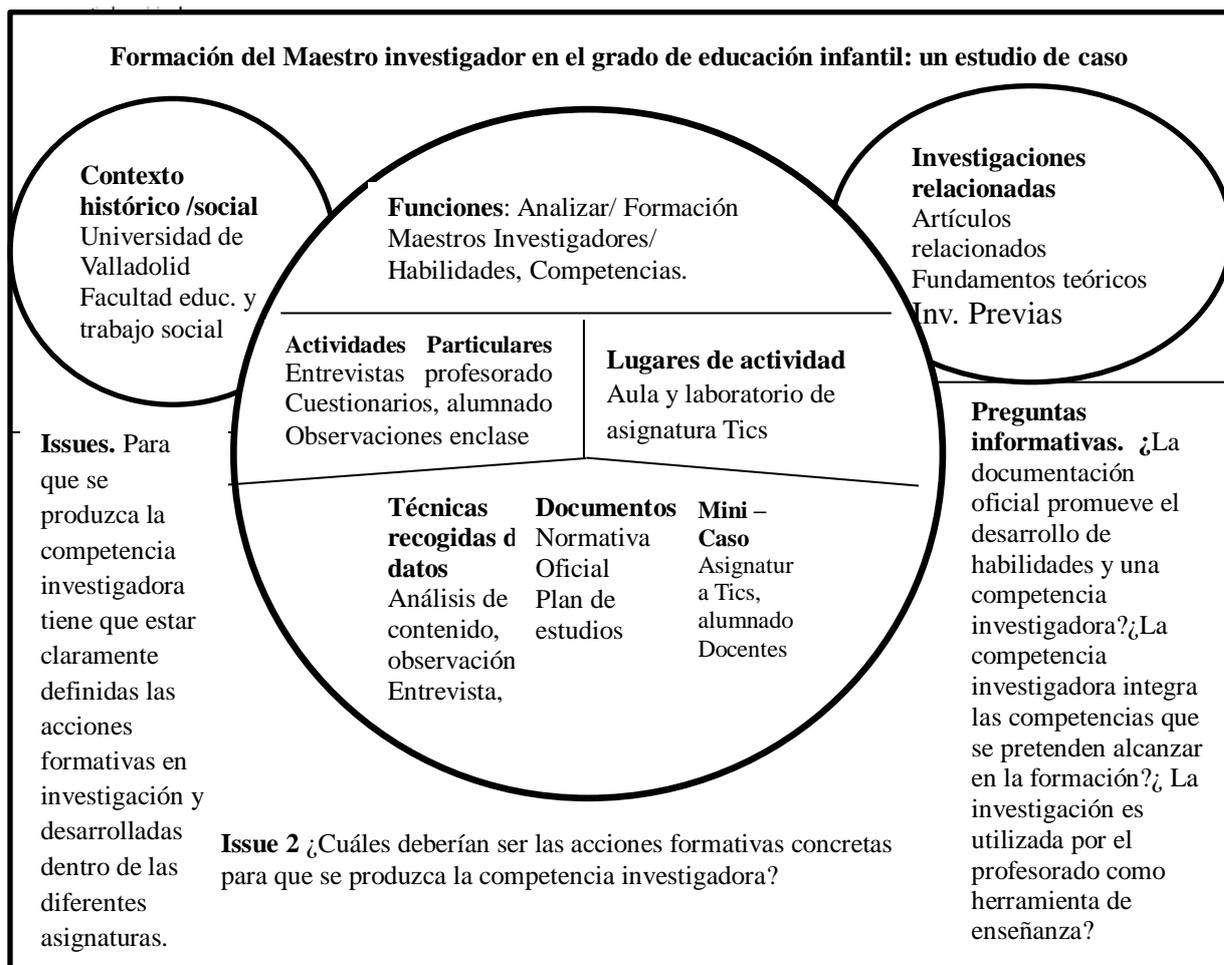


Figura 2. Estructura conceptual del estudio de caso de Grado en educación infantil.

Para comprender de forma más específica el caso, se hace necesario la descripción detallada de la estructura conceptual, que permita contemplar el caso, su estructura, las técnicas y fuentes usadas para la recolección de datos, así como las tensiones o issues que conforman el caso, las declaraciones temáticas y las preguntas informativas.

Los Issues sugieren que nos enfrentamos a una situación problemática, incluso un cierto sentido de litigio. A veces se habla de temas controvertidos. Algunos problemas son el foco de nuestro estudio. Los temas no son simples ni claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales. (Stake, 1991).

A partir de los Issues que se plantean, se generan declaraciones temáticas o temas de

interés en la investigación, de las que luego surgen preguntas informativas que se encargarán de iluminar el proceso de investigación en una reducción anticipada de datos (Stake, 1995).

Para esta investigación definimos dos issues, las cuales se abordan de la siguiente manera:

Issue No 1.

Para que se produzca la competencia investigadora tienen que estar claramente definidas las acciones formativas en investigación y desarrolladas dentro de las diferentes asignaturas del plan de estudio.

Issue No 2.

¿Cuáles deberían ser las acciones formativas concretas para que se produzca la competencia investigadora?

El primer Issue hace referencia al proceso que engloba la formación de las competencias investigadoras desde las acciones formativas que deben estar definidas para alcanzar dicha competencia, y además de estar definidas en las guías docentes de las asignaturas, estas se deben llevar a cabo en la práctica

El segundo issue, a diferencia del primero, es un interrogante, acerca de cuáles deben ser dichas acciones en concreto; y a través de las técnicas de recolección de la información, se detectará si existen dichas acciones.

A partir de las tensiones o Issues descritos anteriormente surge el siguiente aserto de investigación.

Aserto:

A pesar de los procesos formativos que realizan los docentes, no se alcanza una competencia investigadora, debido que entre otras razones las acciones formativas, no se encuentran claramente definidas, ni en los documentos oficiales, ni en el plan de estudios.

Por otra parte, de acuerdo con Stake (1995), es recomendable definir una serie de declaraciones temáticas, que agrupen los temas de interés, para así focalizar el problema de investigación, y ofrecer una correcta y adecuada respuesta al aserto planteado anteriormente.

Por esta razón, planteamos cuatro declaraciones temáticas, las cuales son:

A. Las leyes y documentación oficial que rigen la formación del maestro de educación infantil, orientan los contenidos a desarrollar y las competencias a alcanzar.

En esta primera declaración temática analizaremos los objetivos del grado en educación infantil, así como las asignaturas de formación básica que se deben impartir en la formación del maestro en educación infantil, y se contemplará si se encuentra la investigación entre estas asignaturas, o si se especifica la enseñanza basada en algún proceso investigador, además se revisarán las competencias que debe alcanzar el alumnado durante su proceso de formación.

B. El plan de estudios, objetivos y competencias del Grado en educación infantil orienta la formación que imparte el profesorado en habilidades investigadoras.

En esta declaración se analizará la presencia o ausencia de la competencia investigadora en el plan de estudios. Además se analizará las guías docentes de las asignaturas para identificar si las estrategias utilizadas están orientadas o relacionadas con la investigación.

C. El profesorado favorece la formación en investigación a través de las estrategias que utiliza en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este apartado, se analizará la filosofía del docente, respecto si considera fundamental la investigación en la formación de los futuros maestros, y por tal motivo orienta su asignatura hacia procesos de reflexión crítica, indagación, análisis, formulación de

preguntas, y participación.

D. El alumnado desarrolla las habilidades que se promueven en los procesos de enseñanza –aprendizaje desde las distintas asignaturas.

En esta última declaración temática, se analizará la percepción que tienen los estudiantes respecto al proceso de habilidades y actitudes investigadoras que han adquirido o le han enseñado los profesores relacionadas a la investigación y el interés en desarrollar la investigación como medio de mejora de las prácticas educativas.

De acuerdo a estas declaraciones temáticas, se derivan las siguientes preguntas informativas que servirán de guía para esta investigación.

A1. ¿La documentación oficial promueve el desarrollo de habilidades y una competencia investigadora?

A.2. ¿La investigación aparece en la normativa como una herramienta principal en la formación del profesorado?

A3. ¿El perfil del maestro en educación infantil, es el de un investigador en el aula?

B1. ¿La investigación está incluida como estrategia de enseñanza-aprendizaje en las guías docentes de formación de maestros de infantil, de forma integrada y transdisciplinar entre todas las asignaturas?

B2. ¿La competencia investigadora integra las competencias que se pretenden alcanzar en la formación?

B3. ¿Cuáles son las principales estrategias que desarrollan los docentes para los procesos de enseñanza aprendizaje?

C1. ¿La docencia y la investigación deben estar ligadas o no en el aula, y cómo se puede lograr esta unión en beneficio de los procesos de enseñanza- aprendizaje, para que generen reflexión sobre la práctica?

C2. ¿La investigación es utilizada por el profesorado como herramienta de enseñanza?

D1. ¿Cómo perciben los estudiantes, la formación en investigación que reciben desde las distintas asignaturas?

D2. ¿Qué sucede cuando un alumno adquiere bases de investigación en su formación inicial, Las aplicará en su desempeño laboral, tendrán influencia en los resultados de enseñanza- aprendizaje?

3.5. Proceso, fuentes y técnicas de recogida de datos.

En esta sección explicaremos los procedimientos utilizados para el proceso de recogida de datos, y de qué forma se llevó a cabo, así como las distintas técnicas empleadas para este proceso.

Inicialmente realizamos una organización sistemática de los elementos fundamentales que constituirían las etapas del proceso de recogida de datos en este proceso de investigación.

En la tabla 1. Se encuentran las actividades desarrolladas en cada fase, que condujeron la organización y disposición de los datos.

Tabla 1. *Fases en la recogida de datos*

Fase del proceso	Tarea ejecutada	Fecha
Inicial	Búsqueda y lectura de información acerca del tema. Reducción anticipada de datos. Preparación de categorías para el análisis. Elaboración diseño y revisión instrumentos de recolección de datos. Elección y contacto con informantes y grupo para la investigación.	Diciembre- Febrero.
Durante	Análisis de contenido Observación a informantes Entrevistas a informantes Cuestionarios a informantes	Febrero, Marzo, Abril.
Final	Recopilación final de documentos Integración y disposición de datos Análisis de los datos	Mayo-Junio

En este proceso de recolección de los datos, consultamos distintas fuentes y empleamos distintas técnicas, como lo fue el análisis de contenido, la observación, la entrevista y los cuestionarios.

Además para estas técnicas se utilizaron dos tipos de informantes, como lo fueron el alumnado y el profesorado, y a su vez la información que ellos brindaron se contrastó con la observación, y se le dio una explicación detallada a través de la normativa analizada.

Como punto de partida, la primera técnica que utilizamos para la recolección de la información fue:

A) Análisis de la documentación oficial y del plan de estudios.

Realizamos un análisis de la normativa general que orienta la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de maestro en educación infantil, analizamos los objetivos, las competencias específicas planteadas y las asignaturas de formación básica que se deben impartir, utilizamos la herramienta informática del programa informático, Nud*ist VIVO 8.0.

Posteriormente analizamos el plan de estudios para establecer una comparación, entre los planteamientos de ambos documentos, y conocer si existe la presencia o ausencia de una competencia investigadora y el perfil del maestro investigador.

B) Observación.

Después de realizar el análisis de la documentación, elegimos la asignatura de Tecnologías de la Información y la comunicación; que se imparte en primer curso y decidimos realizar siete observaciones en diferentes sesiones, a grupos de estudiantes distintos que recibían esta asignatura impartida por las mismas profesoras.

La duración de las observaciones fue de una (1) o dos (2) horas aproximadamente, en la cual elaboramos unas viñetas, que plasmaban todo lo que acontecía en el aula durante la clase, basado en unas categorías iniciales, las cuales fueron: el análisis y la reflexión que

realizaba tanto el profesorado como el alumnado durante las clases; la participación en clase, la formulación de preguntas, la indagación, y estrategias empleadas por el profesorado y el rol que desempeñaba el alumnado durante la clase. Al finalizar realizamos una reflexión respecto a los aspectos concretos más importantes y relevantes, y de igual forma, realizamos grabaciones de audio, durante algunas de las clases.

C) Cuestionarios.

Con la finalidad de conocer la percepción de los estudiantes, respecto a la formación en investigación que han recibido y la importancia que representa para ellos la figura del maestro investigador, decidimos elaborar unos cuestionarios para el alumnado, las preguntas en su mayoría eran abiertas.

Inicialmente preguntamos acerca de información básica que permitiera una identificación y una mejor comprensión de los resultados, así como, edad, género y estudios realizados previamente, algunas de las posteriores preguntas, fueron elaboradas a partir de la información extraída del plan de estudios, como por ejemplo estrategias que se emplean en la enseñanza de distintas asignaturas y habilidades que se desarrollan; por lo cual se utilizaron preguntas con opción múltiple, con respuesta única, otras con la escala Likert y preguntas abiertas.

En total fueron 16 preguntas, las cuales fueron respondidas por 86 estudiantes, de tres grupos de estudiantes que se encuentran en primer curso, pero en horarios diferentes.

Los cuestionarios se respondieron de forma virtual a través de la plataforma moodle de la asignatura, donde se encontraba el link que daba acceso al cuestionario, el cual fue elaborado a través de la página web de encuesta fácil. (Ver anexo Cuestionarios).

D). Entrevistas.

Para contrastar la información obtenida en los cuestionarios por parte del alumnado realizamos una entrevista al profesorado para conocer la percepción acerca del maestro

investigador y de qué forma contribuye a este proceso de formación.

La entrevista elaborada fue de carácter semi-estructurada. De tal forma que algunas de las preguntas del cuestionario inicial se fueron modificando durante la entrevista y en total fueron 18 preguntas, las cuales algunas fueron extraídas del cuestionario aplicado a los estudiantes. (Ver anexos entrevistas).

Para la recolección de los datos se emplearon las técnicas mencionadas anteriormente, durante distintos momentos, como lo veremos a continuación:

Tabla 2. *Fuentes y Técnicas de recogida de datos*

Técnica	Fuentes e Informantes	Cantidad	Mes
Análisis de documentos Oficiales	(ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre) plan de estudios	2	Febrero-Marzo
Observaciones	Profesoras Estudiantes	7	Marzo-Abril
Cuestionarios	Estudiantes	86	Marzo
Entrevistas	Profesoras	2	Abril

3.6. Categoría de análisis.

Para realizar el análisis de la información y los datos suministrados por las distintas técnicas utilizadas, creamos diversas categorías de análisis, en la cual tuvimos en cuenta las declaraciones temáticas, las preguntas informativas, los Issues, los objetivos de las entrevistas, cuestionarios y observaciones, estas declaraciones se fueron modificando a medida que aplicamos las diversas técnicas y obtuvimos información muy variada:

Tabla 3. *Categorías iniciales y finales del estudio de caso*

Categorías Iniciales	Categorías Finales
Percepción del profesorado hacia la investigación	Objetivos del real decreto
Percepción del alumnado hacia la	Objetivos Plan de estudios

investigación	
Rol del alumno en el aula	Competencias específicas del plan de estudios
Formación en investigación	Competencias específicas del real decreto
Competencia investigadora según normativa	Asignaturas del real decreto
	Asignaturas del plan de estudios
	Percepción del maestro investigador según profesorado
	Estrategias metodológicas empleadas por el profesorado
	Formación del maestro investigador
	Percepción del maestro investigador según alumnado
	Percepción de habilidades adquiridas por el alumnado
	Rol del alumnado en el aula

A continuación realizaremos una breve descripción de las categorías empleadas:

- **Objetivos del grado en educación infantil según real decreto.**

En esta categoría analizamos los objetivos que se plantean en la documentación oficial referente a la titulación del maestro en educación infantil, y se observó si tenía alguna relación con el perfil de un maestro investigador.

- **Objetivos del grado en educación infantil según plan de estudios.**

De manera similar a la categoría anterior, realizamos un análisis de los objetivos que se establecen en el plan de estudios, y que deben alcanzar los estudiantes al finalizar sus estudios, y posteriormente verificamos si coincidían con los objetivos planteados en la documentación oficial.

- **Competencias específicas según el real decreto y Competencias específicas según el plan de estudios.**

Tomando en consideración que las competencias generales regulan la formación de todos los títulos de enseñanza superior, decidimos inicialmente realizar un análisis de las

competencias específicas en la formación del maestro en educación infantil, para detectar la presencia o ausencia de una competencia investigadora, o relacionada con la investigación en la formación del profesorado. Posteriormente realizamos una comparación entre las competencias planteadas en la documentación oficial y en el plan de estudios.

- **Asignaturas del plan de estudios y Asignaturas del real decreto.**

En esta categoría, identificamos si se impartían asignaturas relacionadas con la investigación, y si eran las mismas asignaturas señaladas en ambos documentos.

- **Percepción del alumnado hacia la investigación.**

La finalidad de esta categoría fue conocer la percepción del alumnado respecto al maestro investigador en el aula, y la formación en investigación que han recibido, así como conocer si tenían claro el concepto de investigación.

- **Percepción del profesorado hacia la investigación.**

De forma similar a la anterior, resulto pertinente conocer la percepción que tiene el profesorado acerca de la investigación en los procesos de formación del alumnado, debido que es determinante al momento de aplicarla en las clases como estrategia de enseñanza-aprendizaje, o que tengan como filosofía docente promover habilidades investigadoras.

- **Formación de maestro investigador, Vs docentes universitarios investigadores.**

Esta categoría hace referencia a los docentes universitarios que son investigadores y que a la vez relacionan la investigación con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- **Reflexión e indagación por parte del alumnado y profesorado en el aula.**

Verificamos si tanto el alumnado como el profesorado durante o después de la clase, realizaban reflexiones o indagaciones en torno a las temáticas que desarrollaba, o si estas se propiciaban en el desarrollo de las distintas temáticas a través de preguntas, intervenciones o debates.

- **Maestro investigador en España, según el profesorado.**

Analizamos la concepción que tiene el profesorado acerca de la figura del maestro investigador en las escuelas, y si esta es promovida desde la formación inicial y permanente.

- **Propuestas de mejora, según profesorado y basado en observaciones.**

De acuerdo a los planteamientos realizados por el profesorado, surgieron diversas propuestas de mejoramiento para los procesos de formación de los futuros maestros investigadores.

- **Rol del alumno en el aula.**

Analizamos el rol que desempeñaba el alumno durante la clase, si este era pasivo, o dinámico, y de qué forma intervenía o se involucraba en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- **Rol del docente.**

De igual forma tuvimos en cuenta el rol que desempeñaba el profesorado para propiciar espacios de reflexión e indagación y de qué forma que utilizaba estrategias relacionadas a la investigación.

- **Metodología del profesorado.**

Fue fundamental identificar la metodología que se especificaba en el plan de estudios y la que se realizaba en el aula de clases, y si esta era suficiente para el alcance de las

competencias específicas planteadas inicialmente.

A partir de estas categorías en el programa Nud*ist VIVO 8.0 (QSR International Pty Ltd., 2008), codificamos la información, proveniente de las distintas fuentes utilizadas, para posteriormente realizar el proceso de triangulación, con el cual verificamos la validez y confiabilidad de la información obtenida desde diferentes fuentes de información.

Capítulo IV.

Análisis e interpretación de los datos y resultados obtenidos

Capítulo IV

4.1. Análisis e interpretación de los datos y resultados obtenidos.

En este capítulo analizamos y detallamos los resultados obtenidos en todo el proceso de investigación. El resultado del análisis lo describiremos apoyándonos en evidencias de los datos reales, para que la información sea más clara y completa.

Los datos e interpretaciones fueron realizados y agrupados en base a las declaraciones temáticas expresadas previamente, las cuales son:

- Las leyes y documentación oficial que rigen la formación del maestro en educación infantil, orientan los contenidos a desarrollar y las competencias a alcanzar.
- El plan de estudios, objetivos y competencias del Grado en educación infantil orienta la formación que imparte el profesorado en habilidades investigadoras.
- El profesorado favorece la formación en investigación a través de las estrategias que utiliza en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- El alumnado desarrolla las habilidades que se promueven en los procesos de enseñanza – aprendizaje desde las distintas asignaturas.

Los datos también estarán recopilados en las categorías de análisis que surgieron a partir de las declaraciones temáticas y las preguntas informativas.

Para la presentación de los datos reales extraídos del programa Nud*ist VIVO 8.0 (la codificación se expresa, de la siguiente forma, ***ubicación del documento\ tipo de documento \ documento\ referencia en el documento\ cobertura de la referencia.***)

Con la finalidad de dar coherencia a la argumentación presentada las referencias se presentaran de forma agrupada, y serán procedentes de las distintas fuentes y técnicas que se usaron para la recolección de datos.

4.2. Declaraciones temáticas y preguntas informativas.

En esta sección describiremos los resultados de cada una de las declaraciones temáticas del estudio de caso y sus particularidades.

Para dar inicio al análisis de la información obtenida en la normativa general y del plan de estudios, decidimos unir las dos primeras declaraciones temáticas que hacen referencia al análisis documental, cuya finalidad primordial fue establecer una comparación entre la información que se encuentra en estos documentos. De tal forma que los resultados de las categorías que se encuentran dentro de estas declaraciones estarán unidas de forma sistemática.

De acuerdo a las declaraciones temáticas de:

Las leyes y documentación oficial que rigen la formación del maestro de educación infantil, orientan los contenidos a desarrollar y las competencias a alcanzar y el plan de estudios, objetivos y competencias del Grado en educación infantil orienta la formación que imparte el profesorado en habilidades investigadoras.

Decidimos establecer una comparación entre los objetivos que debe alcanzar el maestro en educación infantil, según la normativa oficial, y los que se plantea la Universidad de Valladolid, en el plan de estudios, de igual forma las asignaturas impartidas y las competencias a alcanzar.

Por lo tanto en la **ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre**, se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, y los objetivos planteados son los siguientes.

<Normativa General/Objetivos de Maestro en Educación infantil orientadas hacia la Investigación>

Referencia 1

Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación

Infantil.

Referencia 2

Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.

Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

Referencia 3

Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

Referencia 4

Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes

Los anteriores objetivos, solo son algunos de los que se encuentran en la *ORDEN ECI/3854/2007*, en total son doce objetivos, pero se seleccionó una representación pertinente acorde al objetivo de esta investigación. (Ver anexos, objetivos.)

Los Objetivos generales que están planteados en esta orden, y que deben alcanzar los estudiantes de grado en educación infantil al finalizar sus estudios, están directamente relacionados con los contenidos que deben aprender para llevar a cabo la práctica educativa, además se menciona que deben ser observadores y reflexionar sobre las situaciones que se presenten en los contextos tanto de aprendizaje como de convivencia, y a su vez resolver conflictos de forma pacífica.

De esta forma asumimos que en la normativa oficial, no se encuentra planteada la formación de un maestro investigador, entre los objetivos generales. Sin embargo se mencionan algunas habilidades a desarrollar que pueden conducir hacia el camino de la investigación

En contraste a esta normativa, en el plan de estudios, se menciona como objetivos generales, los siguientes:

<Plan de estudios\Objetivos de Maestro en Educación infantil orientadas a la Investigación>

Referencia 1

Formar profesionales con capacidad para la atención educativa directa a los niños y niñas del primer ciclo de educación infantil y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el artículo 14 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y para impartir el segundo ciclo de educación infantil

Referencia 2

Capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo.

Referencia 3

Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil y desarrollar estrategias didácticas tanto para promover y facilitar los aprendizajes en la primera infantil.

Referencia 4

Diseñar y regular espacios y situaciones de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes.

Se puede observar una clara diferencia entre los objetivos generales que se plantean en la *ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre* y los que se encuentran en el *plan de estudios*, por cuanto que únicamente coinciden en el objetivo de “*Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil*”. De esta forma todos los demás objetivos mencionados son diferentes y además de hacer referencia al dominio de los contenidos y conocimientos pertinentes para la atención educativa, también se resalta el hecho de fomentar situaciones de aprendizaje en contextos de diversidad, lo cual es muy relevante en la formación de educación infantil.

Aunque, según mi entender, los objetivos que se plantean en el plan de estudios no abarcan todas las generalidades, de lo que realmente debe cumplir un maestro de educación infantil, cuando desarrolla su práctica educativa.

Por otra parte, cabe resaltar que los objetivos generales que se encuentran en el plan de estudios, no contemplan ningún aspecto relacionado con la observación, ni con habilidades investigadoras, lo cual demuestra que el perfil del maestro en educación infantil, acorde a estos objetivos planteados, tampoco concibe al maestro investigador como finalidad primordial en los procesos formativos.

No obstante, la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre también establece en el apartado 2, los módulos de asignaturas de formación básica que deben incluirse en el plan de estudios. Por lo tanto, realizamos un cuadro comparativo para establecer si las asignaturas impartidas en el grado de educación infantil, coinciden con las mencionadas en la normativa.

<Asignaturas Básicas\ Plan de estudios\Normativa General\>

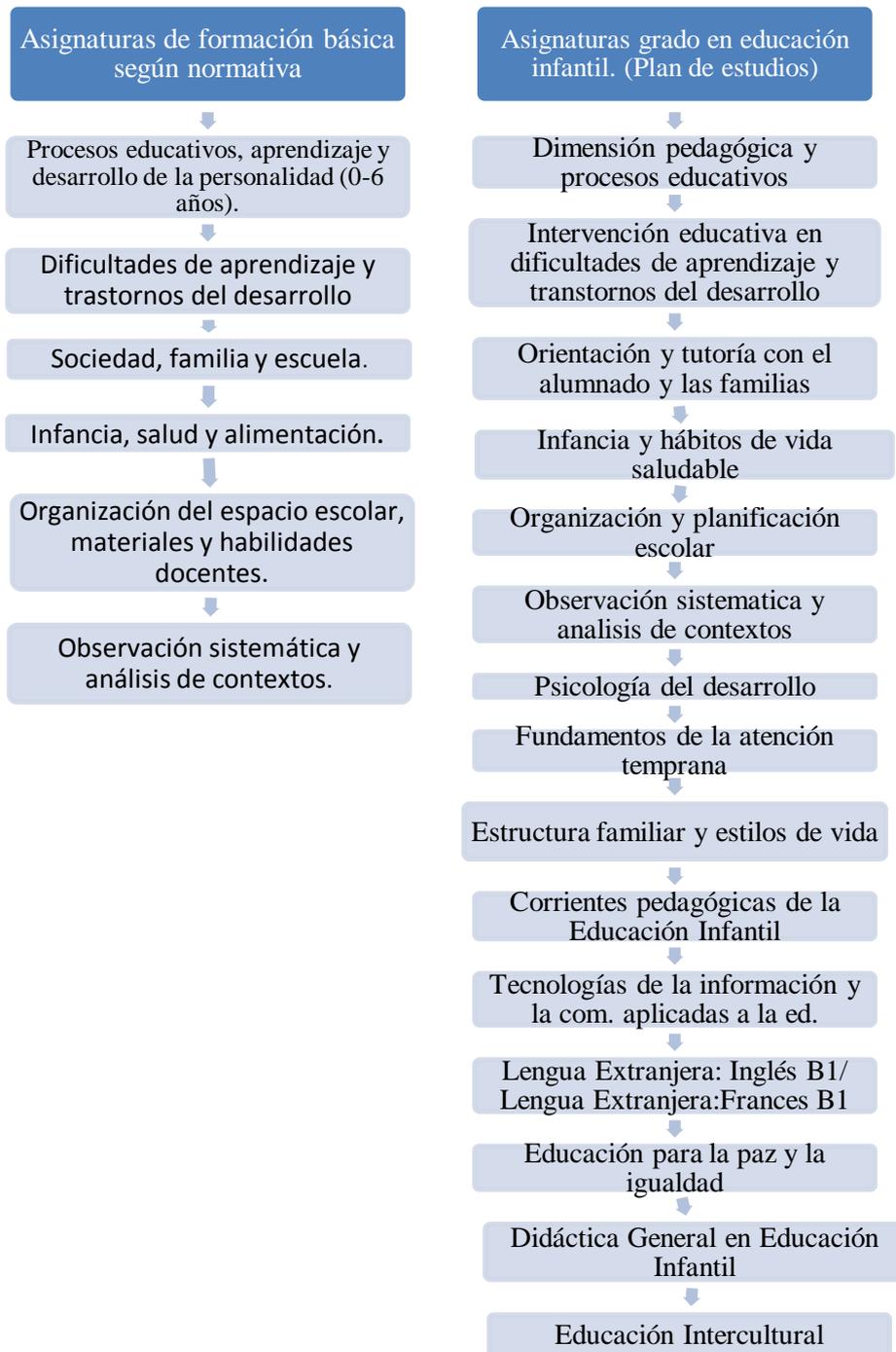


Figura3. Asignaturas básicas en plan de estudios

De acuerdo a lo anterior, es posible verificar que las asignaturas que se encuentran en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, coinciden en su totalidad con las que están planteadas en el plan de estudios.

Además es posible asumir que la asignatura, *observación sistemática y análisis de contexto*, es la principal encargada en contribuir a alcanzar los objetivos generales planteados inicialmente en la normativa oficial. Sin embargo es la única asignatura de la formación básica, que tiene relación directa con la investigación.

No obstante, observamos en el plan de estudios, que las asignaturas que no son de formación básica, no se establece ninguna otra asignatura relacionada con la investigación, y la causa de esto es probablemente, porque la investigación no es considerada como una de las finalidades primordiales del perfil del maestro en educación infantil.

Aunque consideramos que los docentes desde todas las asignaturas deben trabajar de forma coordinada y en equipo, brindando las herramientas necesarias para que el estudiante desarrolle habilidades investigadoras e incorpore la investigación como un elemento central, para utilizar en su futura labor educativa.

Por otra parte, es preciso hacer mención que en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, también se plantearon las Competencias específicas que deben ser alcanzadas por las asignaturas planteadas previamente, y de las cuales mencionaremos algunas de ellas.

<Competencias específicas \Real decreto >

Referencia 1

Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención. Abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen.

Referencia 2

Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.

Referencia 3

Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar

sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.

Referencia 4

Dominar las técnicas de observación y registro. Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales. Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

De manera similar presentaremos una de las competencias específicas que se encuentran en el plan de estudios, y que no se presentan en la normativa anterior.

<Competencias específicas \Plan de estudios >

Referencia 1

Comprender y utilizar la diversidad de perspectivas y metodologías de investigación aplicadas a la educación.

De modo similar las competencias que se presentan en el plan de estudios corresponden a las que se encuentran en la *ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre* por lo tanto, solo se destacó una competencia adicional que no se encuentra en la anterior orden.

Esta última competencia que hace referencia a la comprensión y utilización de diversas metodologías de investigación, es fundamental que se desarrolle en la formación de los maestros de educación infantil, para que tengan la oportunidad de aplicarlas en la práctica educativa.

Además, según nuestro entender, acorde a lo observado, la mayoría de competencias que señalamos, están relacionadas con la asignatura de *Observación sistemática y análisis de contextos*, por tal motivo decidimos analizar la guía de estudio de la asignatura para comprobar las competencias específicas que se pretenden alcanzar con el desarrollo de la asignatura.

<Guía docente de Asignatura observación sistemática y análisis de contextos \Competencias específicas \Plan de estudios\>

Referencia 1

Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.

Referencia 2

Capacidad para dominar las técnicas de observación y registro.

Referencia 3

Saber abordar el análisis de campo mediante metodología observacional utilizando las tecnologías de la información, documentación y audiovisuales.

Referencia 4

Capacidad para analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

Referencia 5

Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

Referencia 6

Comprender y utilizar la diversidad de perspectivas y metodologías de investigación aplicadas a la educación.

Consideramos que a partir del trabajo en equipo e interdisciplinario de los docentes de todas las asignaturas, a través del empleo de estrategias específicas, se puede fomentar el alcance de las competencias generales y específicas, conduciendo al alumnado por el camino de la investigación, es decir a través de distintas rutas se puede llegar a la formación de un maestro investigador, aunque esto no este contemplado en los objetivos ni en las competencias, tomando en consideración que esto se realice de forma planificada y consciente, es posible alcanzar esta formación.

Vale la pena aclarar que en la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, se plantean diversas competencias relacionadas a cada asignatura, y en el plan de estudios se establecen de igual forma un total de cincuenta competencias específicas, también relacionadas con las asignaturas que se imparten, pero en este apartado solo mencionamos las que fundamentan nuestra visión en esta investigación.

En el mismo sentido, ahora presentaremos las competencias Generales, las cuales son

planteadas por el *Real Decreto 1393/2007*, para las enseñanzas universitarias, por tal razón son iguales para todos los títulos de enseñanza oficial, sin embargo las que presentaremos a continuación, que se encuentran en el plan de estudio, expresan la aclaración que “Se ha realizado un esfuerzo por ajustarse a la literalidad de las mismas y se han añadido concreciones de cada una de esas competencias, tal y como se hace en la presentación, elaborada por Eduardo García, que facilita la ANECA como Guía para la elaboración de la Memoria de los Planes de Estudio”

<Competencias Generales \Plan de estudios y normativa >

Referencia 1

Elaboración, defensa de argumentos y resolución de problemas dentro de su área de estudio.

Referencia 2

Analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos

Referencia 3

Reunir e interpretar datos esenciales... para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética

Referencia 4

Interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.

Referencia 5

Utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias

Referencia 6

Capacidad para iniciarse en actividades de investigación

Las competencias generales, plantean en buena medida la formación en investigación, y actividades relacionadas a la búsqueda de información e interpretación de datos, el análisis y la argumentación de situaciones y decisiones, lo cual es un aspecto muy positivo para la formación de los profesionales en todas las áreas del conocimiento.

Aunque considero que en la formación del Maestro en educación infantil, se debe enfatizar aún más en el desarrollo de todas estas habilidades para lograr una formación

integral, y obtener mejores resultados de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo para que esto se lleve a cabo, resulta necesario que las competencias específicas estén más relacionadas con las competencias generales y a la vez deben estar claramente definidas las pautas, acciones y actividades que se realizaran para alcanzar estas competencias

No obstante, resulta muy interesante, que dentro de las competencias generales se encuentre establecido que los estudiantes al finalizar sus estudios tengan la capacidad para iniciarse en actividades de investigación, lo cual de alguna forma está relacionado con la posibilidad que los futuros Maestros sean investigadores, en la práctica educativa.

Sin embargo consideramos que a través de los objetivos mencionados y las competencias específicas que se plantean en el plan de estudios, puede resultar muy difícil que los estudiantes se inicien en actividades investigadoras.

En general, las competencias generales están relacionadas, en un buen nivel con las habilidades, actitudes y destrezas, que son propias de un investigador, y se espera que los docentes desde todas las asignaturas y los estudiantes, trabajen de forma transdisciplinar para alcanzarlas.

Durante el desarrollo de los cursos y de las asignaturas, el profesorado debe hacer un seguimiento que permita comprobar si los estudiantes han alcanzado las competencias propuestas, y en caso de no obtener resultados satisfactorios, se hace pertinente reformular y replantear actividades que mejoren los procesos formativos.

Además es fundamental afirmar que las habilidades de la investigación son más visibles en las competencias generales, que en las específicas, debido que se resalta la observación, y recolección de la información como elementos claves para procesos de análisis y emisión de juicios, reflexión, análisis, interpretación de datos, resolución de problemas, entre otras.

En este sentido, analizaremos las estrategias que utiliza el profesorado para desarrollar los procesos académicos, y de qué forma contribuyen al alcance de las competencias.

<Plan de estudios\asignaturas\Principios y metodología docente\Estrategias orientadas

Investigación> -

Referencia 1

Estudio de casos y resolución de problemas.

Referencia 2

Prácticas de observación.

Referencia 3

Aprendizaje cooperativo.

Referencia 4

Resolución de problemas.

Referencia 5

Análisis y reflexión sobre documentos

Referencia 6

Método de proyectos y aprendizaje colaborativo

Referencia 7

Búsqueda de información

Las anteriores estrategias o metodologías que aparecen en el plan de estudios que emplean los docentes son muy pertinentes y adecuadas, debido que generan la reflexión, el debate, el análisis, la búsqueda de información y resolución de problemas, sin embargo, resulta pertinente comprobar si en la práctica se lleva a cabo lo que está planteado en el plan de estudios y además de que forma asumen los estudiantes estos procesos.

De igual forma los docentes también emplean estrategias tradicionales como lo son:

<Plan de estudios\asignaturas\Principios y metodología docente\Estrategias tradicionales> -

Referencia 1

Clases magistrales y/o Lecciones magistrales.

Referencia 2

Tutorías de seguimiento del trabajo.

Referencia 3

Evaluación mediante pruebas escritas.

Referencia 4

Presentación de contenidos de manera expositiva.

Referencia 5

Lectura individual de diferentes documentos.

Referencia 6

Evaluación mediante pruebas escritas.

Referencia 7

Exposición teórica

En las asignaturas los docentes utilizan diversas estrategias y metodologías, con la finalidad de desarrollar las competencias generales y específicas, por lo cual casi la totalidad de las asignaturas emplean las lecciones magistrales, para los procesos de enseñanza-aprendizaje de los distintos contenidos, algunas de ellas también generan participación, discusión y grupos de debates entre los estudiantes, así como clases expositivas.

A partir de lo anterior se realizó la siguiente tabla en la que se especifica las estrategias usadas por los docentes y el número de asignaturas que las emplean.

Tabla 3. *Estrategias y metodologías por el docente según plan de estudios*

Estrategia y metodología docente	No de asignatura que la emplean según el plan de estudios
Clases magistrales, Lección magistrales, o clase teórica	12
Estudio de casos	6
Aprendizaje o método cooperativo y colaborativo	4
Resolución de problemas o aprendizaje basado en problemas	4
Seminarios	5
Búsqueda de información	2
Evaluaciones escritas	2
Total de asignaturas	14

De tal forma que las estrategias más empleadas de acuerdo a las guías docentes son las clases magistrales y el estudio de caso, sin embargo las demás estrategias también son muy

adecuadas y permiten adquirir diversas habilidades investigadoras.

Aunque para contrastar esta información, en el cuestionario que debía responder el alumnado, le preguntamos, si consideraban que las asignaturas empleaban estrategias enfocadas hacia aspectos investigadores. A la vez que debían seleccionar cuales estrategias habían desarrollado en clase.

A lo cual, el 59% de los estudiantes respondió que sí han desarrollado estrategias enfocadas a la investigación, y por otra parte el 41% indicó que no han utilizado las mencionadas estrategias.

Estos resultados similares pueden ser debido a que los estudiantes aun no conocen cuales estrategias están relacionadas a la investigación.

De tal forma que los estudiantes que consideraron que sí han desarrollado las estrategias mencionadas anteriormente, indicaron lo siguiente:

Tabla 4. *Estrategias empleadas por el profesorado según el alumnado*

Estrategias	No de Estudiantes	Porcentaje
Estudio de caso	13	26%
Aprendizaje basado en problemas	9	18%
Aprendizaje colaborativo	10	20%
Aprendizaje por indagación	15	30%
Otro (Por favor especifique)	3	6%
Total	50	

A partir de esto, la estrategia del estudio de caso, coincide con ser uno de los más utilizados por el docente, aunque solo trece estudiantes hayan identificado que durante las clases se usaba esta estrategia.

Es preciso aclarar que estas respuestas son un poco parcializadas, y solo corresponden a las asignaturas que los estudiantes han recibido en este primer curso.

Por otro lado, con respecto al tema acerca del alcance de las competencias, se le pregunto al profesorado, acerca de la opinión que tenían respecto al desarrollo de las competencias.

Entrevista\Profesora No 1 \ Concepción de alcance de competencias>

Referencia 1 -

...Yo creo que estas son competencias que se van adquiriendo con el paso de los años, es decir los alumnos, en tecnología educativa, por ejemplo están en primero de carrera, entonces todo esto de los procesos de indagación, colaborar, buscar información, les cuesta bastante, mi percepción es que les cuesta mucho, primero porque vienen de un sistema de educación anterior; la secundaria donde generalmente, la educación es individual, se le hace más hincapié el estudiar para aprobar un examen tiene mucho peso, entonces en pocas ocasiones se les da la voz a los alumnos para que busquen indaguen.

Sin lugar a duda, la adquisición de las competencias es un proceso largo y continuo que requiere el desarrollo de diversas habilidades que se adquieren al dominar diversas habilidades del pensamiento, como lo son el reflexionar y pensar de forma crítica, resolver problemas, analizar, indagar, entre otras.

Acorde a la percepción de la docente, cuando menciona que a los alumnos pocas veces se les da voz para que indaguen, es una situación que se genera cuando el profesorado no es consciente de la necesidad de formar alumnos que reflexionen, indaguen, se hagan preguntas, cuestionen acerca de las dudas e incertidumbres, por esta razón la formación del profesorado debe cambiar, y ser más activa, para que los procesos que se desarrollan en las escuelas sean un reflejo de estos cambios.

En esta perspectiva se procedió a preguntarle a los estudiantes cuáles eran las frecuencias en las que han adquirido las siguientes habilidades, a lo cual respondieron:

<Alumnado\ Cuestionario\Pregunta No 13\Habilidades de pensamiento> -

Tabla 5. *Habilidades desarrolladas por el alumnado*

Referencia 1- Pensar en forma crítica y analítica

Muchísimo: 12 Bastante:41 Algo: 24 Poco: 6 Muy Poco: 0 Nada: 0

Referencia 2 - Analizar problemas cuantitativos

Muchísimo 6 Bastante:31 Algo 33 Poco: 10 Muy Poco: 3 Nada: 0

Referencia 3-Analizar problemas cualitativos

Muchísimo 7 Bastante:34 Algo: 28 Poco: 11 Muy Poco: 3 Nada: 0

Referencia 4 -Resolver problemas complejos del mundo real

Muchísimo 8 Bastante:33 Algo: 30 Poco: 7 Muy Poco: 3 Nada: 3

De acuerdo a lo anterior, las habilidades que los estudiantes consideran que más han desarrollado en las asignaturas, son pensar en forma crítica y analítica, y analizar problemas cualitativos; esta pregunta se realizó en base a las habilidades que se pretenden alcanzar en el desarrollo de algunas asignaturas. De tal forma que el alumnado que respondió esta pregunta por encontrarse en primer curso es probable que en la realidad aun no haya desarrollado la totalidad las habilidades que conducen a procesos de investigación.

Por consiguiente, en la siguiente declaración temática, se detallarán los aspectos relacionados con la percepción del profesorado respecto a las habilidades y competencias en la formación de los futuros maestros.

- **El profesorado favorece la formación en investigación a través de las estrategias que utiliza en los procesos de enseñanza-aprendizaje.**

Con esta declaración temática se abordará la percepción que tienen los docentes acerca de los maestros investigadores, y de qué forma contribuyen en esta formación.

Para conocer esta percepción, se le pregunto al profesorado durante la entrevista acerca de la inclusión de estrategias enfocadas hacia la investigación.

<Profesora No 2\Possible inclusión de estrategias investigadoras\Entrevista> -

Referencia 1 -

En algún tipo de actividad, sí que intentamos de discernir la información, sí que metemos

un poco las cosas así de citar, usar el google escolar, intentamos que se metan un poco en el mundo y que sepan por lo menos qué es investigar, o que sepan que es un artículo, una investigación, pero muy poquito porque es que vienen muy espesos, como si dijéramos no saben casi de nada...

Vale la pena destacar, que la asignatura observada, (*Tecnologías de la información y la comunicación*) se realiza, bajo los principios de indagación y reflexión, y de esta forma sí se desarrollan algunos procesos de investigación, se observó el trabajo en equipo, la formulación de preguntas, y creación de artefactos de aprendizaje.

Aunque la asignatura está fundamentada en el uso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, las profesoras, también intervienen de forma interdisciplinaria, impartiendo contenidos de investigación, proporcionándole bases a los estudiantes para que los relacionen con la investigación, de tal forma que es posible a través de todas las asignaturas formar a los estudiantes en nociones básicas de la investigación.

La otra profesora encargada de la asignatura, opinó respecto a lo anterior:

<Entrevista\Profesora No 1\Possible inclusión de estrategias investigadoras> -

Referencia 2 -

En esa asignatura en concreto hay distintos bloques de contenido, que sí que fomentan un proceso de investigación más activo por parte del estudiante, la asignatura está pensada bajo un proceso de indagación colaborativa, cada semana hay una sesión teórica, se plantean una serie de preguntas a los estudiantes; los estudiantes buscan información y crean un artefacto, o bien multimedia o escrito, ósea generan un producto de aprendizaje que después es compartido por todos, la mayor parte del trabajo se realiza en grupos pequeños o grandes, es decir en parejas o en grupos de cinco, cuatro estudiantes entonces en ese caso sí.

Los procesos de investigación como lo mencionó la profesora se intentan desarrollar durante la asignatura, con el fomento de algunas actividades, sin embargo se hace necesario que todas las asignaturas desarrollen más estrategias y actividades que permitan potencializar los procesos de investigación, que fortalezcan el alcance de las habilidades investigadoras.

Por otra parte se refleja un fragmento de un Viñeta elaborada en una de las observaciones.

<Observación No 6 \ Grupo 1 \ Marzo 27-14> -

Referencia 1-

...En esta ocasión hay menor cantidad de estudiantes, que las veces anteriores. Esta vez solo hay quince estudiantes, 14 chicas y un solo chico, a diferencia de la primera clase que observé 86 estudiantes.

La profesora hace alusión a que tenemos que cambiar los chips de los profesores, porque los estudiantes vienen con muchos conocimientos, y es necesario estar al nivel de ellos y a la vanguardia de las web 2.0 y de las tecnologías.... Los seres humanos aprendemos en todos los contextos, formal y no formal y en la medida que se pueden aprovechar actividades no formales, o actividades a nivel individual que nos dediquemos a pensar, reflexionar, y compartir con otras personas

...El aprendizaje basado en la indagación es muy importante, son estrategias didácticas, que pueden ir acompañada de tecnología, para compartir la información, distribuirla, para que otras personas del mundo compartan experiencias.

De acuerdo a lo manifestado en la entrevista y en contraste con la observación que se realizó, se refleja claramente que la profesora relaciona las temáticas de la asignatura, con los procesos de la enseñanza, que deben realizar los futuros maestros, dando a conocer estrategias que pueden ser apoyadas con el uso de las tecnologías, resaltando la importancia de reflexionar, pensar innovar y compartir.

De igual forma analizaremos otro fragmento de las viñetas de la observación.

<Observación No 2 \ Grupo 1 \ Marzo 7-14> -

Referencia 2-

La profesora inicia la clase, preguntando ¿Qué es la publicidad? Alguna estudiante responde, tratar de vendernos un producto. Luego pregunta ¿Qué se pretende? ¿Es igual la publicidad o varía? ¿Quién se encarga de la publicidad? Alguien responde el Marketing, mientras que las estudiantes de la última fila de atrás, continúan conversando... ¿Cómo trabajan la publicidad?, ¿Qué hacíais en plástica?

¿Qué imagináis? La profesora trata de hacer distintas preguntas para conocer la percepción de sus estudiantes, pero aun así, los estudiantes no responden, quizás es, porque es primera vez que ven a la profesora, o porque no son muy participativos, luego para continuar con el tema de la publicidad, la profesora presenta un video de una campaña publicitaria de los años 70 y establece diferencias con los videos de publicidad de hoy en día.

De acuerdo a esta observación es evidente que las profesoras realizaban constantemente preguntas, y muchas de ellas establecían respuestas sencillas por parte del

alumnado, sin embargo en este grupo la actitud del alumnado era muy pasiva, no se involucraban totalmente en los procesos, muchos de ellos se veían apáticos y desinteresados por la clase, algunos conversaban durante la clase, generalmente los que se encontraban en la última fila del aula, a diferencia de los que se encontraban en la parte de adelante de la clase, que eran más atentos.

A partir de lo anterior, consideramos que para que existan procesos de reflexión e indagación, es necesario que los estudiantes se involucren en el proceso, de la misma forma que el docente, es decir este ofrece pautas para orientar el análisis y a los estudiantes les corresponde indagar, reflexionar y emitir un juicio acerca de las temáticas, pero si los estudiantes no se involucran en el proceso y no demuestran interés, es muy difícil que se alcancen procesos de investigación.

Además es importante resaltar la percepción que tienen los docentes, de sus estudiantes en el aula, y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

<Profesora No 1\Maestro investigador en España\Entrevista> -

Referencia 1 -

Las personas a veces se involucran a veces no, la motivación ayuda y cualquier idea que tienen en clase hacen incluso más de lo que les pides a priori y otra gente que la universidad pasa por ellos, pero ellos no pasan por la universidad, están aquellos, que se sientan en clase, si tienen que estudiar estudian y ya, pero no me pidas que participe en un grupo de debate, no me pidas que busque información y la comparta, no me pidas que de un comentario crítico al de otro compañero

De acuerdo a lo anterior, la opinión de los profesores refleja que en algunos estudiantes no existe una completa entrega y motivación por hacer parte del proceso de formación, de involucrarse totalmente en las actividades.

Por otro lado cabe resaltar que fue necesario conocer la percepción del profesorado acerca del rol que desempeñan los demás profesores en la formación de los futuros maestros.

<Entrevista \Profesora No 1\formación de maestros investigadores> -

Referencia 1 -

No sé hasta qué punto cada profesor a nivel individual proporcionamos de verdad suficientes andamiajes a los alumnos para apoyar esos procesos, porque yo tengo la sensación que cuando tu llegas a cuarto, y te toca dirigir un trabajo fin de grado, hay muchas cosas que damos por hecho, que los estudiantes saben, como por ejemplo, citar que saben dónde buscar información, que no solo google, esta google escolar, pero cuando vas a dirigir estos trabajos te encuentras con estudiantes que no saben ni nunca han visto eso, y yo he tenido que enseñarlos, porque no sabían, pero la culpa es de todos, de los estudiantes y luego esta otra cosa que hay poca cultura de ética profesional.

Para la realización del Trabajo Fin de Grado, se especifica que este debe poseer un carácter integrador, que moviliza el conjunto de competencias que el estudiante ha desarrollado a lo largo de su proceso formativo, conjugando los intereses personales, los estudios realizados y las experiencias alcanzadas, sin embargo, sí al llegar a este momento, los estudiantes aun no tienen ciertos conocimientos básicos, es posible deducir que no se ha logrado alcanzar ciertas competencias mínimas, por lo cual, el proceso de la investigación formativa, no se ha dado conjuntamente ni de forma correcta e integradora.

Por otra parte la concepción que tiene el profesorado acerca del Maestro investigador, es muy interesante debido que es una visión inesperada.

<Entrevista\Profesora No 2\Maestro investigador en España> -

Referencia 1 -

La figura del Maestro como investigador, es una figura casi inexistente en España, pero es inexistente en España, porque desde las instituciones educativas, las administraciones, en este caso la junta de Castilla y León no promueve que el profesorado trabaje en educación primaria y en secundaria intercambien experiencias educativas, de innovación no les dan ningún tipo de ayuda para investigar ni para contar lo que hacen en sus aulas.

<Entrevista\Profesora No 1\Maestro investigador en España> -

Referencia 2 -

La institución no quieren maestros que investiguen, lo que quieren son simplemente desarrolladores del curriculum oficial, entonces coartan la capacidad que deben tener los Maestros para dejarles huecos para analizar lo que hacen en sus aulas, con otros compañeros para proponer propuestas educativas nuevas y más adaptadas a las necesidades del estudiante y entonces lo que se fomenta es un sistema en el que el maestro cuando llega al aula tienen un libro texto en que viene todo, hay actividades de refuerzo, de apoyo, de ampliación materiales que están soportados

en distintos apoyos tecnológicos y entonces tú tienes ese material, no te tienes porque preocupar en buscar e indagar más y tampoco nadie te lo va agradecer probablemente si lo haces el contexto no lo permite.

Son muy relevantes los anteriores puntos de vista del profesorado, porque hace referencia, a dos aspectos fundamentales, primero, que la administración no promueve ni incentiva para que se fomente el desarrollo de maestros investigadores, y segundo, que las mismas instituciones educativas, no quieren maestros investigadores, lo cual es algo contradictorio, y un tanto ilógico, si a partir de la investigación se puede generar mayor conocimiento, es posible darle solución a muchos problemas escolares, se puede crear material educativo innovador y de apoyo, acorde a las necesidades educativas especiales que se presenten, y que pueden permitir resultados diferentes.

Aunque la administración no genere apoyo, ni las instituciones estén de acuerdo con los maestros investigadores, siempre existirán muchos que están interesados en crear, proponer, e innovar, desde la investigación. Y es precisamente desde la formación que reciben los maestros que necesitan adquirir las herramientas fundamentales para desarrollar investigaciones a pesar de las circunstancias e inconvenientes que se presentaran en distintos momentos.

Además se hace necesario que la junta de Castilla y León brinde los recursos, para que las instituciones educativas, incentiven a los maestros a investigar y de esta forma, se promuevan y realicen encuentros entre los maestros investigadores, para que compartan experiencias, y evidentemente se promueva y se ponga en práctica el desarrollo de maestros investigadores.

Por otra parte, con respecto al docente universitario investigador, la opinión del profesorado es un poco diferente a la del maestro Investigador de las escuelas.

<Entrevista\Profesora No 1\Maestro investigador en España\> -

Referencia 1

...Entiendo que la función del personal docente investigador de la universidad, no se puede desligar de la investigación, es decir las instituciones universitarias tienen la responsabilidad, no solo de dar clases, también hay que investigar y bueno, así se da a conocer en la legislación, y un tercio de nuestras tareas actividades comunes, deberían estar destinadas a la investigación, el resto docencia, el resto organización, gestión educativa.

La legislación exige que el docente universitario sea investigador, pero en realidad, nos preguntamos, si todos los docentes en las universidades están realizando investigaciones, y a su vez, motivando a los estudiantes, para que también sean futuros maestros investigadores. Además, es importante conocer de qué forma las investigaciones que realizan los profesores universitarios contribuyen al mejoramiento del desarrollo profesional, o generan un impacto académico, o científico.

Además considero que sería muy interesante que los grupos de investigación que lideran los docentes, involucren a los estudiantes que se encuentran interesados en conocer y participar en procesos de investigación, porque a la vez que colaboran dentro del grupo, también aprenden grandes habilidades, quizás de forma más eficaz que en una clase. De acuerdo a esto, la percepción que tiene la profesora es muy positiva.

<Entrevista\ Profesora No 1\Grupos de investigación, maestro y alumno\> -

Referencia 1 -

Yo creo que si es posible, hace falta un poco prender la mecha es decir hacer un trabajo de preparación previo, que se junten un grupo de profesores con intereses en común y planteen un proyecto educativo que vaya en esa línea, yo creo que es posible, yo veo en mis estudiantes que tienen muchísimas cualidades para hacer cosas, yo tengo una confianza plena en ellos, pero ellos por si solos pues es complicado, hace falta tejido que permita eso.

De tal forma que sí a los estudiantes se les ofrece la oportunidad de involucrarse en estos procesos y participar activamente en temas que puedan ser de su interés, muy probablemente, se puedan obtener grandes resultados, tanto para los estudiantes como para el grupo de investigación.

Por otra parte el profesorado propone que se desarrolle en mayor medida la investigación - acción en el aula, así como también se generan otras propuestas que

contribuyan a la formación y desarrollo de maestros investigadores.

<Entrevista \ Profesora No 2 \ Maestro investigador en España \> -

Referencia 1 -

Yo creo que sí que deberían, realmente tampoco se cuanta gente investiga, pero una investigación - acción, sí que sería bueno hacer, porque realmente te ayuda sobre todo a mejorar, en tu asignatura y a innovarla, en esa medida cuando va pasando el curso al final tú, tienes tu cuadernito de campo, lo que sea, y vas viendo a lo mejor lo que te va funcionando lo que no, y al final, al año siguiente, puedes ir cambiando también las cosas.

Con respecto a la Formación de Maestros investigadores, según el profesorado se necesitan implementar distintas acciones y realizar cambios que generen mejores resultados en los estudiantes, y que se solucionen los inconvenientes que se llevan a cabo en los procesos formativos.

Si los estudiantes en su formación, tienen conocimiento acerca de cómo realizar procesos de investigación –acción, durante las clases, y realizan prácticas de ello, es probable que durante el desarrollo de las prácticas educativas, las implementen, y en base a la acción sobre la práctica y la reflexión, logren mejorar las dificultades que se presentan.

Por su parte, después de las afirmaciones realizadas por las docentes, se les preguntó acerca de posibles propuestas que permitan mejorar, los procesos de formación en investigación que reciben los futuros maestros.

<Entrevista \ Profesora No 1 \ Maestro investigador en España \> -

Referencia 1 -

Se puede dar un curso cero, de como se hace un trabajo académico, como se busca información, saber si es fiable o no que base de datos disponemos en que nos tenemos que fijar para redactar un documento o un manuscrito con ideas originales nuestras, cosas que tengan que ver con actitudes críticas eso se puede incorporar con un curso cero, de acceso y por otra parte para crear propuestas educativas interdisciplinarias basadas en la idea del maestro como investigador pues los comités de grado deberían coordinarse más y mejor, cosa que la coordinación es bastante inexistente es decir se hacen cosas para cubrir el expediente por ejemplo el grupo de profesores que comparten una asignatura tienen una guía en común pero es la guía, luego cada uno hace lo que quiere.

De acuerdo a lo anterior, sí desde la coordinación se realizan cambios y gestiones para regular la asignación de profesores, y que realmente realicen un trabajo en equipo, cuando imparten asignaturas de forma compartida, que sea en base a los parámetros de las guías, y resaltando la importancia de generar procesos investigadores, los procesos de formación e investigación, podrán mejorar.

Por otra parte el desarrollo eficiente que se lleva a cabo en los procesos de enseñanza, por parte del profesorado, depende en gran medida de la coordinación que realizan los comités de grado en las universidades, por la forma en que son liderados estos procesos, y regulado el trabajo en equipo, y el cumplimiento de los parámetros establecidos, en las guías de las asignaturas. Aunque para la docente entrevistada, la realidad que se presenta en el grado de educación infantil, es completamente inadecuada.

<Entrevista \Profesora No 1\Maestro investigador en España> -

Referencia 2 -

La manera como se organiza las asignaturas, ya no es un criterio educativo o de calidad educativa sino que es un criterio económico, entonces cuando el criterio es económico y no educativo se hacen barbaridades.

Hay cosas que la institución tal y como funciona ahora mismo, no fomenta el intercambio, si hubiera más recursos de apoyo para que los comités de primaria e infantil funcionaran mejor, una mejor coordinación entre maestros y se hiciera mayor énfasis en el diseño educativo en conjunto en actividades concretas, pero yo la verdad soy bastante pesimista en el panorama actual,

Desde otra perspectiva, es conveniente que los docentes realicen propuestas de mejoramiento a los comités de grado, generen nuevas ideas y propongan métodos para trabajar en equipo de forma coordinada, es decir que la formación de los futuros maestros, sea un aspecto a tener en cuenta por todos.

<Entrevista \Profesora No 2\Maestro investigador en España> -

Referencia 3 -

La carrera universitaria como tal no premia a los buenos docentes, sino a los buenos

investigadores, y entonces hay pocos docentes que investiguen sobre la docencia, nosotros somos la excepción porque estamos en el departamento de pedagogía, y lógicamente nuestras investigaciones van asociadas a la manera de enseñar de aprender de analizar los contextos donde se desarrolla la educación entonces nosotros en este sentido somos más privilegiados en este caso. Pero en la universidad en general un profesor universitario investiga sobre unos temas y da clase sobre otros, donde la docencia es algo para cubrir expediente y la investigación es lo que te va permitir comer, es decir si tú quieres promocionar en tu carrera un buen docente da igual, pero tienes que ser un buen investigador porque tienes que acreditarte.

Desde la universidad se promueve que el docente sea investigador, y se premia a los que son buenos investigadores, resaltando la labor del investigador sobre la del docente, lo cual puede conllevar a que los docentes, no asuman la docencia como algo tan importante y fundamental, sino como algo independiente de la investigación; aunque, la investigación y la docencia, deberían estar muy ligadas, para fortalecer los procesos académicos, y no llevarse a cabo por separado, sí se complementaran en el mismo aula, en favor de los procesos formativos de los estudiantes, y del desarrollo personal, profesional e investigador, muy probablemente se dieran mejores resultados.

Además el profesorado, por otro lado considera que los docentes universitarios, también deben realizar otras actividades, para mejorar su desarrollo profesional.

<Entrevista \Profesora No 1\Maestro investigador en España> -

Referencia 4 -

El profesorado universitario debe tener recursos para formarse también como en magisterio en primaria infantil y secundaria tienen los CIES que son los centros de formación e innovación educativa y de recursos para profesores

La formación permanente en los docentes, constituye un elemento indispensable para actualizar toda la información que poseen y adquirir nuevos conocimientos, para promover los procesos de la enseñanza. La educación a lo largo de la vida, debe ser fundamental en los maestros para tener acceso a los nuevos planteamientos que surgen acorde a las nuevas necesidades educativas, para adquirir nuevas competencias y para

fortaleces los conocimientos previos adquiridos.

En cualquier caso los docentes que tengan acceso a cursos de formación continua podrán adquirir nuevas habilidades que permitirán fortalecer la práctica profesional.

Para finalizar se presentará la última declaración temática respecto a,

- **El alumnado desarrolla las habilidades que se promueven en los procesos de enseñanza – aprendizaje desde las distintas asignaturas.**

En esta última declaración temática, se analizará la percepción que tienen los estudiantes respecto al concepto de investigación, y el rol del maestro investigador, a su vez se observará, las actitudes y desempeños demostrados en clase.

La percepción del alumnado hacia el maestro investigador, de manera general es, <Cuestionario\Alumnado\Pregunta 1-\Percepción hacia maestros investigadores en su quehacer educativo> -

Referencia 1 - Los Maestros tienen que actualizarse lo mejor y más posible para poder innovar en su trabajo

Referencia 2 - Deben investigar para poder avanzar y no estancarnos

Referencia 3 - Todas las personas necesitan seguir ampliando sus conocimientos y los maestros aún en mayor medida ya que les será de gran ayuda en la práctica educativa.

Referencia 4 - La mejor forma de enseñar es siendo un maestro perfectamente cualificado, y desde mi punto de vista no se deben de guiar simplemente por un libro o por indicaciones de años pasados, tienen que investigar y renovar la información que quieren enseñar. Para enseñar correctamente lo principal es aprender

Referencia 5 - Un maestro no puede quedarse en solo el libro de texto debe complementarlo en gran medida o más si cabe con actividades que fomenten junto con el conocimiento el desarrollo personal del alumno y su carácter crítico, de investigación.

Para los estudiantes lo más importante es que los Maestros tengan mucho conocimiento, lo amplíen, se actualicen, innoven, y así no depender únicamente de los libros.

Como se observó en la anterior declaración temática, el profesorado considera que los

maestros cuentan con un libro de texto donde esta explicado todo, y presenta todos los recursos para desarrollar su labor, sin embargo los estudiantes consideran que el maestro no debe basarse solamente en el libro, que este debe ser complementado con la investigación.

<Cuestionario \Alumnado\Pregunta 1-\Percepción hacia maestros investigadores en su quehacer educativo> -

Referencia 6 - La educación siempre va cambiando y es conveniente que investiguen, no sólo en educación, si no en todos los ámbitos

Referencia 7 - Deben realizar una labor continua de investigación en beneficio del alumnado

Referencia 8- Considero necesario que los maestros investiguen para educar y a que es necesario innovar porque las necesidades de la sociedad son diferentes a las de hace años

Referencia 9- Siempre deben investigar o tratar de aprender y enseñar a los niños, nuevos métodos que favorezcan la educación y los procesos de aprendizaje.

Para los estudiantes un maestro investigador, es sinónimo de innovador, debido que si actualiza sus conocimientos, puede avanzar y esto le servirá en la práctica educativa, para implementar nuevos métodos de enseñanza, y así renovar toda la información que quiere enseñar.

La mayoría de aportaciones que realizan los estudiantes acerca del maestro investigador, están ligadas con la investigación en el aula, como fuente de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de actualización, y como medio de beneficios para el alumnado.

<Cuestionario \Alumnado\Pregunta 1-\Percepción hacia maestros investigadores en su quehacer educativo> -

Referencia 10 - Ya que tienen que saber lo que le gusta al niño, ver si tiene algunas dificultades, conocer el entorno en el que vive el niño/a...

Referencia 11 - solo si hay algo extraño

Referencia 12 - Ya que si ellos no entienden del temario difícilmentepodrán enseñar bien los contenidos, además de que asi siempre tendrán los conocimientos actualizados

Se resalta la opinión de un estudiante, que considera que un maestro debe investigar, solo si ve algo extraño, aunque es importante saber, que puede ser considerado como algo “extraño” y que será algo “normal”. Además, se especifica que es necesario conocer acerca del entorno del alumno, dificultades y gustos o intereses, lo cual es muy importante.

En el grado de educación infantil, es imprescindible que los maestros sean observadores para que detecten dificultades en las estudiantes, y si no son del ámbito escolar, estas puedan ser planteadas a los padres de familia y acudir a profesionales que brinden la ayuda necesaria.

<Cuestionario \Alumnado\Pregunta 1-\Percepción hacia maestros investigadores en su quehacer educativo> -

Referencia 13 - Sobre todo a través de la observación.

Referencia 14 - Creo que es importante que los maestros vayan poco a poco renovándose ya que la sociedad cambia y con ella la educación. Y ellos como maestros deben investigarlo

A partir de todo lo anterior se concluye que los estudiantes relacionan la labor del maestro investigador como generador de nuevos conocimientos, métodos, información, y renovación.

La investigación beneficia al alumnado, a través de nuevos métodos que favorezcan la educación y los procesos de aprendizaje y se resaltan las técnicas de la observación, y de la recolección de datos para dar soluciones y contribuir en la formación de los alumnos.

<Alumnado\Pregunta 2-Cuestionario\Percepción hacia mejores resultados a través de la investigación en la docencia> -

La importancia de ser un maestro investigador, o realizar investigaciones según los estudiantes, y las ventajas o desventajas, que esto representa

Referencia 1 - Para ser profesore está claro que cuanto más conocimientos, capacidad de promover la investigación y la curiosidad en los alumnos tengas, mejor, pero organizando el tiempo lo suficientemente bien porque sino este podría ser escaso para las horas de docencia con los alumnos y tampoco es esto.

Referencia 2 - ...Si te centras más en la investigación que en la docencia puede que no sea

positivo. Pero por otro lado, si la investigación se basa en la educación puedes aportar más a los alumnos.

Referencia 3 - Creo que no, ya que si se enfoca la profesión de maestro en la investigación, cambiarían algunas cosas de esta profesión.

Referencia 4 - Por supuesto ya que si no investigas y te limitas aplicar lo aprendido solo con la formación, estarás anticuado en el desempeño de tu profesión.

Sin embargo, un estudiante difiere de la idea de que el maestro investigue, debido que podría modificar algunas características de la profesión, lo cual no queda totalmente claro que puede cambiar con la investigación que represente un aspecto negativo.

<Alumnado\Pregunta 2-Cuestionario\Percepción hacia mejores resultados a través de la investigación en la docencia> -

Referencia 5 - Creo simplemente hay que estar al tanto de los resultados de las investigaciones para ser un buen docente, pero no realizarlas

Referencia 6 - SI, creo que si además de ser maestro haces esa labor de investigación, puedes llegar a estar mucho mejor formado, y aportar más a tus alumnos.

Referencia 7- Si, a ser maestro e investigador podemos aportar más a los alumnos, ya que me ayudara a conocer diferentes formas de aplicar conocimientos a los alumnos según las necesidades o motivaciones de cada uno.

El hecho de estar al tanto de los resultados de las investigaciones y no realizarlas puede que no sea lo correcto, debido que las situaciones y contextos en las que se realizan las investigaciones no son iguales, y por esto los resultados pueden ser totalmente distintos, es mucho más recomendable que el maestro investigue en su propio aula, acorde a la realidad que está viviendo y a las situaciones que se están desarrollando, y posteriormente, comentar con compañeros de trabajo, que quizás presentan situaciones similares, y así establecer causas, llegar a conclusiones y generar soluciones en caso de que sean necesarias.

Las anteriores opiniones de los estudiantes correspondían a una pregunta del

cuestionario que hacía referencia, a la afirmación del maestro era investigador en su praxis educativa, obtenía mejores resultados.

Por otra parte, se preguntó en el mismo cuestionario a los estudiantes, cuales consideraban que eran las habilidades que habían adquirido durante la formación universitaria recibida, y de las cuales se obtuvieron de las competencias generales, que se quieren alcanzar, para conocer en qué medida o porcentaje, los estudiantes, consideran que ya las han adquirido, o por lo menos han realizado alguna actividad que contribuya al alcance de estas.

Cuál de estas habilidades consideras que has desarrollado en tu formación universitaria

Tabla 6 *Habilidades alcanzadas por el alumnado*

Habilidades	No de Estudiantes	Porcentaje
Elaboración y defensa de argumentos para la resolución de problemas	24	16%
Resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos	39	26%
Interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos	23	16%
Utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de Información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias	34	23%
Todas las anteriores	27	18%
Ninguna de las anteriores	1	1%
Otro (Por favor especifique)	0	0%

Las habilidades que consideran los estudiantes que más han desarrollado son: Resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos, y utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de Información, tanto en fuentes de información

primarias como secundarias.

Después de conocer la percepción de los estudiantes acerca del maestro investigador, y el significado de la investigación en la docencia, resulto fundamental comprobar, si los estudiantes tenían claro el concepto de investigación.

Para identificar si los estudiantes tenían claro el concepto de investigación, se les pidió que definieran el significado que tenía la investigación.

<Cuestionario \Alumnado\Pregunta 14-\Definición del concepto de investigación> -

Referencia 1 -

Recabar información de diversas fuentes

Referencia 2 -

Buscar todo tipo de información que pueda llegar a ampliar conocimientos para luego emplearlos con los niños.

Referencia 3 -

La investigación es no pararte en el camino del conocimiento, sino tener curiosidad y un sentido del aprendizaje mayor.

Referencia 4-

Buscar nuevas técnicas y métodos el aprendizaje.

Para algunos estudiantes, investigar solo es sinónimo de buscar información, lo cual demuestra que el concepto no lo tienen claro y es comprensible debido que en primer año, no desarrollan ninguna asignatura de investigación.

<Cuestionario \Alumnado\Pregunta 14-\Definición del concepto de investigación> -

Referencia 5 –

La investigación es un proceso por el cuál la persona o personas que realizan dicha investigación te observan detenidamente sobre las cosas que haces, las formas de comportamiento, etc. Con dichos resultados realizan sus estudios para la investigación. Aprendizaje de algo que desconocemos, puede ser individual tu solo con ayuda de libros, ordenador o en grupo, intercambiando opiniones sobre el tema y reforzar de ayuda de libros, pc...

Referencia 6 –

Es intentar encontrar datos o cosas que creemos que existen o existieron. También buscar soluciones a problemas.

Referencia 7 –

Aplicar las nuevas hipótesis a la práctica para probar su veracidad y a su vez crear nuevas

hipótesis.

Aunque algunos estudiantes ya mencionan los términos de observación, recolección de datos, producción de nuevas ideas y nuevas teorías que puedan ser llevadas a la realidad, aun no se encuentra claramente definido el término de la investigación.

Por otro lado también se integra el concepto de hipótesis para confirmar o rechazar y proponer nuevas, y también se plantea darle solución a los problemas.

Se hace necesario que durante el desarrollo de los cursos académicos los estudiantes desarrollen el concepto de la investigación.

<Cuestionario \Alumnado\Pregunta 14-\Definición del concepto de investigación> -

Referencia 8 -

La investigación es reforzar tu formación mediante investigaciones propios, aprendizajes mediante cursos, es decir, seguir mostrando el mismo interés y curiosidad por tu formación y técnicas nuevas sin quedarse uno estancado.

Referencia 9-

La búsqueda y estudio de información relacionada con una determinada carrera académica, para aumentar la perspectiva y conocer los tipos de teorías y praxis que se han estudiado y elaborado por parte de expertos de la misma ciencia.

Referencia 10-

El estudio de nuevos campos o la aplicación de técnicas no probadas en algún ámbito aprender sobre diferentes temas

Referencia 11-

Es indagar y profundizar sobre un tema concreto a través de trabajo de campo y observación exhaustiva y metódica.

Finalmente se mencionó la indagación y profundización sobre un tema concreto, a través de trabajo de campo y observación exhaustiva y metódica, sin embargo muy pocas respuestas establecen mayor relación con el concepto de investigación, y la mayoría de los estudiantes como se mencionó anteriormente, solo relaciona la investigación con “nueva información” o “nuevo conocimiento”, lo cual no es una respuesta errada, pero si un poco básica, pero esto es debido que realmente no han recibido una formación en investigación de una asignatura específica, aunque si se han desarrollado actividades y habilidades enfocadas

hacia la investigación.

En general se encontró que muy pocos estudiantes tienen claro el concepto de investigación, la mayoría lo relaciona con búsqueda o recolección de información, búsqueda de métodos o técnicas de aprendizaje, búsqueda de nuevos conocimientos, entre otros, por lo tanto se hace indispensable además de dominar el significado llevar a cabo en la práctica la investigación.

Capítulo V.

Conclusiones

Capítulo V

5.1. Conclusiones

A lo largo de este proceso investigador se ha querido dar respuesta a las inquietudes que han surgido durante esta investigación, por lo cual se plantearon algunos objetivos, issues, y declaraciones temáticas, y en este capítulo responderemos y presentaremos nuestras conclusiones de acuerdo a la revisión bibliográfica consultada, la información y datos obtenidos por parte de todos los informantes.

Inicialmente queríamos conocer la información que se encontraba en la documentación oficial, que rige la formación del maestro en educación infantil. Después de realizar el análisis documental se encontró que:

Se plantean los objetivos y competencias a alcanzar, y las asignaturas que deben ser impartidas. Sin embargo entre los objetivos que se deben alcanzar en la formación del maestro en educación infantil, no se encontró un perfil de un maestro investigador claramente definido, aunque se resaltan ciertos criterios que son fundamentales, como lo son la reflexión, la observación, la resolución de problemas, y el perfeccionamiento de la práctica docente, los cuales pueden ser considerados como pasos para conducir a una formación en investigación, pero no alcanzan a ser suficientes para lograr realizar prácticas investigadoras.

En contraste a esto, de manera totalmente diferente en el plan de estudios, se plantean objetivos distintos, a los que se especifican en la norma, y están orientados a la atención educativa, contenidos de aprendizaje y atención a la diversidad, por lo cual concluimos que los objetivos que se encuentran en el plan de estudios deben estar acordes a los que se plantean en la normativa general y a partir de ellos presentar actividades que conduzcan al alcance de los objetivos.

Por otra parte las asignaturas que se establecen en ambos documentos coinciden en su

totalidad y resaltamos la observación sistemática y de contextos, como la asignatura que más se relaciona con la investigación.

Sin embargo consideramos que en el plan de estudios se puede incluir alguna otra asignatura que esté orientada hacia la investigación, que permita realizar mayor énfasis en el desarrollo y alcance de habilidades y competencias orientadas hacia la investigación.

Además en las competencias específicas de la formación del maestro en educación infantil, tanto de la normativa general, como del plan de estudios, se resaltan aspectos fundamentales como la reflexión, la innovación y la mejora de la práctica a través de la observación, por lo cual, consideramos, que estas competencias no se logran alcanzar con el desarrollo de una sola asignatura, de tal forma que es necesario que desde todas las asignaturas se deben plantear propuestas de observación, técnicas de registro y análisis de datos que permitan reforzar esta temática y así alcanzar dichas competencias.

Por otra parte las competencias generales que rigen la formación de los profesionales de todas las áreas, son las que demuestran mayor cantidad de habilidades relacionadas con la investigación, aunque las competencias específicas no están totalmente relacionadas con estas, por lo cual concluimos que las competencias específicas deben tener mayor grado de relación con las competencias generales, orientadas al área de estudio.

Pues bien, de acuerdo a lo observado y analizado en los planteamientos, deducimos que no se promueve la formación de una competencia investigadora desde el plan de estudios, porque no se contempla en los objetivos ni en las competencias ninguna acción, ni habilidad concreta para el desarrollo de esta.

Por lo cual, de acuerdo al primer issue referente, a que deben estar planteadas las acciones formativas, para que se produzca la competencia investigadora, comprobamos que es totalmente cierto, porque en los objetivos y en las competencias deben estar establecidos indicadores o acciones que permitan llevar a cabo actividades para el alcance de esta

competencia, pero debido que estas no están definidas, dentro de las asignaturas del plan de estudio, esta puede ser una de las razones para no alcanzar tal competencia.

Referente al segundo issue, consideramos que no existen acciones formativas planteadas que conduzcan a desarrollar la competencia investigadora, sin embargo el modelo de enseñanza basada en la indagación, que se utiliza en la asignatura observada, constituye un mecanismo que permite la reflexión y el análisis de situaciones relacionadas a problemas educativos, lo cual puede ser una alternativa o una de las acciones formativas que se puede llevar a cabo desde las distintas asignaturas en los procesos de enseñanza.

Por otra parte el aserto de investigación, el cual hacía referencia que,

A pesar de los procesos formativos que realizan los docentes, no se alcanza una competencia investigadora, debido que entre otras razones las acciones formativas, no se encuentran claramente definidas, ni en los documentos oficiales, ni en el plan de estudios.

La forma que concebimos, para que la competencia investigadora se alcance a pesar de que no se encuentre establecido en la documentación, es que los docentes desarrollen actividades conjuntas desde todas las asignaturas a través de acciones específicas que conlleven al alumnado a desarrollar distintas habilidades y destrezas.

Respecto a la concepción que posee el profesorado referente a los maestros investigadores y su formación, consideran que están totalmente de acuerdo que el maestro debe ser investigador en su práctica, y que se debe formar para alcanzar esto.

Aunque desde la asignatura observada se realizan algunas actividades orientadas hacia la investigación, estas no alcanzan a ser suficientes, debido que se hace necesario generar mayores procesos por parte del profesorado que imparten las diversas asignaturas, precisamente porque cuando el estudiante finaliza sus estudios y debe presentar el trabajo fin de grado, aún hay estudiantes que presentan muchas dificultades y no dominan ciertos aspectos y temáticas que ya debían haber aprendido, durante su formación.

Durante las observaciones de las clases se comprobó que el profesorado, realizaba, procedimientos de reflexión y preguntas que propiciaban el análisis por parte del alumnado sin embargo este se mostraba muy apático y muy poco interesado en participar en tales procesos, aunque al finalizar el curso académico, los estudiantes realizaron un artefacto educativo muy significativo, en el cual aplicaron diversos conocimientos adquiridos, de tal forma, se observó un avance y una evolución en relación a la observada al inicio de clases, de esta manera concluimos que para que se desarrollen procesos de indagación, reflexión y análisis en el aula deben intervenir ambas partes tanto el profesorado como el alumnado e involucrarse simultáneamente para que se reflejen los procesos realizados.

Por otra parte, la percepción del alumnado hacia el maestro investigador, es muy significativa, y en un alto grado muy positiva, están totalmente de acuerdo con la formación en investigación, y con el desempeño de los maestros como investigadores, porque pueden ampliar conocimientos, desarrollar nuevas técnicas de enseñanza - aprendizaje, y a la vez detectar problemas y llevar a cabo las soluciones más pertinentes.

Sin embargo aún no tienen muy clara la definición del término de investigación, en su mayoría lo relacionan, con búsqueda de nueva información y consultas en general, por lo cual concluimos que los estudiantes no dominan este término porque no han desarrollado ninguna asignatura orientada a esto, pero a pesar de esto la figura del maestro investigador, si la tienen muy clara y consideran en su totalidad que pueden contribuir a realizar actividades de éxito en los procesos escolares, por lo tanto se debe aprovechar este interés por parte del alumnado y realizar actividades que conlleven al dominio de procesos investigadores.

5.2. Recomendaciones.

Se le recomienda a los comités de grado, incentivar y promover la formación de un maestro investigador, a la vez que reconozcan la labor de los docentes universitarios que realizan diversas acciones que conducen a la formación del maestro investigador.

Además se recomienda modificar los objetivos que se plantean en la formación del maestro en educación infantil, para que estén más acordes a la normativa.

A los docentes encargados de los grupos de investigación, promover la participación de los estudiantes, en actividades investigadoras.

A los profesores de todas las asignaturas realizar un trabajo en equipo interdisciplinar que promueva la formación de un maestro investigador, a través de la utilización de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la investigación.

Cuando los estudiantes realizan los practicum, incentivarlos a detectar problemas en el aula, y plantear proyectos de investigación, que brinden solución a los problemas o necesidades existentes.

5.3. Limitaciones

Como todo proceso de investigación presenta ciertas limitaciones, en nuestro caso, debido que seleccionamos, una asignatura que se imparte en primer curso, la información aportada por los estudiantes fue de acuerdo a la corta experiencia que han tenido durante su formación, lo cual no era una información general de los procesos realizados a lo largo de la formación del grado en educación infantil, solo de la etapa inicial, por lo cual se decidió tener en cuenta otros informantes y otras técnicas para validar la información.

Por cuanto que teníamos poco tiempo para realizar la investigación no pudimos profundizar más en la percepción del profesorado, realizando mayor cantidad de entrevistas,

para identificar las acciones que realizan desde las distintas asignaturas para promover la formación en investigación.

5.4. Sugerencias para futuras investigaciones.

Se recomienda a futuras investigaciones, realizar un análisis de cuáles deben ser las acciones formativas necesarias que pueden ser incluidas en la formación del maestro en educación infantil que permitan alcanzar una competencia investigadora y el desarrollo de un maestro investigador.

Además, se recomienda realizar una investigación acerca de la formación del maestro investigador en educación primaria, debido que probablemente los resultados sean totalmente distintos, porque en las asignaturas objetivos y competencias de grado en educación primaria, se identifica con mayor claridad el desarrollo de habilidades hacia la investigación, a la vez que se pueden tomar ciertas referencias que sirvan como pautas para la formación del maestro del grado en educación infantil.

Referencias bibliográficas

Ben-David, J. (1977). *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*. New York: McGraw-Hill.

Bogdan, R., y Bliken, S. (1992). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Brubacher, J., Case, C., y Reagan. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.

Calderhead, J., y Shorrock, J. (1989). *Understanding teacher education*. Londres: The Falmer Press.

Carbonell, J. (2007). “La educación y la escuela ante los cambios sociales” En: A. López (Coord.). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*, 9-32. Madrid.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la educación. La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Colas, M., y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (1998). Teacher research: The question that persists. *International journal of leadership in education*, 1(1), 19-36.

Denny, T. (1978). *Storytelling and educational understanding, address deliberated at national meeting of International Reading Association*. Houston, Texas. Citado Rodríguez et al.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dewey, J. (1948). *Reconstruction in Philosophy*. Edición aumentada. Boston, Beacon.

[*La reconstrucción de la filosofía (Obras maestras del pensamiento contemporáneo; T. 49)* Barcelona, planeta –De Agostini, 1993].

Ebbut, R., y Elliot, J. (1990). ¿Por qué deben investigar los profesores? En Elliot, J: *La investigación- acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J., y Adelman, C. (1973). Reflecting where the action is: *The design of the ford teaching project, Education for teaching*, 92, 8-20.

Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20, 3-56.

Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.

Fosnot, C. (1989). *Enquiring Teachers, Enquiring Learners: A Constructivist Approach to Teaching*. New York: Teachers College Press.

Gimeno, J. (1983). *El profesor como investigador en el aula: un paradigma de investigación y formación del profesorado. Educación y sociedad*. Madrid: Akal.

Gonzalez, F., y Wagenar. (2003). *Tunning Educational structures in Europe. Final Report*. Phase one, Universidad de Deusto, Bilbao.

Green, T. (1971). *The activities of Teaching*. Nueva York: McGraw-Hill.

Grundy, S. (1982). Three modes of action research. *Curriculum perspectives*, 2(3), 23-24.

Kemmis, S (1988). “Educational action Research in Australia: The state of the art (an overview)”. En S. Kemmis y R Mc Taggart (Eds.), *The action research reader* (3a de., pags 321-335). Geelong, Australia; Deakin University press.

Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del*

profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Irwin, J. (1987). *What is the reflective analytical teacher?* University of Connecticut, School of Education, (Inédito).

Keppler, K. (1999). Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado en Perez, A.; Barquin J.; Angulo J. F.: *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid:Akal.

Killion, J., y Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48 (6), 14-16.

Latorre, A., y González, R. (1987). *El Maestro investigador, La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.

Latorre, A. (1992). El profesor reflexivo: Un nuevo modelo de profesional de la enseñanza. *Investigación Educativa*, 19, 51-68.

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

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó. 4Ta edicion.

Levin, H. (1991). Acelerated visions. *Acelerated Schools*, 1(3) 2-3.

Lewin, K. (1947). Action Research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-36.

Martí, J. (2008). *De las prácticas locales al conocimiento público: La investigación acción como contribución científica*. Ensayo: Kathryn Herr & Gary L. Anderson (2005). The

Action Research Dissertation: A Guide for Students and. Forum Qualitative Social Research, 9 (2), Art. 2.

Melograno, L. (2008). *La Formación Profesional del Maestro de Educación Infantil*. Madrid: Amei-Waece.

Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista de Medicina Heredia*, 20 (3), 119-122.

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, *por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el arte de enseñar*. Barcelona: Graó.

Pérez Gómez, A, I. (1990). La formación del profesor y la Reforma educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 181, 84-87.

Pérez Gómez, A., y Gimeno Sacristán, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.

Porlan, R. (1985). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, 1, 63-69.

Pumares, L., y Salazar, J. (2007). *Quitando cárcel a la escuela*. Madrid: CEP.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*.

Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-10.

Rodríguez G., Gil J. y otros. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*.

Madrid: Algibe.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. A. (1983). *El docente reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y D.Hopkins. Morata. Madrid

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Unesco. (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Paris.

Watson - Gegeo K.A, (1982), "Ethnography in ESL: Defining the essentials", *TESOL Quaterly*, 22 (4), 575-59.

Villagra, S. (2012). Desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de las rutinas de diseño y practicas colaborativas con TIC en educación primaria. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.

Webb, R. (1990). *Practitioner research in the primary school*. Lewes: Falmer Press.

Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía, 220, 44 - 49.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.