

Puntos Fuertes y Débiles en la Formación del Profesorado en Investigación Educativa: Una mirada desde el Alumnado y Profesorado en el caso de España y Colombia.

Viviana Palencia Salas - Universidad del Atlántico – Colombia.

Bartolomé Rubia Avi - Universidad de Valladolid.

Sara Villagrà Sobrino - Universidad de Valladolid.

e-mail: vivips_18@hotmail.com

Resumen:

El propósito de esta comunicación es resaltar aspectos fuertes y débiles relacionados con la formación inicial del profesorado en investigación educativa, en las facultades de educación de la Universidad de Valladolid y Universidad del Atlántico (Colombia). Nuestro estudio se apoya en la perspectiva del Estudio de Caso de Stake (2005), con énfasis en una estrategia mixta de recogida y análisis de datos, con la finalidad de conocer las percepciones que docentes y alumnos tienen sobre la formación en investigación. Los resultados muestran buena disposición del profesorado por generar estrategias que promuevan competencias investigadoras, a pesar de que el diseño de los planes de estudios no las fomenta en gran medida como componente para la transformación social de estos entornos.

Palabras clave: Formación del Profesorado, Investigación Educativa, Maestro Investigador, Competencia Investigadora.

1. Objetivos o propósitos:

Analizar la formación inicial del profesorado en investigación educativa, desde la perspectiva de sus actores principales, profesorado y alumnado.

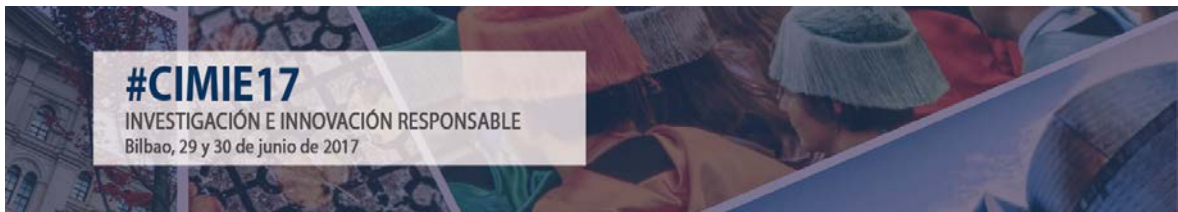
Indagar sobre los puntos débiles y fuertes de la formación inicial del profesorado en investigación educativa.

2. Marco teórico:

La investigación ha sido una actividad que históricamente la han realizado científicos o investigadores especializados basándose en el método científico, con el fin de instaurar teorías de carácter universal. A pesar de ello, con el paso del tiempo y a raíz de los nuevos paradigmas emergentes en distintas ramas del conocimiento, ha surgido la necesidad que los procesos de indagación en la escuela se sistematicen y se adapten a las necesidades y peculiaridades de las Ciencias Sociales (Lieberman, y Miller, 2003).

Organizado por:





Sin embargo, se han desencadenado al mismo tiempo diversas tensiones que han impedido que la investigación llevada a cabo por el profesorado repercuta de forma exitosa como se esperaría, tal es el caso que hoy en día, para muchos investigadores académicos la idea de tomar en serio los conocimientos que han sido generados por docentes desprestigia su rol de expertos, y muchos académicos que promueven la pedagogía crítica y al docente como intelectual, mantienen la dicotomía entre quienes producen conocimiento y quienes lo utilizan (Giroux, 1990).

Asimismo, los docentes por su parte no se muestran muy dispuestos a incorporar los avances de la investigación que son realizados por investigadores, debido a que argumentan que desconocen la realidad de las aulas (Muñoz-Repiso, 2004).

En este contexto, es necesario resaltar que los principales actores llamados a realizar investigación en la escuela son los docentes, quienes observando desde la participación a tiempo completo tienen la oportunidad de realizar reflexiones, que les permitan aprender y mejorar su propio desempeño, teniendo en cuenta que deben contar con el tiempo disponible para llevar a cabo una investigación satisfactoria (Morales, 2010).

Por su parte, la investigación debe ser un factor fundamental en la formación del profesorado. De acuerdo con Mir & Ferrer (2014), los maestros deben recibir una formación que les permita comprender la teoría, y reflexionar sobre la importancia de la utilización de estrategias educativas basadas en resultados de investigación, lo cual permitirá mejores resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Aunque en muchos contextos 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 en los programas de formación del profesorado. No obstante, destaca que la investigación educativa realiza aportaciones en las reflexiones de los profesores y de los formadores de profesores, pero no debe ser la única que se utilice en este campo.

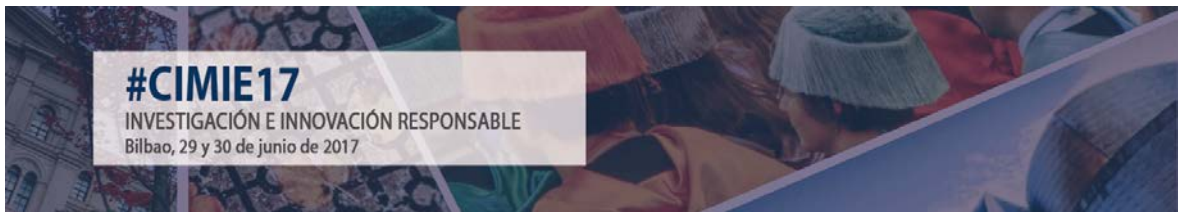
De esta manera, para Schön (1992), la reflexión permite al maestro enfocar los problemas de la práctica a través de la acción. De igual forma a través de medios como la investigación – acción, el maestro puede fortalecer su desarrollo profesional y mejorar las prácticas educativas (Céspedes & Montecinos, 2015).

Además el profesorado que investiga dentro de aula, tiene la capacidad de transformar y mejorar la realidad social, a través de la renovación, la innovación y el mejoramiento continuo de la praxis educativa, permitiendo mejores resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Imbernón, 2007).

Teniendo presente esta perspectiva teórica sobre cómo ha de entenderse la formación del profesorado en el ámbito de la investigación, es fundamental planificar procesos que ayuden a la formación para la reflexión.

Organizado por:





Analizar la formación del profesorado en investigación se convierte en un paso fundamental, presentando los elementos más importantes a tener presentes para generar el perfil que el maestro necesita como investigador.

3. Metodología:

Esta investigación está centrada en un enfoque cualitativo, empleando un paradigma interpretativo, Lincoln & Guba (1985), apoyado en la metodología del estudio de casos Stake (1995), para comprender mejor el objeto de estudio.

El proceso de investigación está enmarcado por dos Estudios de casos, ambos relacionados con la formación inicial del profesorado en investigación educativa, los cuales se llevan a cabo en las facultades de educación de la Universidad de Valladolid-España y Universidad del Atlántico-Colombia.

En el primer estudio de caso, analizamos la formación que reciben los futuros maestros de educación infantil y primaria de la Universidad de Valladolid (UVa) y el segundo estudio de caso, está centrado en la formación en investigación que reciben los futuros docentes de Licenciatura en Biología y Química de la Universidad del Atlántico (UA). A partir de ambos casos se presentarán las concepciones del profesorado y del alumnado en torno a la investigación educativa.

En cuanto a la recogida de datos, se basa en una entrevista al profesorado y un cuestionario al alumnado pertenecientes a los programas de formación mencionados.

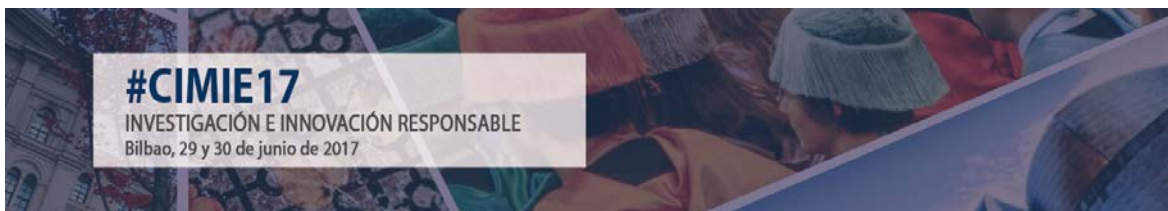
El cuestionario aplicado constaba de 31 preguntas: abiertas, y cerradas. La finalidad estaba centrada en la percepción del alumnado sobre la formación recibida en investigación educativa. La entrevista por su parte fue aplicada a 6 docentes de la Universidad de Valladolid, y a 6 docentes de la Universidad del Atlántico, cuyo objetivo también estaba centrado en conocer la percepción sobre la formación en investigación y las estrategias implementadas en la enseñanza. Los docentes informantes, tenían en común que impartían asignaturas relacionadas con el fomento de la investigación.

4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales:

El análisis realizado sobre la formación inicial del profesorado en investigación educativa, nos permite destacar que en el Caso 1, en la Universidad de Valladolid se encuentran como aspectos favorables que la mayor parte del profesorado de Educación Infantil y Primaria, fomenta la cultura de la formación de un maestro reflexivo, acompañado de una orientación a la promoción de competencias investigadoras, para lo cual desarrollan distintas estrategias orientadas a la investigación, lo cual constituye un

Organizado por:





aspecto muy significativo como iniciativa y apropiación de la filosofía de los docentes. (Ver figura 1).

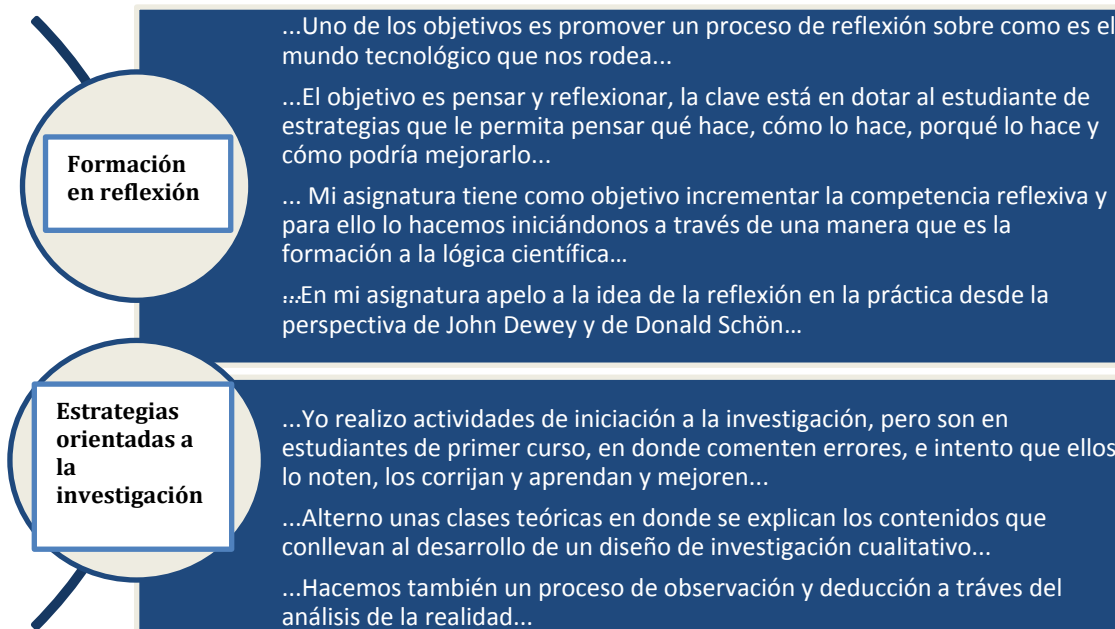


Figura 1. Puntos fuertes- Percepción de docentes sobre la formación inicial del profesorado (Caso 1-UVa).

Por otra parte, como aspectos débiles destacamos que el profesorado considera que a pesar de los esfuerzos realizados, el alumnado carece de una actitud reflexiva. A su vez, para el profesorado entrevistado, el plan de estudios de formación de maestros no responde a las exigencias y necesidades actuales de la escuela, sumado a esto, la ausencia de asignaturas específicas de investigación dificulta la formación investigadora de una forma más completa e integral.

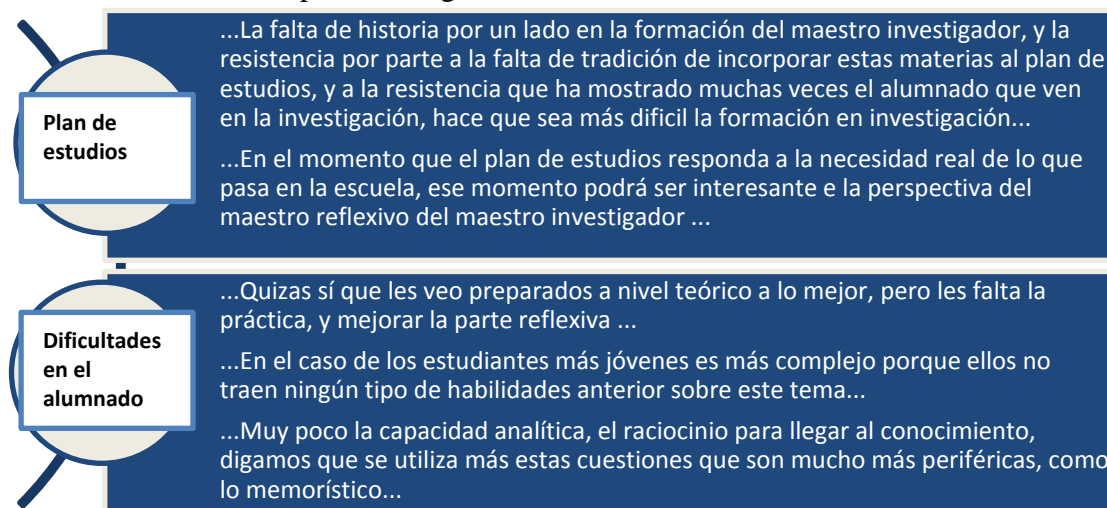
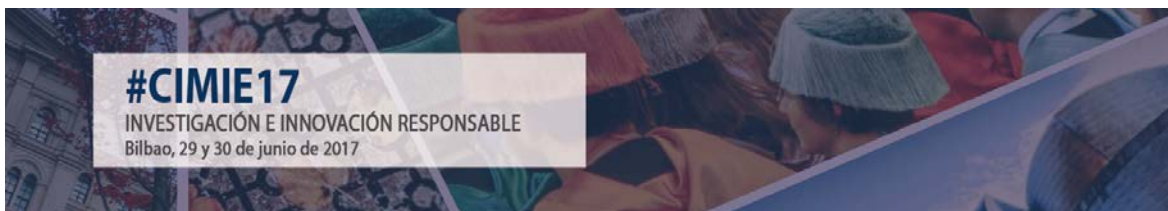


Figura 2. Puntos débiles- Percepción del profesorado sobre la formación inicial del profesorado. (Caso 1-Uva)

Organizado por:





Aunque el profesorado reconoce que tampoco realizan trabajo colaborativo desde las diferentes asignaturas para promover acciones conjuntas que permitan el alcance de una competencia investigadora en el alumnado.

Por su parte, en el caso 2, correspondiente a la Universidad del Atlántico en Colombia, encontramos como puntos fuertes, que el plan de estudios de la Licenciatura en Biología y Química se imparte 4 asignaturas orientadas a la formación en investigación. A su vez, los docentes de estas asignaturas emplean distintas estrategias para fomentar el desarrollo de competencias investigadoras, siendo lo más significativo la posibilidad que tanto estudiantes como profesores se vinculen a los grupos y semilleros de investigación con la finalidad de desarrollar proyectos de investigación de forma colaborativa.

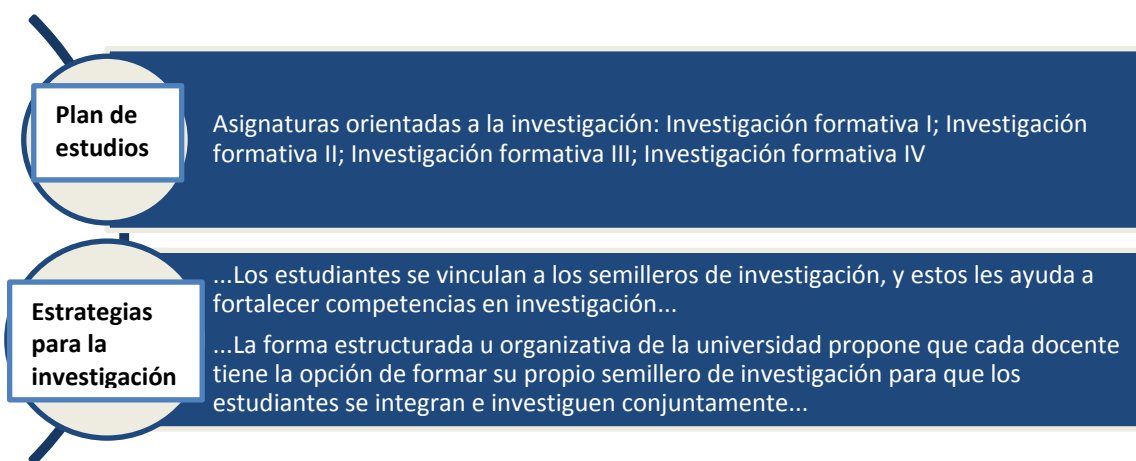


Figura 3. Percepción de docentes sobre puntos fuertes en la formación inicial del profesorado. (Caso 2-UA)

En oposición, como puntos débiles se encuentra que los estudiantes perciben que la formación en investigación recibida es muy baja y no alcanzan a adquirir las habilidades y competencias investigadoras necesarias para ejercer como maestros investigadores, y la razón de ello, es que no existe relación entre las asignaturas de investigación que son impartidas en los distintos cursos académicos.

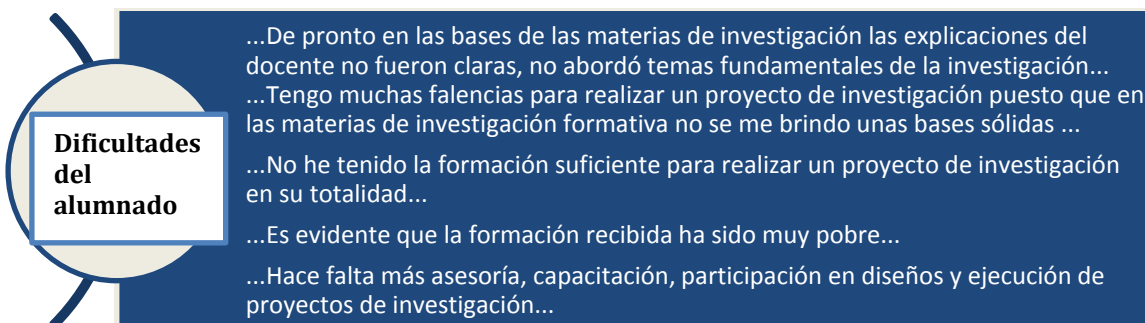
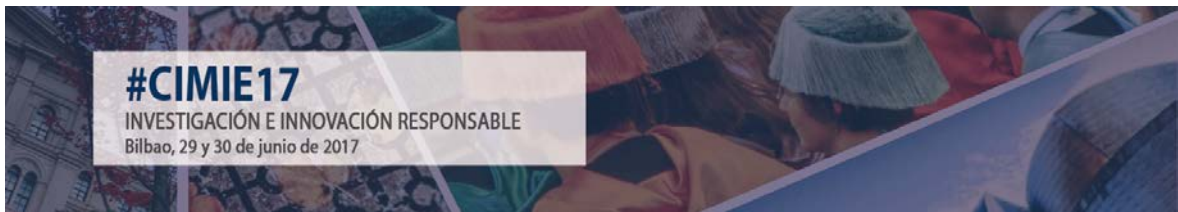


Figura 4. Percepción de alumnos sobre puntos débiles en la formación inicial del profesorado (Caso 2-UA)

Organizado por:





Este es un caso de discrepancia entre alumnado y profesorado, el alumnado piensa que no hay coordinación entre las asignaturas, mientras que el profesorado piensa que sí. Lo cual ocasiona que la metodología utilizada no brinde los resultados que se esperan, como aquellos constituidos por la elaboración de proyectos de investigación rigurosos y de carácter transversal.

5. Resultados y/o conclusiones:

Después de analizar la formación en investigación educativa en los contextos de España y Colombia, concluimos en este estudio, que aún se encuentra en una etapa exploratoria, que el perfil de formación en investigación que se intenta alcanzar en las distintas universidades estudiadas es muy diferente, aunque presentan algunas semejanzas. Para el Caso de Estudio 1. (Universidad de Valladolid) la formación está orientada hacia un maestro reflexivo, sin embargo hace falta que el profesorado trabaje en equipo con la finalidad de potencializar la investigación desde distintas acciones y estrategias conjuntas.

Por su parte, en el Caso de Estudio 2. (Universidad del Atlántico) hace falta mayor significación de los contenidos impartidos en las asignaturas de investigación y mayor relación entre las mismas, debido que a pesar de ser un gran potencial no alcanzan a obtener los resultados esperados. Por otro lado, la formación en investigación que se imparte está exclusivamente centrada en la elaboración del proyecto de investigación como requisito de grado, dejando de lado la formación integral en investigación como mecanismo para transformar la realidad educativa, mejorar la praxis y alcanzar un desarrollo profesional.

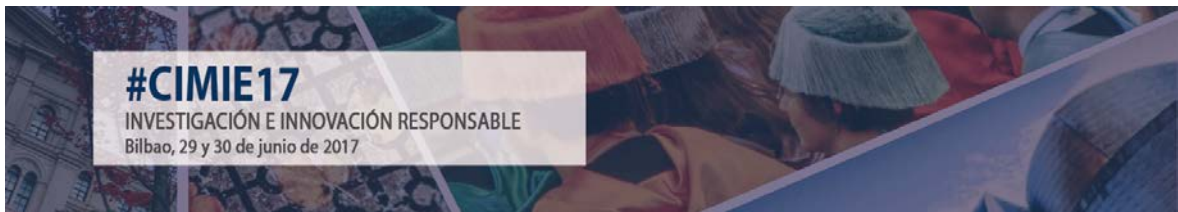
6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

Sin investigación, la universidad no es más que una institución superior que se limita a la transmisión del saber, frecuentemente de forma poco crítica y sin que los alumnos sepan cómo se generaron los conocimientos (Guinovart, 2000).

Si se fomenta el desarrollo, la formación en competencias y las habilidades investigadoras, tanto en estudiantes, como en el profesorado, es muy probable que el campo de la investigación en la educación aumente significativamente. Llevándose a cabo, mayor número de situaciones en donde se evidencie, el profesor investigador, el profesor reflexivo, y herramientas como la investigación – acción, constituyan parte fundamental y cotidiana en la labor de los docentes, permitiendo una mejora del desarrollo profesional y de las prácticas educativas asociadas. De tal forma que los estudiantes también tendrán un rol activo en el proceso de aprendizaje, siendo en mayor grado, reflexivos, analíticos, críticos que contribuyan en la transformación social y educativa en los contextos en los que se inserten.

Organizado por:





7. Bibliografía:

Céspedes, I. F., & Montecinos, M. (2015). Cuestionar y problematizar la propia práctica: Investigación Acción Transformadora en los procesos de desarrollo profesional docente. *Summa Psicológica UST*, 12(2), 31-42.

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Paidós: Barcelona.

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

Kepler, K. (1999). Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (Ed.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, 339-363. Madrid: Akal.

Lieberman, A., & Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Mir, M.L., & Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255.

Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(8), 47-73.

Monereo, C. (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora, *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 281-291.

Muñoz-Repiso, M. (2004). Investigación, política y prácticas educativas. En Torre Punte, J.C., & Gil Coria, E. (Eds.). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, 405-429. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

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

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

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Organizado por:

