

Tendencias de la formación en investigación e innovación educativa en las carreras de Educación Inicial de Latinoamérica

Ormary Egleé Barberi Ruiz
Universidad Nacional de Educación
ormary.barberi@unae.edu.ec

1. Introducción

Los avances científicos y tecnológicos han impulsado las transformaciones socioeducativas en las últimas décadas, posicionando la formación docente como un tema preferente en las políticas públicas educativas como responsabilidad del Estado. Esta situación ha generado en las Instituciones de Educación Superior (IES) un amplio debate sobre las evaluaciones y los ajustes necesarios en los diseños curriculares, así como la búsqueda e implementación de estrategias para la mejora del desarrollo de competencias profesionales según los perfiles de egreso. Dicho escenario ha sido y es objeto de investigaciones para la mejora de la política pública y la pertinencia de los programas de formación (Barrera y Cisneros, 2012). En el caso particular que nos ocupa, el desarrollo de competencias docentes en el marco de la investigación y la innovación debe girar en torno al:

(...) dominio de saberes, criterio profesional, comprensión de la cultura y de los contextos locales, pedagogía activa, trabajar y aprender en equipo, investigar, detectar oportunamente problemas en el aula, desarrollar y ayudar a sus alumnos a desarrollar conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (Rosales, Rivera y Montoya, 2012, p. 160)

En tal sentido, la investigación y la detección oportuna de problemas educativos en contextos simulados y reales constituyen parte de las competencias profesionales que orientan y dan sentido a la formación docente. Gartner (2006) plantea que las universidades requieren, como condición ineludible, “la consolidación de una cultura de la organización investigativa en la que sus creencias, valores y esquemas procedimentales conduzcan a hacer fecunda la tarea de producción de saberes por parte de docentes y estudiantes” (p. 10). Se infiere, pues, que las IES deben propiciar una cultura investigativa para que los profesionales de la docencia tengan mejores oportunidades en el campo laboral y contribuyan a la solución de los problemas educativos, impulsando el desarrollo integral del país. En este orden de ideas, es significativo referenciar la Declaración Mundial de la Educación Superior del Siglo XXI (UNESCO, 1998) que plantea y proyecta en su articulado, como parte de sus funciones, lo siguiente:

Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica, a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanas y las artes creativas. (p. 5)

Desde el espíritu de dicha Declaración se enfatiza en la importancia que adquiere la investigación en los diferentes niveles formativos, propiciando que los estudiantes desarrollen competencias investigativas mediante el diseño, la implementación y la evaluación de propuestas para la solución de problemas socio-educativos que favorezcan la mejora de los procesos pedagógicos, curriculares y didácticos. Todo ello, enmarcado en la construcción innovadora y creativa de conocimientos disciplinares, empíricos, metodológicos y prácticos en escenarios educativos contextualizados, diversos, particulares y exclusivos. En esta línea de pensamiento, Ávalos (2011) plantea un análisis sobre la calidad de la formación docente en América Latina y el Caribe. Y se consideran de significativa relevancia los resultados presentados en dicho estudio por cuanto permite afirmar que los contextos nacionales

poseen diversas condiciones para el desarrollo de los programas de formación docente; y en cualquiera de estos escenarios, es insoslayable la necesidad de mejoras en relación a:

- a) La coordinación y secuencia de los contenidos curriculares que son parte de los marcos de formación.
- b) La relación entre los contenidos sustantivos del currículum escolar y las mejores estrategias para enseñarlos.
- c) El monitoreo de los procesos de formación mediante el uso de portafolios, estándares genéricos y evaluaciones formativas.
- d) El aumento en la frecuencia de las retroalimentaciones de mentores de práctica a los futuros profesores/as utilizando, por ejemplo, la comunicación electrónica.
- e) La utilización de las TICs para la adaptación de los procesos de enseñanza a las diferencias individuales y sociales de sus alumnos.

Es indudable que el escenario para el desarrollo de programas de formación docente representa una búsqueda constante de mejoras en relación a la significativa expansión de la Educación Infantil (también denominada Inicial o Parvularia) que se ha producido en Latinoamérica a lo largo de las últimas décadas. Itzcovitch (2013), en sus aportes planteados al Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL), presenta algunos argumentos que derivan en las particularidades políticas, económicas, educativas y sociales de la Educación Inicial, entre las cuales se han considerado:

- El hito que representa la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en cuanto a la instauración de un paradigma que reconoce al infante como sujeto de derecho, constituyéndose la educación como uno de los principales ámbitos que enmarcan esta perspectiva.
- La existencia de una relación estrecha entre los diferentes niveles educativos. De esta manera, la Educación Inicial es incluida y destacada en las agendas educativas de la región (propiciando su

expansión y casi universalización) y contribuyendo a los avances en materia de inclusión educativa referida a las posibilidades de acceso y cobertura de la población infantil más vulnerable y desfavorecida.

- Los avances en el campo de la neurociencia, que han permitido argumentar de manera contundente la importancia y trascendencia de la calidad en la atención a los niños y a las niñas durante los primeros años de vida.

- La importancia de la formación integral, que atiende dos dimensiones: la asistencial (referida al ámbito de la atención y los cuidados) y la educativa, propiamente dicha.

En consecuencia, los diferentes escenarios en los que se desarrolla la Educación Inicial han derivado en un enorme desafío para las IES, que han asumido la responsabilidad y el compromiso de formar profesionales de excelencia, con capacidad para generar cambios relevantes que vayan asociados a una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, *¿cuáles han sido las concepciones y las metodologías más significativas que se han implementado en ellas para direccionar los procesos formativos hacia dicha meta?* Este ha sido el interrogante que ha servido como eje a partir del cual estructurar el presente capítulo. Y para responder al mismo, se ha procedido a llevar a cabo una revisión documental de artículos publicados en revistas digitales indexadas que aborden el tema, así como una búsqueda de información en repositorios de libre acceso alojados en plataformas digitales.

2. Aspectos esenciales de la formación docente en los programas de Educación Inicial en Latinoamérica

Según Campos e Hidalgo (2011) la carrera de Educación Preescolar de la Universidad Nacional Estatal a Distancia de Costa Rica “requiere una resignificación del quehacer de la carrera, con la meta de ubicar la investigación como piedra angular de los procesos formativos y construir una cultura de investigación” (p. 63). Dicha afirmación

representa una regularidad presente en algunas IES de Latinoamérica que administran programas de Educación Inicial, tal como se ha constatado en las siguientes investigaciones:

- Díaz y Díaz (2004) realizaron un estudio con la participación de la mayoría de las universidades venezolanas y afirman que la formación de un docente reflexivo, crítico e investigador constituye una alternativa adecuada “si se quiere contar con profesionales que incorporen en el ámbito de la Educación Infantil habilidades y conocimientos útiles para diseñar, desarrollar, evaluar y formular estrategias y programas de intervención educativa en contextos sociales, educativos y culturales cambiantes” (p. 176).

- Araujo (2016) realizó el diseño de una propuesta relacionada con la revisión curricular del programa de estudio de la carrera de Educación Inicial en las universidades de Trujillo (Venezuela). A partir de los resultados considerados más significativos, al autor pudo afirmar que existe poca correspondencia entre el diseño curricular respectivo y las necesidades que demanda el contexto; así también, una clara falta de correspondencia con las políticas educativas, concluyendo que no existe pertinencia académica en la formación de docentes.

En el caso específico de la formación docente de pregrado de Educación Inicial (parvularia o infantil) que se imparte en diversas IES de Latinoamérica, los resultados encontrados no difieren mucho a lo ya descrito. Igualmente, está basada en reformas curriculares, en aras de generar una formación académica que responda al encargo social y a las exigencias de sus naciones en materia educativa.

En definitiva, la búsqueda constante de mejoras en la formación docente ha sido evidente, con sus aciertos y desaciertos. En cualquier caso, es vigente el énfasis en los procesos de investigación e innovación que permean la dinámica de formación teórica, metodológica y práctica de los estudiantes, contruidos sobre la base de los lineamientos emitidos por las organizaciones de cooperación internacional y

las normativas expedidas por los respectivos gobiernos estatales. Al respecto, Murillo (2006) señala que la investigación “convierte a la práctica en un proceso muy enriquecedor para la formación de maestros y para la función social que le compete” (p. 25). A su vez, afirma que a estos profesionales “les corresponde internarse en la dinámica de prácticas sociales concretas, para vivirlas, entenderlas y comprenderlas” (p. 25).

Ciertamente, la investigación es un proceso fundamental en la formación docente porque aporta competencias necesarias para cumplir con el encargo social que tiene el profesorado como responsable de la transformación de los entornos educativos y comunitarios. Desde esta perspectiva, la investigación no puede aparecer desligada de la innovación.

3. Tendencias de la formación en investigación e innovación en las carreras de Educación Inicial

La Facultad de Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), en Perú, plantea para la carrera de Educación Inicial un modelo de formación docente dirigido a desarrollar el aprendizaje orientado al logro de competencias, “que comprende nuevas metodologías de enseñanza, nuevas formas de evaluación y un nuevo rol del docente, que prioriza la excelencia y tiene como finalidad desarrollar una cultura de evaluación y gestión para la innovación y mejora continua”, según aparece señalado en su página web institucional⁶. También, modela un perfil del egresado “capaz de identificar las demandas educativas y establecer diagnósticos que le permitan desarrollar propuestas educativas viables e innovadoras; difundir y diseñar proyectos pedagógicos; y utilizar métodos y estrategias didácticas que permita transmitir conocimientos y valores”.

⁶ <https://www.usil.edu.pe/pregrado/educaci%C3%B3n>

En la respectiva web institucional de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), en Ecuador⁷, se señala que el egresado de Educación Inicial “tendrá la capacidad de desarrollar procesos de diagnóstico, intervención, evaluación y mejora de la atención pedagógica, mediante el desarrollo de una investigación-acción que responda a la diversidad”.

El estudio de caso presentado por Ávalos (2004) sobre los avances y desafíos de la formación docente inicial en Chile, contiene resultados significativos en cuanto a los procesos formativos en investigación e innovación. El autor considera necesario “el fortalecimiento de las estructuras que coordinan y dirigen la preparación docente para adelantarse a las demandas educativas” (p. 19). Así también, los docentes deben hacer énfasis en la evaluación de los procesos formativos.

Fandiño (2008), en un estudio realizado en Colombia por el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) sobre el estado actual de los programas de formación de docentes y educadores de Educación Infantil, afirma que “la investigación debe estar ligada a la práctica, de modo que permita la reflexión permanente” (p. 54). La autora señala que “suele prevalecer una formación investigativa que se traduce en varias asignaturas de metodología de la investigación que concluyen con la realización de un trabajo de grado” (p. 56).

En Argentina se han dado importantes reformas en la formación docente a lo largo de las últimas décadas. Una de las de mayor trascendencia fue el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), administrado desde el Ministerio de Educación Nacional. Dicho programa comprendía cambios curriculares, tales como la investigación educativa, el incremento de las prácticas y la didáctica de las distintas disciplinas. Dichos lineamientos curriculares han sido optimizados con el tiempo, bajo una cobertura de implementación nacional significativa que concretó entre sus principales

⁷ <https://www.utpl.edu.ec/>

metas el perfil del docente investigador como resultado de procesos de formación que aúnan la teoría y la práctica a lo largo de la carrera de Educación Inicial y Primaria. Además, se apuesta por el desarrollo del currículo mediante talleres, seminarios, ateneos, trabajos de campo, pasantías, prácticas profesionales y materias⁸.

En Venezuela, la Universidad Nacional Abierta desarrolló en 2008 el Foro: “Tendencias y perspectivas de la formación docente para la Educación Inicial”, con el propósito de analizar las experiencias desarrolladas en la formación de docentes para la Educación Inicial. En este escenario, Díaz (2008) ponente de la Universidad Católica Andrés Bello, socializó que:

Las tendencias en el nuevo plan de estudios como resultado de la renovación curricular fueron: trabajar por el impulso del desarrollo vocacional, reforzar la práctica profesional e investigación, que la dinámica curricular sea transversal e interdisciplinaria, crear contactos con ambientes formales y no formales de la educación, la educación en valores y en el ámbito legal, educación en gestión y uso de las tecnologías en el nivel, atención a la diversidad y a la globalización y alianzas para la formación docente (p. 1)

En consecuencia, los programas curriculares y el perfil del docente han sido redimensionados en los contextos antes referenciados. Uno de los aspectos que se asume en los diferentes países de Latinoamérica es el enfoque de una formación basada en competencias (reconociendo la importancia de la práctica profesional) y la necesidad de llevar a cabo propuestas destinadas a la solución de problemas y al desarrollo de transformaciones en los contextos socio-educativos.

⁸ Más información en el siguiente enlace: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/94570>

Tomando como referencia todo lo dicho hasta el momento, podríamos señalar como posibles tendencias de los procesos de formación en investigación e innovación en las carreras de Educación Inicial de Latinoamérica, las siguientes:

- Formación centrada en los fundamentos teóricos metodológicos de la investigación

Este estilo de formación es indicativo de los viejos paradigmas que aún persisten en los diseños curriculares en las universidades. Según Campos e Hidalgo (2011), “la Cátedra de Investigación Educativa se centra en la enseñanza de la metodología de la investigación sin que previa o paralelamente haya competencias básicas para establecer el juicio crítico y analítico, así como la capacidad de problematización” (p. 53). Se considera, pues, que la formación para la investigación e innovación amerita la preparación o capacitación previa que coadyuve en la adquisición de competencias investigativas básicas, orientadas a fortalecer el pensamiento crítico, reflexivo y creativo del futuro docente, así como el desarrollo de habilidades investigativas que le permitan detectar problemáticas, contextualizarlas y describirlas con el fin de identificar las posibles contradicciones y generar soluciones pertinentes.

Es importante señalar que, en los programas de estudio de la carrera de Educación Inicial que imparten las Instituciones de Educación Superior (IES), se precisan pocas orientaciones pedagógicas que tengan la intencionalidad explícita de lograr el desarrollo de competencias investigativas en los futuros docentes. Según Campos e Hidalgo (2011), “no se explicitan como tales en las orientaciones de los cursos; y los objetivos de esas actividades no están dirigidos a la formación para la investigación [...] el componente investigativo no es el sustantivo en la mayoría de las actividades de aprendizaje y la formación se centra en actividades pedagógicas, siendo en algunos casos insuficientes el tratamiento formativo que se da al componente investigativo” (pp. 53-63). En este sentido, sería pertinente mencionar los aportes de

Torres (2006), quien considera que los/as docentes deben poseer “una formación y conocimiento vasto sobre el campo teórico-metodológico-práctico de investigación y educación” (p. 71).

No cabe duda de que las universidades enfrentan el reto de propiciar espacios para la formación de docentes con un enfoque integral de la investigación, con el fin de proporcionarles los elementos necesarios que les permitan conocer la realidad socioeducativa desde una perspectiva holística. Por consiguiente, la formación del profesorado de Educación Inicial debe contribuir al desarrollo de habilidades investigativas para la comprensión de los problemas a partir de diferentes enfoques y perspectivas. A su vez, los procesos investigativos deben posibilitar la adquisición de las estrategias requeridas para la realización de diagnósticos y análisis que supongan un punto de partida para la implementación de acciones que mejoren el proceso educativo.

- Formación sobre investigación e innovación

En relación a esta tendencia, Gutiérrez (2015) señala que “la investigación y la innovación, se han posicionado como nociones centrales en el discurso sobre la formación profesional de los maestros. A su vez, se han convertido en referentes de calidad y acreditación de los programas” (s/p). Ciertamente, los programas de formación de docentes para la Educación Infantil o Inicial subrayan la importancia de la formación investigativa e innovadora. Sin embargo, los contenidos se abordan únicamente en las asignaturas de “metodología de la investigación”. Es por ello, que, en muchos casos, la formación investigativa no está ligada, necesariamente, a la práctica. Asimismo, la autora manifiesta que “el énfasis en la innovación educativa, en la creación de nuevos programas de educación para la infancia aparece en casi todos los perfiles presentados por los programas de licenciatura” (s/p). Efectivamente, en el perfil de los nuevos programas de las carreras de Educación Inicial se prioriza la innovación educativa como fundamento para que los estudiantes dejen de ser un *objeto de enseñanza*, para convertirse en un *sujeto de aprendizaje*.

De igual manera, Isaza de Francisco (2008) también coincide en señalar la importancia que debe dársele a la investigación en la formación profesional de los maestros de Educación Infantil. Y Buendía-Arias, Zambrano-Castillo e Insuasty (2018) plantean que la investigación permite el abordaje de la práctica profesional a docentes, tanto en formación como en ejercicio. Es indudable que la investigación, como estrategia formativa, posibilita el autoconocimiento y favorece la búsqueda de soluciones a problemas propios según las particularidades del contexto. Desde este punto de vista, son pertinentes también los aportes de Muñoz, Quintero y Munévar (2001) referidos a la necesidad de desarrollar competencias investigativas en a docentes para que cumplan con los siguientes propósitos:

Comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica del educador; observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes escolares; proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando los conceptos y los métodos de investigación, sean éstos explicativos, interpretativos o críticos; argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas que se dan a los problemas investigativos detectados; perfeccionar las prácticas escriturales, redactando notas de campo sintetizando datos, textos y sistematizando informes de investigación acerca de un problema identificado en el aula o en la escuela (p. 15).

Siverio (2008) considera que el docente debe aprender a conocer en profundidad a los niños a los que atiende; y a través de la investigación diagnóstica, diseñar, planificar e implementar propuestas educativas pertinentes y adaptadas a las necesidades de cada uno.

- Formación transversal e interdisciplinaria

Para considerar la investigación como eje transversal en la formación de los docentes de Educación Inicial es necesario precisar los ejes que, de acuerdo con Elisa (2007), “son instrumentos integradores de carácter interdisciplinario que vehiculan el currículo con el propósito de generar situaciones favorables para que los estudiantes logren una formación integral” (p. 27). En este sentido, Falla (2012) señala:

Considerar los ejes transversales como centro de la formación implica, en el contexto de la docencia, que las estrategias empleadas por el profesorado sean de carácter consciente al tener en cuenta las diversas disciplinas con la intencionalidad de interrelacionar las temáticas a desarrollar. Ello significa que el conocimiento tiene un carácter integral, transdisciplinario e interdisciplinario que rebasa los límites de la disciplinariedad. En consecuencia, constituye e implica un reto para los docentes en la medida que significa, recrear, innovar y flexibilizar las estrategias pedagógicas que utilizan, así como su postura frente a cómo se asume la enseñanza (p. 14).

Así pues, se considera que, para superar la fragmentación del conocimiento en los procesos de formación de los docentes de Educación Inicial, es preciso abogar por diseños curriculares que trabajen desde el enfoque transversal e interdisciplinario. Al respecto, Díaz (2008) señala que “las tendencias en el nuevo plan de estudios, como resultado de la renovación curricular fueron: trabajar por el impulso del desarrollo vocacional, reforzar la práctica profesional y la investigación; y que la dinámica curricular sea transversal e interdisciplinaria” (p. 1).

Precisamente, uno de los elementos fundamentales del escenario de la formación docente es reforzar la práctica profesional y la posibilidad de investigación que conlleva la misma (aspectos que deben funcionar como una unidad dialéctica). Por otra parte, el hecho de apostar por la transversalidad y la interdisciplinariedad en las carreras de Educación Inicial, favorece la integración de los contenidos y su utilidad para evaluar las situaciones que se producen en los diferentes contextos educativos. Siguiendo a Murillo (2006):

La evaluación de los procesos, desde una perspectiva de investigación, permite sistematizar la experiencia [...] Esta evaluación no se separa ni se aborda de manera aislada, sino que se construye día a día, partiendo de lo cotidiano, de la búsqueda por adecuar las acciones pedagógicas a los problemas que afloran en los contextos de actuación (p. 50).

La investigación, al considerarse como un eje que transversaliza la formación docente, contribuye al desarrollo de una visión sistémica, integral e integradora que permite abordar la realidad educativa imprimiéndole una intencionalidad pedagógica a cada actividad que se lleva a cabo, siempre con la finalidad de comprender los problemas que emergen en cada contexto y ofrecer propuestas concretas para tratar de solucionarlos. No obstante, Campos e Hidalgo (2011) consideran que “no se cuenta con un plan efectivo de transversalización de la investigación dirigido a formar al estudiante de Educación Inicial de manera organizada, progresiva y sistemática” (p. 56). Se intuye, pues, que algunas universidades latinoamericanas aún no consideran la investigación como un eje fundamental en los procesos de formación docente y permanecen ancladas a la visión fragmentada del conocimiento que no permite proporcionar herramientas para que los estudiantes puedan indagar en sus propias prácticas y aprender de ellas. Y es que, según Fandiño (2008) la reflexión interdisciplinaria es esencial para poder sentar las bases del desarrollo de competencias investigativas:

La perspectiva interdisciplinaria es una demanda inherente al desarrollo intelectual y procede de la necesidad de abordar un problema desde distintas disciplinas [...] Como condición para participar genuinamente en el quehacer interdisciplinario, el programa parte del reconocimiento y la reafirmación de la identidad del educador infantil y de las posibilidades de complementarse y nutrirse de otras disciplinas. En este sentido, los escenarios en mención favorecen la mirada y el abordaje interdisciplinar de los problemas relacionados con la infancia y la pedagogía (p.76).

La existencia de espacios académicos abiertos, dinámicos, flexibles e interdisciplinarios permite enriquecer la reflexión crítica de los aprendices en formación a partir del abordaje de problemas relacionados con la infancia y la pedagogía (investigaciones y proyectos de ámbito local, nacional o internacional), mediante intercambios dialógicos con docentes e investigadores internos y externos a la universidad. Fandiño (2008) afirma que todos los programas de formación de docentes para la Educación Infantil “deberían construirse sobre la base de las investigaciones realizadas sobre la infancia, un campo de conocimiento que podríamos considerar como relativamente reciente y, por lo tanto, insuficientemente reconocido y desarrollado” (p. 84).

-Formación a partir de la relación teoría y práctica

Los diseños curriculares de las carreras de Educación Inicial muestran esta tendencia y se han transformado para estar acorde con los cambios sociales, educativos, culturales, tecnológicos y económicos que se están produciendo en los diversos países de Latinoamérica. Fandiño (2008) manifiesta que “se ha transitado paulatinamente hacia una formación investigativa ligada a la práctica que permite la reflexión permanente e impulsa una actitud pedagógica que posibilita el cambio social” (p. 54).

Efectivamente, la adquisición de competencias investigativas a partir de la relación teoría y práctica como unidad dialéctica posibilita que el estudiante asuma una actitud crítica *desde y en su* propia formación, tomando en consideración la revisión constante de su propia *praxis* educativa y favoreciendo la actualización de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en correspondencia con las exigencias de los diferentes contextos socioeducativos.

Para Murillo (2006) “desde la investigación en la práctica, los maestros en formación se ven abocados a analizar los procesos históricos del conocimiento, asumen una actitud crítica frente a él, identifican los supuestos conceptuales y, en consecuencia, construyen conocimiento pedagógico” (p. 47). Se infiere, entonces, que la formación

docente vinculada a la *praxis* favorece la adquisición de competencias investigativas básicas y posibilita el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo mediante el cuestionamiento de la práctica docente y el desarrollo de procesos metacognitivos. Sin embargo, como bien señala Torres (2006), “a investigar se aprende investigando” (p. 69). Lo relevante de estos procesos formativos es que deben ser vividos y experimentados en primera persona por los docentes.

- Formación en postulados del proceso práctico-reflexivo

La implementación de procesos formativos desde la investigación-acción como metodología favorece en los docentes el desarrollo de actitudes proactivas, críticas y reflexivas. El énfasis en la concepción del docente-investigador con capacidad para sistematizar su propia práctica pedagógica y procurar su mejora mediante la implementación de acciones innovadoras, va en la línea de la llamada “educación popular”, un constructo teórico que aporta contenidos éticos, políticos y epistemológicos contextualizados a la realidad educativa de América Latina.

Los docentes deben ser capaces de desarrollar proyectos de investigación que estén relacionados con la búsqueda de soluciones a las problemáticas emergentes en los contextos más cercanos. Y en este orden de ideas, Giroux (1990) señala la necesidad de que sean profesionales con formación intelectual, pero también crítica y reflexiva. En la misma línea, Freire (1998) afirma lo siguiente:

Una de las tareas de la práctica educativa progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil, que permita abrir espacios para la indagación y acceso al conocimiento y la información con posibilidades para comprender su magnitud y pertinencia de acuerdo con las necesidades contextuales donde se ubica la formación (p. 198).

Efectivamente, el objetivo de la práctica reflexiva debe ser relacionar la razón científica con la razón práctica; y los conocimientos científicos con los saberes empíricos. El profesorado de Educación Inicial debe ser reflexivo, aceptar la realidad cotidiana y buscar alternativas para solucionar problemas. Un pensamiento que es compartido por Campos y Castro (2010):

Existe la necesidad de dirigir la investigación diagnóstica, exploratoria y descriptiva hacia la investigación aplicada o investigación transformadora, para ir construyendo condiciones académicas suficientes que permitan vislumbrar nuevos escenarios proyectados a futuro. En este sentido, la investigación-acción en los cursos prácticos y la práctica profesional puede constituirse como una excelente estrategia formativa (p. 116).

Referencias bibliográficas

- Araujo, M. (2016). Pertinencia académica profesional en la formación de docentes para Educación Inicial en el estado Trujillo: Una propuesta a partir de la investigación-acción. *Educere*, 20(65), 81-89.
- Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Disponible en: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>
- Ávalos, B. (2011). *Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Beatrice-Avalos-Formacion-Inicial-Estrategia-Docente.pdf>
- Barrera, M. y Cisneros, E. (2012). Una propuesta para la formación del profesorado. En S. Ponce y V. Alcántara (coords.), *La formación de profesores. Propuestas y respuestas*, 74-84. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Buendía, X., Zambrano, L., e Insuasty, E. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios* (47), 179-195.
- Campos, J., y Castro, D. (2010). Docente investigador de su quehacer en Costa Rica. *Patria Grande, Revista Centroamericana de Educación y Cultura*, 1 (1), 1-23.
- Campos, J., e Hidalgo, R. (2011). La formación para la investigación como eje curricular en la formación docente: el caso de la Carrera de Educación Preescolar de la UNED-Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 12(18), 53-65.
- Díaz, A. (2008). *Foro: Tendencias y perspectivas de la formación docente para la Educación Inicial*. Disponible en: <http://www.una.edu.ve/index.php/component/content/article/2-uncategorised/128>
- Díaz, L., y Díaz, C. (2004). La formación del profesional de la educación infantil. Experiencia venezolana. *Acción Pedagógica*, 13(2), 172-184.
- Elisa, V. (2007). Flexibilidad y ejes transversales en el Currículo. En *Encuentro Universitario De Diseño Curricular "Minerva"*, 27-39. Puebla, México: Universidad Autónoma de Puebla.

- Falla, U. (2012). La investigación, eje transversal en la formación en Trabajo Social en Colombia. *Espacio Regional*, 1(9), 13-27.
- Fandiño, G. (2008). Formación de maestros y maestras para la educación infantil: entre el currículo y la práctica. En A. Castro (comp.), *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*, 54-64. Bogotá, Colombia: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la Práctica Educativa*. Madrid, España: Siglo XIX.
- Gartner, L. (2006). Modelo gerencial para la formación investigativa en Trabajo Social. En *Memorias del Encuentro Nacional sobre investigación formativa en Trabajo Social*, 9-23. Santiago de Cali, Colombia: CONETS.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Gutiérrez, M.^a (2015). *¿Maestros investigadores e innovadores? Pesquisa Javeriana*. Disponible en <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/maestros-investig-inovadores/>
- Isaza de Francisco, O. (2008). Debates y perspectivas de la atención integral a la primera infancia. En A. Castro Rojas (comp.), *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*, 27-36. Bogotá, Colombia: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE.
- Iztcovitch, G. (2013). *La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década. Cuaderno 16 del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)*. Buenos Aires, Argentina: IIPE – UNESCO (Sede Regional).
- Muñoz, J; Quintero, J. y Munévar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Murillo, F. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A.D. Correa (coords.), *Innovación e investigación educativa: algunos ámbitos relevantes*, 23-54. Madrid, España: La Muralla.

- Rosales, J., Rivera, J. y Montoya, E. (2012). Una propuesta para la formación del profesorado. En S. Ponce y V. Alcántara (coords.), *La formación de profesores. Propuestas y respuestas*, 157-179. Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Siverio, A. (2008). El Educador de la primera infancia: ¿formador, investigador, innovador? *Revista Educación* (124), 23-26.
- Torres, J. (2006). Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. *Educatio* (3), 67-79.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/Declaration_spa.htm

