

Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en la Universidad Nacional de Educación (UNAE)

José Luis del Río Fernández
Universidad Nacional de Educación
jose.delrio@unae.edu.ec

María Nelsy Rodríguez Lozano
Universidad Nacional de Educación
maria.rodriguez@unae.edu.ec

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

Gisselle Tur Porres
Universidad Nacional de Educación
gisselle.tur@unae.edu.ec

1. Dimensión curricular. ¿Qué es importante en los procesos de formación en investigación e innovación?

La Política 7 del Plan Nacional Decenal de Educación (MINEDUC, 2007), referida a *la revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida*, plantea que el factor que contribuye significativamente a los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación es el docente; de ahí, la importancia de apoyar su desarrollo profesional y mejorar sus condiciones, tanto laborales como formativas (p. 42). Se reconoce (al menos, desde la esfera política) el relevante papel que juega el profesorado en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria; y se pone sobre la mesa la

necesidad de llevar a cabo una formación universitaria de calidad que sienta las bases de los procesos de transformación y mejora del sistema educativo nacional.

La UNAE (junto al resto de universidades del país) acepta este reto y asume el compromiso de formar a los futuros docentes de Educación Inicial para que se conviertan en profesionales con capacidad para investigar los procesos educativos que se desarrollan en las aulas de los centros que albergan a niños de 0-5, y de ofrecer propuestas innovadoras que traigan consigo un cambio, no solo en las maneras de proceder del profesorado, sino también en las maneras de pensar la educación a estas edades. Para ello, se requieren docentes “de excelencia”, con aptitud y actitud para investigar e innovar *desde* y *para* escenarios socioeducativos que son diversos y complejos por naturaleza, siempre sobre la base de una educación de calidad y calidez, que sea intercultural e inclusiva. Así se establece en el Proyecto de Carrera de Educación Inicial de la universidad (2014), concretamente en el apartado referente a los objetivos de la formación profesional:

Objetivo general: Formar docentes profesionales de excelencia para la enseñanza-aprendizaje de niños y niñas entre 0 y 5 años, con capacidad para analizar, fundamentar, planificar, gestionar, evaluar y retroalimentar planes, programas, proyectos y estrategias educativas y curriculares orientadas a la prevención y resolución de los problemas en el ámbito educativo, en el marco de la equidad, la inclusión y la innovación pedagógica y social (p. 6).

Partiendo de estos preceptos, resulta obvia la necesidad de abordar la formación universitaria desde un prisma determinado, ya que la meta última a alcanzar es el desarrollo, por parte de los estudiantes, de competencias profesionales, y no la mera adquisición memorística de contenidos académicos que suelen tener escasa utilidad para comprender y mejorar los contextos educativos. Así aparece señalado en el Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2017), en cuyas páginas se reconoce que “la memorización de datos ya no se aprecia ni se requiere tanto como la habilidad para organizar las ideas a favor de un pensamiento informado,

independiente y creativo” (p. 7); y que “la incorporación de emociones, actitudes y valores son elementos tan relevantes como los contenidos y las habilidades” (p. 8).

La estructura y diseño curricular de la carrera de Educación Inicial de la UNAE se fundamenta en tres aspectos básicos “la relevancia del *pensamiento práctico*; la necesidad de *teorizar la práctica y experimentar la teoría*; y, la conceptualización de la *teoría como herramienta privilegiada para la comprensión y la acción*” (UNAE, 2017, pp. 23-25). Estos tres principios curriculares apuntan, justamente, a superar uno de los problemas más habituales y característicos de los procesos formativos: la enorme distancia existente entre la intención curricular y su materialización (afianzando así la tradicional brecha entre teoría y práctica).

El principio del llamado *pensamiento práctico* hace referencia a la capacidad del docente de otear las situaciones educativas complejas, cambiantes, inciertas y urgentes en contextos reales de intervención. De ahí, que el componente práctico del currículo sea el factor clave para el adecuado desarrollo de las competencias profesionales (UNAE, 2017, p. 23).

El segundo principio curricular es el de *teorizar la práctica y experimentar la teoría*. Y es que se considera de vital importancia que los estudiantes, a partir de las experiencias y las vivencias que tienen en los diferentes contextos educativos, “construyan nuevos pensamientos, sentimientos y acciones que los/as movilicen hacia la autorreflexión crítica” (UNAE, 2017, p. 24).

El tercer y último principio (en coherencia con los dos anteriores), se basa en privilegiar *la teoría como una herramienta de comprensión y de acción*, precisamente porque el conocimiento es el instrumento clave para comprender las dinámicas subyacentes en cualquier contexto educativo, y también la “palanca” que nos permite actuar consecuentemente. Desde esta perspectiva, la teoría se plantea “como una herramienta que ayuda a comprender la complejidad de la práctica

en la que se encuentran inmersos los estudiantes-docentes, así como para proponer su crítica y las posibles alternativas para una actuación más adecuada y satisfactoria” (UNAE, 2017, p. 25).

Ciertamente, “el conocimiento no puede considerarse ni como un objeto que hay que adquirir, retener y reproducir, ni como un conjunto de informaciones objetivas que se aprenden y repiten de forma fiel” (UNAE, 2017, p. 8). “La complejidad del mundo actual requiere el desarrollo de recursos y capacidades de orden superior que implican pensamiento profundo, comunicación estratégica, toma de decisiones, solución de problemas y creación de escenarios y situaciones alternativas” (UNAE, 2017, p. 7). Tal y como lo plantea el Modelo Pedagógico de la UNAE, “el currículo tiene que poner al alumnado en situaciones de desafío. Y la primera tarea consiste en buscar el conocimiento adecuado y relevante para identificar dichas situaciones, entenderlas y afrontarlas” (UNAE, 2017, p. 19). Queda patente, entonces, la importancia de enseñar a los estudiantes a investigar y a innovar, más que a memorizar y a repetir. Y en esta línea de pensamiento se manifiesta el profesorado entrevistado para la elaboración del presente trabajo¹¹:

“Es necesario que los estudiantes identifiquen una situación en las escuelas donde realizan las prácticas, ya sea positiva o negativa, que permita definir la problemática de estudio y determinar el enfoque de investigación. Orientarlos en este proceso debe ser la función que desempeñemos los profesores y los tutores de prácticas. Una vez que hayan decidido qué es lo que quieren investigar y por qué quieren hacerlo, se trata de acompañarlos en la investigación y que sean ellos, en función de sus intereses y capacidades, los que decidan hasta dónde llegar.” (ED.1)

¹¹Para conocer las percepciones y vivencias de los propios actores implicados en el proceso de formación, se han llevado a cabo una serie de entrevistas en profundidad a diferentes profesores de la UNAE (quienes, además, ostentan cargos de gestión). A su vez, se han organizado dos grupos de discusión: uno, compuesto por 6 docentes de la carrera de Educación Inicial; y otro, compuesto por los estudiantes de octavo ciclo.

“La investigación y la innovación son procesos que deben vivenciarse, sobre todo, en esta etapa de formación universitaria, porque es ahora cuando los futuros docentes del país están dando sus primeros pasos en la educación y tienen la oportunidad de construir el pensamiento crítico y reflexivo que debe acompañar a todo profesor o profesora a lo largo de su práctica profesional.” (ED.2)

“La misión fundamental que tiene nuestra universidad es transformar el sistema educativo ecuatoriano y sobre este principio, tenemos que orientar nuestra formación. Los estudiantes tienen que aprender, no a reproducir lo que se ha venido haciendo hasta el momento en Educación Inicial, sino a innovar. Y para innovar, hay que investigar. Todas las asignaturas de la malla deberían ir en esta dirección. ¿De qué sirve impartir contenidos teóricos que no fomentan la reflexión, el debate, el pensamiento crítico, etc., y que van a caer en el olvido a la primera de cambio? Los contenidos tienen que ser útiles para fomentar la investigación y la innovación. Además, hay que tener en cuenta que todas las asignaturas del ciclo (aunque especialmente “Cátedra”, “Práctica” e “Investigación”), tienen que tributar al Proyecto Integrador de Saberes. Y, precisamente, es mediante la elaboración de dicho proyecto, que los estudiantes pueden demostrar si van adquiriendo o no, de manera progresiva, las competencias investigativas.” (ED.3)

Efectivamente, si de lo que se trata es de formar a profesores con capacidad para investigar e innovar su propia práctica docente, la formación que han de recibir los estudiantes a lo largo de su paso por la universidad debe ir dirigida, no a acumular datos para ser reproducidos en los “temidos” exámenes (como ya se ha venido apuntando), sino a “aprender a observar, indagar, contrastar, experimentar, argumentar, decidir y actuar. Significa utilizar los recursos simbólicos que ha construido la humanidad de manera disciplinada, crítica y creativa, e implica reivindicar el espíritu científico como patrimonio útil para todo ciudadano contemporáneo” (UNAE, 2017, p. 8). De hecho, el Modelo Pedagógico de la universidad afirma, unas páginas más adelante, que “aprender supone cuestionar, desaprender y reconstruir. Aprender, desaprender y volver a aprender, evitar la separación de las emociones y la razón, atender el territorio del inconsciente, asomarse al vacío de lo desconocido” (UNAE, 2017, p. 11). Y bien, ¿cómo se hace eso? ¿De qué manera aterrizan los principios curriculares en la realidad del aula? El profesorado de la institución hace alguna alusión al respecto:

“Cada docente, en el marco de su asignatura, debe decidir si el proceso de aprendizaje de sus alumnos va a ser inductivo o deductivo. Y hay varias posibilidades. Una opción es que los estudiantes inventen o imaginen una situación que se podría dar en la escuela, en función del eje y del núcleo de cada ciclo. Luego, durante las prácticas, pueden investigar si esa situación existe o no. Otra estrategia es que sean ellos mismos quienes detecten, seleccionen o identifiquen una problemática que ya exista en las escuelas e investiguen en fuentes externas sobre ella. Y no tiene por qué ser algo relacionado exclusivamente con lo curricular. Puede tratarse de un tema sobre interculturalidad, discapacidad, relaciones sociales, etc.” (ED.1)

“Nuestra función como profesores es hacer ver a los estudiantes la conexión que existe entre lo que aparece escrito en el currículo de Educación Inicial y su concreción en la práctica; es decir, entre lo formal y lo real. Ahí ya hay una necesidad de investigar, porque es necesario saber qué sucede en un aula. Además, deben tomar conciencia de que cada aula es distinta y que no siempre podremos aplicar las mismas metodologías. Es por ello, que deben investigar cómo se responde a las necesidades específicas de los diferentes contextos educativos y reflexionar si se podría ofrecer otro tipo de respuesta. Otro aspecto importante es el hecho de que la innovación ha de ser siempre algo no terminado definitivamente. La acción o la práctica innovadora deben posibilitar la aparición de nuevas preguntas. Y es en la búsqueda de las respuestas a estas nuevas preguntas, en este avance continuo, donde los docentes (o, en este caso, los estudiantes) van encontrando el sentido a su desempeño.” (ED.2)

Después de todo lo dicho hasta el momento, ¿cómo se articula el currículum de la UNAE, y cómo da respuesta a las demandas formativas de los futuros profesionales de la Educación Inicial?

La duración de la carrera es de 9 semestres (4.5 años) y la malla curricular se estructura en periodos académicos (o ciclos) organizados por “Unidades de Formación”. Los ciclos I-IV corresponderían a la *Unidad de Formación Básica*. Los ciclos V-VII a la *Unidad de Formación Profesional*. Y los ciclos VIII y IX a la *Unidad de Titulación*. En cada una de las unidades, los/as estudiantes cursan una serie de asignaturas pertenecientes a los campos de “Formación Teórica”, “Praxis Pre-Profesional”, “Epistemología y Metodología de Investigación”, “Integración de Contextos, Saberes y Culturas”, y “Comunicación y Lenguajes”. Cabe señalar que existe una asignatura específica de investigación (que aparece bajo distintas denominaciones según el ciclo) desde la que se intenta aportar a los estudiantes fundamentos teóricos y metodológicos

que les ayuden a guiar los procesos investigativos que desarrollan en los respectivos periodos de práctica preprofesional, si bien aprender a investigar y a innovar es una competencia transversal que no puede circunscribirse al marco de una asignatura concreta. Y así lo indican, tanto profesores como estudiantes:

“Consideramos que la innovación debe ir de la mano de la investigación. Entonces, hemos hecho un análisis horizontal para analizar qué objetivos de aprendizaje se pedían en cada asignatura dentro de un mismo ciclo. Y, posteriormente, un análisis vertical para comprobar la relación y la secuenciación que tienen estos objetivos, desde primero a noveno ciclo. Así determinamos que, en la Unidad de Formación Básica, los estudiantes debían adquirir elementos para el desarrollo de la observación participante y algunas herramientas para el diagnóstico de necesidades, lo que supondría una aproximación al campo de la investigación educativa. En la Unidad de Formación Profesional, los estudiantes deben ser capaces de elaborar propuestas de intervención contextualizadas y diseñar ambientes de aprendizaje, partiendo del bagaje que han acumulado hasta el momento durante las experiencias desarrolladas en la práctica preprofesional. Esto supondría una aproximación a la innovación educativa.” (ED.1)

“¿Cómo se aprende a innovar? Yo pienso que nuestra propia práctica docente en la universidad puede y debe ser parte del contenido. Lo que hacemos cada uno de nosotros, en nuestra respectiva asignatura, es uno de los aspectos que tiene que ser asimilado por los estudiantes y mostrarse como una forma innovadora de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, porque, ¿de qué sirve hablar sobre innovación educativa y proponer nuevas metodologías si nosotros mismos no las aplicamos? Eso es una incoherencia. Los docentes, ya sean de inicial o de universidad, deben vivenciar la innovación. Mostrar con el ejemplo que la innovación genera riesgos, miedos, dudas, incertidumbre... Solo así podremos establecer una comunicación sincera y efectiva con los estudiantes. Porque las inquietudes serán las mismas, independientemente del nivel.” (ED.2)

“Hay docentes que tienen cierta permanencia dentro de la carrera de Educación Inicial. Y, además, cuentan con la categoría de titulares. Eso les permite dirigir proyectos de investigación y pueden invitar a los estudiantes a que se integren en los equipos de trabajo. Por supuesto, aquellos que acepten la invitación, tendrán la oportunidad de profundizar más en lo que significa la investigación educativa, al margen de lo aprendido en las asignaturas.” (ED.3)

“Yo creo que una buena oportunidad de aprendizaje para nosotros, los estudiantes, sería nuestra inclusión en los grupos o semilleros de investigación. Participar en investigaciones que ya estén en marcha y que estén dirigidas por profesores de la universidad nos permitiría vivenciar la investigación a otro nivel.” (G.F.E)

“Podemos experimentar la investigación a través de la confrontación entre teoría y práctica [...] El conocimiento que nos transmiten los profesores en las distintas asignaturas es importante, porque sin su orientación no sabríamos muy bien hacia dónde dirigir las observaciones mientras estamos en los centros.” (G.F.E)

A modo de conclusión de esta primera dimensión, se podría afirmar que, tanto los docentes como los estudiantes, señalan la *práctica pedagógica* como un factor importante en los procesos de formación en investigación e innovación educativa. De hecho, la señalan como el campo de acción profesional que posibilita el diseño, desarrollo y evaluación del currículo de Educación Inicial (2014), a la vez que permite afianzar las competencias profesionales y la realización de propuestas de investigación y de innovación contextualizadas y pertinentes (atendiendo a los ejes temáticos y a los núcleos problémicos correspondientes a cada uno de los ciclos). En definitiva, la investigación e innovación educativa tienen su eje articulador en la misma práctica docente y en la posibilidad de confrontar las teorías educativas abordadas en las distintas asignaturas, con los escenarios reales en los que se lleva a cabo la atención a niños de 0-5 años. De ahí, la importancia de que los estudiantes realicen estos acercamientos desde el primer semestre de la carrera.

2. Dimensión pedagógica. ¿Cómo se forma para investigar e innovar en la carrera de Educación Inicial?

Atendiendo a la información que aparece en la página web de la universidad (www.unae.edu.ec):

La carrera de Educación Inicial, desde la construcción de la imagen de la infancia, contribuye a la formación de profesionales de excelencia como formadores de edades tempranas, que además de atender las necesidades educativas de los infantes, se comprometerán en la transformación del sistema educativo nacional. El propósito central de la carrera es formar docentes-investigadores que además de atender y potencializar las capacidades de niños y niñas entre 0 a 5 años de edad, los reconozcan como sujetos partícipes de la vida colectiva, en pro de una sociedad que escuche las particularidades de la infancia dentro del contexto ecuatoriano, latinoamericano e internacional.

Tomando como referencia las premisas señaladas, es evidente que se pretende inculcar en los estudiantes la necesidad de contribuir progresivamente a la transformación de la realidad de los centros educativos, evitando la habitual tendencia a reproducir de manera aséptica las dinámicas que se encuentran instaladas en las aulas por pura inercia y abogando por instaurar nuevas formas de pensamiento y acción. Desde esta óptica, la formación de profesores investigadores, con capacidad para innovar en su práctica docente, tiene que lograrse mediante la integración de la teoría y la práctica. Una teoría que posibilite la comprensión de la práctica; y una práctica que permita la “experimentación” de la teoría. Y es que, en la actualidad (como ya se ha señalado anteriormente), no basta con adquirir conocimientos y replicarlos. El futuro profesorado de Educación Inicial debe desarrollar un conjunto de competencias que se puedan poner en marcha cuando se enfrenten a problemas “reales” derivados de su quehacer educativo. En este sentido, deben aprender a observar, a tomar notas de campo, a diagnosticar dificultades de aprendizaje, a buscar información útil y relevante, a diseñar materiales, a plantear alternativas, a analizar resultados... Y todos estos aprendizajes conllevan al desarrollo, “no solo de conocimientos, sino también de habilidades, emociones, valores y actitudes” (UNAE, 2017, p. 8). Así lo describe el profesorado participante en los grupos focales:

“En los primeros ciclos de la carrera se va introduciendo a los estudiantes en la formación investigativa comenzando con unos sencillos, pero fundamentales pasos, como son la observación y el diario de campo. En tercer y cuarto ciclo, diseñamos propuestas de intervención. Y a partir del quinto, se diagnostica, se propone, se aplica y se evalúa.” (G.F.P)

“Se aprende a investigar a través de estrategias metodológicas como la *lesson study*, por ejemplo, que nos permite analizar nuestra propia acción docente. También, a través de las interacciones directas con los fenómenos que emergen en la práctica preprofesional; y a través de formas horizontales que promueven el diálogo entre docentes y estudiantes en el marco de las diferentes asignaturas.” (G.F.P)

Efectivamente, en la dinámica de aprendizaje es fundamental el establecimiento de relaciones positivas entre docentes y estudiantes, y la creación de un clima de confianza y cooperación mutua basado en el intercambio continuo de información y la comunicación abierta y sincera. Para llegar a este objetivo, se desarrolla un proceso de tutoría y acompañamiento que suele recaer sobre el profesorado de “Aproximación Diagnóstica” y “Cátedra Integradora”, quienes ayudan al alumnado a asumir los desafíos académicos, teóricos y metodológicos que se derivan de los contextos en los que realizan sus prácticas preprofesionales.

“El acompañamiento se lleva a cabo siguiendo las directrices que establece el Modelo Pedagógico de la UNAE. Cuando los estudiantes construyen sus diarios de campo o diseñan una *lesson study*, por ejemplo, nosotros estamos ahí, a su lado, orientando los procesos, dando retroalimentación y sugiriendo recomendaciones al respecto.” (G.F.P)

“Cuando hablamos de acompañamiento no nos estamos refiriendo únicamente a nuestra presencia física en los centros de Inicial, sino también al acompañamiento que hacemos en la universidad, desde el punto de vista de la reflexión metodológica y epistemológica sobre lo que están viviendo los estudiantes en sus prácticas. Los docentes de “Aproximación” y “Cátedra” vamos construyendo los contenidos de nuestras asignaturas partiendo de las situaciones, los problemas o los acontecimientos que emergen de la práctica, y que tienen relación con el eje y el núcleo de cada ciclo. Y el docente a cargo de la “Investigación” debe proporcionarles herramientas teóricas y conceptuales que les permitan ir integrando esa información y analizar la realidad desde un enfoque crítico.” (G.F.P)

“La profundidad en el acompañamiento depende del ciclo en el que se encuentren los estudiantes. No es lo mismo estar en primer ciclo que estar en noveno. Además, a medida que avanzan en la carrera, el alumnado va adquiriendo mayor capacidad para observar una situación, detectar un problema, diseñar una intervención etc. Va ganando mayor autonomía [...] El acompañamiento es más visible cuando todas las asignaturas del ciclo giran en torno al mismo núcleo problémico. De esta manera, los estudiantes van encontrando sentido a lo que aprenden y empiezan a plantearse sus propias interrogantes: ¿cómo podríamos hacer esta actividad?, ¿cómo podríamos organizar el aula?, ¿cómo podríamos establecer vínculos entre familia y escuela?” (GF.P)

Tal y como se señala en el Modelo Pedagógico de la UNAE (2017), “aprender es lo que hacemos cuando no sabemos qué hacer. En ese momento no podemos aplicar los recursos adquiridos, sino que necesitamos construir nuevos instrumentos eficaces y adaptados a las nuevas circunstancias, propósitos y escenarios” (p. 9). Las afirmaciones recogidas ponen de manifiesto que, en esta universidad, se concibe el aprendizaje “como una compleja labor de construcción y reconstrucción permanente de significados que surgen como consecuencia de la participación activa del sujeto en contextos de la vida laboral y social” (UNAE, 2017, p. 9). En otras palabras, nos referimos a la idea de “*conocer en la acción*, incluyendo la interacción corporal, experiencial y cognitiva. No solo se habla de cognición situada sino, principalmente, de acción situada en un contexto percibido como singular” (UNAE, 2017, p. 11). Así lo describe el profesorado entrevistado:

“No hay innovación sin investigación. De hecho, una sucede a la otra. Primero hay que investigar una realidad. Y lo ideal es que se haga a través de procesos de investigación-acción que contribuyan a vivenciar en primera persona la realidad que se está investigando. Posteriormente, de los resultados de la investigación, pueden derivarse acciones que den lugar a la innovación educativa, entendida como una modificación en la manera tradicional o habitual de hacer las cosas dentro de un contexto determinado. Pero si algo está claro es que, para innovar, hay un primer paso que es investigar en contextos reales.” (ED.1)

“Buscamos que nuestros estudiantes sean capaces de generar innovación. Y para ello, es fundamental que tengan la oportunidad de realizar propuestas pertinentes con el entorno. Es decir, que la innovación tenga una identidad y que esté contextualizada a las características y a las circunstancias de los centros educativos en donde realizan sus prácticas. Porque no se puede innovar en el vacío.” (ED.2)

El reto educativo al que nos enfrentamos desde las universidades consiste en ayudar a los futuros profesores de Educación Inicial a que sean capaces de convertir el pensamiento en sabiduría (entendiendo el término en su acepción clásica, que lo define como *saber vivir*) y la información en conocimiento; es decir, “en cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a cada persona a comprender mejor la realidad” (UNAE, 2017, P. 13). En otras palabras, a comprender el mundo y a comprender-*se* mejor a sí mismo en dicho mundo, analizando el papel que desempeña en él. ¿Qué sentido tendría, entonces, la investigación y la innovación educativa, si no contribuyesen a la mejora personal y profesional de quien la desempeña?

“La innovación, más que un hecho puntual en un momento determinado, tiene que ser una actitud vital y debe reflejarse en una preocupación constante por mejorar la propia práctica. Esta concepción de innovación hace que la calidad de las acciones no se mida en función de resultados cuantitativos, sino cualitativos [...] El profesorado innovador es aquel que siempre tiene ganas de aprender, que está dispuesto a hacer cosas nuevas, a proponer alternativas. Y en ese proceso de búsqueda continua, se genera conocimiento.” (ED.2)

Ahora bien, si aspiramos a desarrollar en nuestros estudiantes las competencias y cualidades humanas que se consideran fundamentales para los tiempos que corren, la tarea del profesorado universitario no consistirá única y exclusivamente en enseñar contenidos disciplinares (que siempre conllevan el riesgo de aparecer como “descontextualizados”), “sino en definir y plantear situaciones, problemas, proyectos y casos en los cuales puedan construir y reformular conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y valores” (UNAE, 2017, p. 14). En consecuencia, las finalidades formativas “habrán de expresarse siempre en términos de competencias o cualidades profesionales fundamentales” (UNAE, 2017, p. 16):

“Para guiar la investigación durante la práctica preprofesional es fundamental determinar bien a dónde queremos llegar con los estudiantes. A los profesores del constructo se les indicó que, primero, tenían que fijarse en las competencias profesionales establecidas en la carrera; y luego, que seleccionaran las acciones a realizar en correspondencia con dichas competencias. Por ejemplo, hay una que dice *diseñar, desarrollar y evaluar el currículo de manera personalizada*. En el momento en que está establecido este elemento fundamental, podemos pedir a los estudiantes que realicen labores de investigación durante las prácticas que vayan en consonancia con la adquisición de esta competencia. Esto nos permitirá evidenciar si se alcanza o no.” (ED.1)

Para poder comprender en su magnitud las afirmaciones vertidas por el profesorado entrevistado, conviene tener presente cuáles son las competencias a las que hace referencia en su intervención. Con tal fin, se presentan, a continuación, las competencias del profesional docente que aparecen dispuestas en el Modelo Pedagógico de la UNAE (2017, p. 15-16):

- Capacidad de utilizar y comunicar el conocimiento de manera disciplinada, crítica y creativa (la mente científica y artista).
- Capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneos (la mente ética y solidaria).
- Capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía (la construcción del propio proyecto vital).
- Capacidad para comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas educativos. El docente se encuentra ante un grupo de estudiantes en una edad determinada, en una escuela, un contexto, un barrio y una comunidad y tiene que ser capaz de diagnosticar, en equipo, con los demás compañeros de esa escuela o de esa comunidad, las situaciones, los procesos y los sistemas con los que se enfrenta, con sus fortalezas y debilidades, posibilidades, condiciones y dificultades singulares.
- Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum. Cada docente, en virtud de su campo

de trabajo, ha de realizar la transposición didáctica para comprender e intervenir en los problemas, proyectos y casos prácticos que configuran las situaciones de la vida “real”.

- Capacidad para diseñar y construir contextos y comunidades de aprendizaje. Los aprendizajes relevantes y permanentes son aquellos que se desarrollan como subproductos de vivir en contextos educativos diversos y estimuladores.

- Capacidad para aprender a autorregularse y a desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda la vida, haciendo especial hincapié en la necesidad del trabajo en grupo.

En este punto del escrito, convendría señalar también la importancia que, desde la UNAE, se le concede al PIENSA (un acrónimo del “Proyecto Integrador de Saberes” que los estudiantes deben entregar al finalizar cada uno de los correspondientes ciclos), ya que en el diseño, elaboración y presentación de este trabajo se materializan las competencias investigativas de los futuros profesionales de la Educación Inicial. Algunas de las características esenciales del PIENSA quedaron plasmadas en un documento redactado por el profesor David Añazco Ojeda, gestor del constructo de Investigación de la UNAE, y puesto a disposición de la comunidad universitaria en diciembre de 2018. En él se recogen las siguientes afirmaciones:

El PIENSA está anclado a las prácticas preprofesionales porque atiende a un problema que surge (se elabora) en la práctica; y porque garantiza la experimentación de la teoría y la teorización de la práctica, a través de la reflexión. (p. 1)

El PIENSA no es un proyecto de investigación; es una tarea de investigación educativa y formativa que provee oportunidades para una experiencia investigativa. Es por eso, que también es un proceso identitario (*¿Qué me preocupa? ¿Por qué? ¿Quién soy investigando? ¿Qué pienso de la investigación?*). A investigar no se aprende de una vez y para siempre; son las oportunidades, los retos, desafíos que se manifiestan en los contextos en que participamos, los que nos permiten estructurar nuestros intereses y acumular experiencias de investigación que nos hacen mejores investigadores. (p. 1)

El informe del PIENSA no es un artículo para la difusión científica, es un documento que da cuenta de la movilización e integración de saberes [...] El PIENSA siempre debe tener una forma, pero ésta debe estructurarse de acuerdo a la necesidad y problema. Así, el estudiante se inserta en una actividad constructiva y la escritura del informe se constituye, también, en una experiencia investigativa. Por lo tanto, hay varias *formas*, mas no “La Forma” que debe tener un PIENSA. La responsabilidad del profesor es generar ayudas para que cada estudiante encuentre la forma ideal de presentar el trabajo. (p. 2)

Es necesario superar una visión instrumentalista de las asignaturas de investigación. Las asignaturas del campo epistemológico y metodológico no están para ofrecer recetarios. Están para gestionar la reflexión epistemológica y la articulación metodológica que permita a nuestros estudiantes pensar, entre otras cuestiones, qué quiero investigar y por qué. (p. 3)

Cabe recordar que el perfil de egreso de nuestros estudiantes es el de Docente-Investigador. Eso significa que la investigación está integrada a la docencia. Así pues, no serán docentes, por un lado, e investigadores, por otro. Queremos que la principal función de la investigación sea la capacitación para investigar su propia práctica (o la de otros docentes) con el objetivo de mejorarla. Y el PIENSA es un entrenamiento para ello. (p. 3-4)

Esta manera de concebir y entender el PIENSA está en consonancia con el principio pedagógico de “aprender haciendo”, que aparece descrito en el Modelo Pedagógico de la UNAE (2017) y que afirma que, “más que enseñar estrategias concretas o discursos sobre estrategias, hay que fomentar actitudes estratégicas” (p. 19). Para ello se requiere “esencializar el currículum” (menor extensión en los contenidos y mayor profundidad en los mismos), así como poner a los estudiantes en situaciones de desafío, planteándoles problemas en los que las soluciones no parezcan obvias. Se deduce, entonces, que el ejercicio de la reflexión es fundamental. Y hacía ahí, precisamente, se dirigen las acciones que intenta llevar a cabo el profesorado:

“Para aprender a investigar y a innovar en educación es necesario romper los esquemas mentales. Una estrategia que me ha funcionado bastante bien en clase, para revolucionar o cambiar el pensamiento educativo de los estudiantes, es pedirle que imaginen una casita que tiene cuatro paredes. La primera pared se construye en base a la pregunta ¿qué pienso yo que está pasando en la escuela? (en función del eje y del núcleo de cada ciclo) La segunda pared, sobre la pregunta ¿qué pasa realmente en la escuela? La tercera pared, sobre la pregunta ¿qué debería pasar, según la opinión de los expertos y las investigaciones realizadas hasta el momento? Y la última pared la dejamos para el final del semestre y consiste en responder a la siguiente cuestión *¿qué podría hacer yo para mejorar lo que está pasando en la escuela?* Esta respuesta se concretaría en el PIENSA y sería una oportunidad para que los estudiantes empiecen a innovar las prácticas docentes tradicionales partiendo de la investigación.” (ED.1)

“El alumnado debe estar siempre reflexionando y preguntándose cómo mejorar lo que se ha hecho hasta el momento, porque la innovación nunca es un producto terminado. Es posible que, durante un tiempo, las propuestas innovadoras puedan resultar *beneficiosas*, por decirlo de alguna manera, pero eso no significa que siempre vayan a ser así. Ni que se obtengan resultados similares en todos los contextos. Y eso es algo que los estudiantes también tienen que aprender: nada de lo que hagamos debe ser definitivo.” (ED.2)

Por otra parte, si de lo que se trata es de que los estudiantes de Educación Inicial aprendan a investigar y a innovar, es fundamental que el profesorado universitario apueste por una evaluación formativa que, realmente, ayude a mejorar el aprendizaje. Para tal fin, nada mejor que “estimular los procesos de auto y coevaluación entre pares, la utilización de herramientas como el portafolio, la tutorización cercana o el reconocimiento del error como ocasión de aprendizaje” (UNAE, 2017, p. 20). Todo ello contribuirá a la consecución del perfil de egreso del docente-investigador que aparece descrito en la página web de la institución (www.unae.edu.ec):

El perfil del docente en Educación Inicial, se orienta hacia el desarrollo de competencias profesionales, investigativas, docentes y de gestión pedagógica, que promuevan la democratización de la vida cotidiana de los niños y las niñas, propiciando ambientes educativos de escucha a la infancia. Se busca, de esta manera, formar docentes con capacidad para analizar críticamente el contexto particular de la infancia, formulando problematizaciones dentro de los escenarios educativos y en conexión con los estudios y bases conceptuales de la pedagogía y la investigación educativa.

El docente en Educación Inicial promoverá y participará del trabajo cooperativo que permita sistematizar colectivamente las experiencias relevantes de formación, proyección y escucha a la infancia. Será capaz de diseñar, planear, evaluar y ejecutar programas educativos y contribuir en la generación de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades y problemas en el ámbito educativo en infancia al interior de la vida social, cultural y política del país, el continente y del mundo, en el marco de las políticas públicas en infancia como parte fundamental y construcción de la sociedad del Buen Vivir.

A modo de conclusión, se puede aseverar que, tanto para el profesorado como para los estudiantes, la manera de aprender a investigar está ligada a las diferentes estrategias que se implementan a lo largo del proceso formativo (desde la *Lesson Study* a la elaboración de los PIENSA), así como a las experiencias que se derivan de la práctica preprofesional, las cuales permiten el contacto directo con la realidad escolar. Por otra parte, no hay que olvidar que, en esta dinámica de aprendizaje, la tutorización y el acompañamiento son determinantes, ya que propician la construcción compartida del conocimiento y la adquisición de las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso.

3. Concreción práctica. ¿De qué modo se aprende a investigar e innovar en Educación Inicial?

Investigar e innovar son dos verbos activos (igual que comer, andar, correr, etc.). Y como todos los verbos activos, es necesario “activarlos”, es decir “ponerlos en funcionamiento” para que adquieran sentido. Haciendo la analogía, si la única manera de aprender a comer es comiendo, a andar, andando y a correr, corriendo, la única manera de aprender a investigar y a innovar será investigando e innovando. No cabe otra. Nadie aprende a investigar e innovar viendo únicamente cómo investigan e innovan otros. Y si bien es cierto que resulta fundamental conocer y leer investigaciones ajenas, así como también tomar modelos y referencias partiendo de lo que otros compañeros hacen o han hecho anteriormente, no lo es menos que un requisito imprescindible y *sine qua non* para que el aprendizaje se produzca es “ponerse manos a

la obra”. En otras palabras, aunque conozcamos teóricamente los fundamentos epistemológicos que definen los procesos investigativos, la investigación es una actividad que necesita ser vivenciada, porque el cuestionamiento, la indagación, el descubrimiento, la incertidumbre, la duda..., todos los diferentes estados emocionales que acompañan al investigador durante el desarrollo de su labor, solo pueden entenderse cuando se experimentan en primera persona. E igualmente sucede cuando hablamos del acto de innovar.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que no es lo mismo *enseñar* a investigar y a innovar, que *aprender* a investigar y a innovar (aunque muchas veces se dé por sentado que una actividad deriva automáticamente en la otra). La enseñanza es un proceso en el que el protagonismo recae sobre factores extrínsecos. El aprendizaje, por el contrario, es un proceso personal e intrínseco que está indisociablemente unido a la voluntad, la capacidad y el interés que manifiesta el sujeto que desea aprender. Y son los propios estudiantes quienes lo manifiestan con las siguientes palabras:

“Para aprender a investigar es muy importante la predisposición que tengamos a estudiar, a mantenernos actualizados, a leer más y a contrastar las diferentes realidades que existen en los centros educativos. Porque la investigación no se hace sola, sino que hay que hacerla. Y para hacerla, primero hay que *querer hacerla*.” (G.F.E)

“Para formarnos como investigadores debemos analizar las experiencias que nos pasan en las prácticas y ser capaces de explicar las particularidades de un fenómeno educativo a partir de un modelo teórico.” (G.F.E)

“El compromiso con la investigación va aumentando a medida que los periodos de prácticas son más largos. Hay mayor responsabilidad durante nuestra estancia en los centros y también mayor profundidad en la elaboración de los PIENSA” (G.F.E)

Ciertamente, el profesorado universitario tiene la responsabilidad de diseñar, de la mejor manera posible, su enseñanza (seleccionando contenidos relevantes, presentando los mismos de manera sugerente y atractiva, acompañándolos con actividades pertinentes, bien organizadas y secuenciadas, etc.), pero ha de ser consciente de que el aprendizaje se provocará únicamente si las circunstancias son

favorables para la persona que aprende, y si existe una motivación interna hacia *lo que se quiere aprender* que merezca la pena todo el esfuerzo, la dedicación y el tiempo que se requiere para ello. Teniendo presente esta idea, ¿qué debe hacer la universidad para que los estudiantes aprendan a investigar y a innovar? Suponemos que la respuesta a esta interrogante sería amplia y que cada cual tendrá su propia opinión al respecto. Pero si hay un elemento que podría suscitar unanimidad en la comunidad educativa (y que nos parece imprescindible e inexcusable) es la obligación de las instituciones universitarias de ofrecer a su alumnado la oportunidad de aprender a investigar e innovar en contextos reales de investigación e innovación. Y si se trata de formar a futuros profesionales de la Educación Inicial, ¿qué mejor contexto de aprendizaje que las propias escuelas de Educación Inicial del país?

Precisamente por esta razón, las prácticas preprofesionales juegan un papel determinante, ya que permiten un contacto directo con la realidad de la profesión, con las dificultades y las satisfacciones que la misma conlleva, y con la necesidad de ir transformando paulatinamente los procesos educativos que se desarrollan en determinados centros de Educación Inicial del Ecuador, que siguen concibiendo el periodo de 0-5 como una etapa puramente asistencial (con escaso valor educativo) y continúan desarrollando en sus aulas prácticas anquilosadas que no se corresponden con la realidad educativa del siglo XXI. Con las siguientes palabras, extraídas directamente de la página web de la UNAE, se describe la importancia de la práctica pre-profesional:

La práctica preprofesional en la UNAE está orientada hacia la reflexión y la confrontación permanente entre la teoría y las prácticas escolares cotidianas, constituyendo el eje integrador de las experiencias de aprendizaje de los futuros docentes. Su propósito es descubrir, crear y aplicar los saberes teóricos y prácticos necesarios para el desempeño educativo en diversos contextos socioculturales. Para ello, se ha seleccionado un grupo heterogéneo de escuelas fiscales ubicadas dentro de la provincia del Cañar, de distintos tamaños y características, de manera que los alumnos puedan tener una visión de la diversidad educativa del Ecuador¹².

Los periodos de estancia en los centros se convierten, pues, en una oportunidad inmejorable para que los estudiantes investiguen qué está pasando en Educación Inicial y para que propongan prácticas innovadoras que contribuyan, en la medida de lo posible, a ir cambiando progresivamente la mentalidad de aquellos compañeros de profesión que, lamentablemente, no han tenido la posibilidad de actualizar sus conocimientos pedagógicos y adaptarse a las directrices que establece el vigente Currículo de Educación Inicial (2014). A su vez, los aprendizajes adquiridos por el alumnado durante el tiempo de permanencia en los centros quedan reflejados en los trabajos que deben presentar al finalizar el ciclo (los ya mencionados PIENSA):

“Es posible apreciar el aprendizaje de los estudiantes durante las prácticas y validar los procesos de investigación que se han llevado a cabo a través de la revisión de los PIENSA. Incluso hay alumnos que están presentando trabajos a congresos de educación (póster o comunicaciones), lo que demuestra que, de estas investigaciones incipientes, se obtienen resultados. Ahora bien, la innovación, realmente, es más difícil de valorar, ya que casi siempre nos quedamos en la fase de diseño de propuestas y no se procede a implementarlas. Así pues, solo podemos evaluar la innovación en el plano teórico. Quedaría por ver qué resultados se obtiene tras la puesta en práctica de las acciones diseñadas y si contribuyen, en cierta manera, a transformar los modos de pensar la educación.” (ED.1)

Se parte del convencimiento de que la práctica reflexionada, analizada, sentida, se convierte en experiencia; y la experiencia constituye un aprendizaje que queda para toda la vida.

¹² www.unae.edu.ec/pr-cticas-pre-profesionales

Es por ello que el 40% del currículum de la carrera de Educación Inicial se centra en la práctica en centros escolares (1800 horas, incluyendo las 160 dedicadas a la Vinculación con la Colectividad). “El 60% restante del programa formativo se concibe como espacio de estudio, debate, reflexión e indagación” (UNAE, 2017, p. 21) en el marco de las diferentes asignaturas, “de modo que la teoría se convierte en una herramienta para comprender, cuestionar y diseñar la futura práctica docente”, tal y como se recoge en el Modelo de Práctica Preprofesional de la UNAE (2018, p. 5). Desde este planteamiento, “el *prácticum* no es un componente más del plan de estudios” (UNAE, 2017, p. 23), sino que se configura como el eje y el escenario por excelencia para la formación de los estudiantes en las áreas de investigación e innovación educativa. Así lo reconoce el profesorado entrevistado:

“En la proyección curricular de la carrera es de especial relevancia la práctica preprofesional, la cual se desarrolla desde los primeros ciclos y permite que los estudiantes puedan aprender a identificar problemáticas educativas en contextos reales de actuación.” (ED.3)

“Es fundamental la implementación de prácticas preprofesionales a partir del primer ciclo de la carrera, añadiéndole un eje transversal a cada ciclo, lo que determina la línea investigativa y la naturaleza de las intervenciones a realizar.” (GF.P)

“La formación en investigación educativa se lleva a cabo, básicamente, mediante procesos de investigación-acción participativa. Los estudiantes aprenden a manejar herramientas tales como la observación, el diario de campo, la entrevista, la recogida de evidencias con fotografías y vídeos, el análisis de datos, etc., poniéndolas en práctica durante su periodo de estancia en los centros. Por este motivo, son imprescindibles.” (GF.P)

Los objetivos de la práctica preprofesional (que aparecen señalados, igualmente, en la página web de la UNAE), son los suficientemente explícitos para poder apreciar el papel tan importante que desempeña en la formación de los futuros docentes de Educación Inicial del país:

A través de las prácticas preprofesionales, la UNAE busca que cada estudiante aprenda a:

- Observar, analizar y diagnosticar la realidad que rodea a la institución educativa o cultural en la que fue ubicado para desarrollar su práctica.
- Observar y analizar la planificación, ejecución y evaluación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se realizan en la escuela, en el aula y en los diferentes espacios culturales.
- Analizar y discutir las situaciones observadas en contraste con las lecturas de diferentes materiales relacionados con la observación, planificación, ejecución y evaluación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- Analizar las propuestas curriculares que surjan en el Sistema Educativo Ecuatoriano, relacionadas con el Plan Nacional del Buen Vivir durante el curso de sus prácticas docentes, en las cuales estén involucrados la enseñanza y el aprendizaje.
- Aprender a planificar, ejecutar y evaluar unidades didácticas, actuando como mediadores dentro del aula de la institución en la que realiza su práctica, tomando en cuenta los nuevos enfoques educativos.
- Construir estrategias para el desarrollo de los procesos de observación, comparación, categorización, análisis, y abstracción de la realidad educativa en la que participa, comprendiendo, a la vez, cómo los contenidos temáticos son el medio para desarrollar estos procesos cognitivos.
- Analizar, derivar problemas, y plantear soluciones de la práctica observada y la ejecutada, estableciendo relaciones con la bibliografía sugerida referente a la planificación educativa.
- Reflexionar sobre aspectos éticos y morales que sean detectados en el aula donde realiza su práctica.
- Reflexionar acerca de su proceso de formación, valorando la importancia del rol social del docente en Ecuador.

Es evidente que, en este proceso de aprendizaje, se destaca la importancia de la autorreflexión crítica, ya que la práctica, por sí sola, no conlleva la ansiada “transformación de la realidad”. Más bien al contrario: la práctica carente de reflexión puede traer consigo la reproducción acrítica de técnicas, prejuicios y hábitos convencionales

que se transmiten únicamente por tradición, y que resultan estériles en los contextos educativos actuales. Así pues, el desarrollo coherente y consciente del pensamiento práctico de los futuros docentes de Educación Inicial “requiere investigación y reflexión sobre la acción. Un camino continuo de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos” (UNAE, 2017, p. 24):

Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales. Tales procesos de investigación/acción exigen de forma clara el escenario real de la práctica y la disposición constante de la investigación. No debe haber ni teoría o investigación descontextualizadas, ni práctica rutinaria, repetitiva, al margen de la reflexión y la crítica (Modelo Pedagógico UNAE, 2017, p. 24).

La teoría se plantea, entonces, “como la herramienta privilegiada para ayudar a comprender la complejidad de la práctica en la que se encuentran inmersos los estudiantes-docentes, así como para proponer su crítica y las posibles alternativas para una actuación más adecuada y satisfactoria” (UNAE 2017, p. 25). Tal y como se afirma en el Modelo Pedagógico de la UNAE (2017), “el currículum así entendido es más un itinerario de experiencias transformativas que un listado de contenidos” (p. 25). Es, desde esta perspectiva, desde la que se seleccionan los temas que se irán abordando de manera progresiva en las distintas asignaturas:

“Todas las asignaturas de la malla curricular deben contribuir a que los futuros docentes de Inicial se conviertan en investigadores de su propia práctica, que tengan herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan analizar lo que hacen desde una perspectiva crítica y reflexionar para poder mejorar. Y que no solo investiguen dentro del aula, sino que presten atención a lo que sucede en la escuela, en general, para poder hacer propuestas de cambio. Es importante que amplíen la mirada a todo el centro educativo.” (ED.1)

Ahora bien, no todo es idílico. El profesorado entrevistado describe, a su vez, algunas de las dificultades más acuciantes a las que tienen que enfrentarse a la hora de organizar la presencia de los estudiantes en los respectivos centros de prácticas:

“Nosotros queremos que, en primer ciclo, donde el eje integrador son las políticas públicas, los estudiantes puedan asistir como practicantes a instituciones del Ministerio de Educación y a instituciones del MIES, para que así puedan reflexionar indistintamente sobre las políticas educativas que desarrollan ambos ministerios. Creemos que eso proporciona mayor riqueza en la formación. Además, teniendo en cuenta que la aplicación de los modelos curriculares es distinta dependiendo del subnivel. Sin embargo, hay limitantes que nos impiden el acceso a los centros del MIES. Y, muchas veces, hay una distancia entre lo que queremos y lo que podemos hacer. Por ejemplo, aún no hemos podido entrar a los CNH. Y eso es un factor que limita mucho las posibilidades formativas de nuestros estudiantes, más teniendo en cuenta que se trata de un ámbito donde tendrán que desarrollarse profesionalmente cuando acaben la carrera y accedan al mundo laboral. Pero, ¿cómo los formamos para trabajar en estas instituciones si no podemos entrar en ellas?” (ED.3)

“Cada vez tenemos más estudiantes y los grupos son muy numerosos, de modo que necesitamos disponer de varias instituciones para poder ubicarlos a todos. Esta situación dificulta mucho el acompañamiento por parte de los tutores de prácticas, que tienen que estar desplazándose de un centro a otro constantemente.” (ED.3)

“Aunque desde la universidad hacemos todo lo que está en nuestra mano para la firma y gestión de convenios, en ocasiones nos sorprenden con nuevos requerimientos que no se habían contemplado inicialmente y se nos obliga a tener que cambiar de ubicación a los estudiantes de prácticas en último momento. Por ejemplo, este ciclo nos hemos encontrado con una nueva problemática: y es que, por disposiciones ministeriales, se ha disminuido el número de paralelos de Educación Inicial. Desde el gobierno, este hecho se justifica argumentando que estas aulas están dirigidas, principalmente, a niños que provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Así pues, si antes necesitábamos tres o cuatro instituciones para poder ubicar a todos nuestros estudiantes, ahora necesitamos muchas más. Y claro, esta situación dificulta mucho la posibilidad de realizar unas prácticas de calidad.” (ED.3)

“Hay varias dificultades que debemos señalar. En primer lugar, no todos los docentes que imparten las asignaturas de investigación tienen una formación específica en investigación educativa. Y claro, esto repercute en la calidad de la enseñanza. En segundo lugar, es muy difícil consolidar el trabajo en el interior de la carrera porque la plantilla cambia de un ciclo a otro. Hay profesores que entran

de nuevas y profesores que salen, bien porque cambian de especialidad o porque abandonan la universidad. Así resulta complicado dar continuidad y seguimiento a lo que se ha venido trabajando en las distintas asignaturas. Además, muchos de ellos imparten docencia en distintas carreras y no hay un profesorado específico de Educación Inicial. Por último, el tiempo de dedicación a la investigación que tenemos en estos momentos en la universidad es muy limitado. Cuesta mucho sacar horas para leer, escribir, publicar, etc.” (GF.P)

A modo de conclusión, se podría afirmar que, tanto para profesores como para estudiantes, la formación en investigación e innovación está estrechamente vinculada a la práctica preprofesional y a las oportunidades que ésta ofrece para conocer de primera mano las dinámicas que coexisten en un aula de Inicial. A su vez, es importante mencionar que los propios estudiantes consideran la actitud frente al aprendizaje como un elemento central del proceso formativo. Y, aunque a veces pasemos por alto este aspecto, no debemos caer en el error de obviar su trascendencia. Aprender a investigar y a innovar es un “viaje” que requiere predisposición, compromiso y responsabilidad por parte de quien lo emprende. Así pues, la formación en estos dos ámbitos se constituye como todo un reto en el que, tanto profesores como estudiantes, deben implicarse al 100%. No en vano, es la transformación y la mejora de la Educación Inicial de este país lo que está en juego.

Referencias bibliográficas

- Añazco, D. (2018). *Ideas para “pensar” el PIENSA* (documento interno, no publicado).
- Ministerio de Educación del Gobierno de Ecuador. (2007). *Plan Nacional Decenal del Ecuador*. Quito, Ecuador: MINEDUC.
- Ministerio de Educación del Gobierno de Ecuador. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Quito, Ecuador: MINEDUC
- Universidad Nacional de Educación, UNAE. (2018). *Modelo de Práctica Pre-profesional de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)* (documento interno, no publicado).
- Universidad Nacional de Educación, UNAE. (2017). *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador*. Disponible en www.unae.edu.ec
- Universidad Nacional de Educación, UNAE. (2014). *Proyecto de Carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (código: 65-01-1-2-A-01)*. Documento disponible en www.unae.edu.ec