

## ARTÍCULO ORIGINAL

### **Urgencia de la formación investigativa para los futuros docentes parvularios. Caso de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador**

### **Urgent Need for Future Preschool Teachers to Be Given a Better Research Training. The Salesian Polytechnic University of Ecuador as a Case Study**

**Armando Romero Ortega, Teresa Sanz Cabrera**

Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.

## RESUMEN

Ante las nuevas exigencias sociales y el avance de las teorías educativas que demandan con más fuerza docentes poseedores de una sólida formación profesional, las carreras universitarias deben revisar sus propuestas curriculares con el fin de cumplir de la mejor manera su encargo social. Un tema urgente en este contexto es la formación investigativa de los futuros docentes parvularios. Conocer los enfoques y las prácticas en torno a la investigación educativa en la etapa formativa de esta rama profesional puede arrojar algunas luces para contribuir a la elaboración de futuros planes de mejoramiento, sobre todo en el caso de Ecuador, donde se vive hoy un proceso de transición de la educación superior. Este artículo presenta los principales resultados de un diagnóstico de la formación investigativa de los estudiantes de parvularia de la carrera de Pedagogía en la Universidad Politécnica Salesiana de Quito-Ecuador.

**PALABRAS CLAVE:** currículo, formación investigativa, habilidades investigativas.

## ABSTRACT

In view of new social demands and advanced education theories more strongly requiring teachers with sound training, syllabuses must be changed for degree courses to be more socially useful. In this context, there is an urgent need for future preschool teachers to be given a better research training. Examining how this training is approached and given to students doing a degree in early childhood education can contribute to the preparation of improved syllabuses, especially in the case of Ecuador where higher education is going through a transitional period. This paper presents the main results of a diagnosis made to research training given to early childhood education students at the Salesian Polytechnic University of Quito, Ecuador.

**KEYWORDS:** syllabus, research training, research skills.

## Introducción

A pesar de los numerosos esfuerzos y discursos progresistas de sectores públicos, privados y comunitarios vinculados con la educación, la investigación educativa sigue siendo el talón de Aquiles de los docentes ecuatorianos. En los últimos años ha cobrado mucha fuerza la

idea de un docente-investigador que reemplace la monolítica imagen del docente-transmisor. A este nuevo docente se le exige la capacidad de problematizar, cuestionar, indagar y transformar su práctica educativa por medio del ejercicio investigativo. Urge un fuerte reposicionamiento del docente como un verdadero científico del hecho educativo, esto es posible mediante el dominio de la ciencia pedagógica y el manejo del método científico que le proporciona la investigación educativa. Esta urgencia está más presente entre los docentes parvularios por el hecho de trabajar con el sector humano más sensible de la sociedad como lo es la niñez.

En el caso ecuatoriano, las carreras que forman docentes se encuentran en un proceso de transición de un sistema anterior anacrónico a uno nuevo que exige precisamente a los docentes un fuerte componente investigativo. Los factores antes mencionados obligan a la carrera de Pedagogía mención Parvularia de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito (UPS) a revisar lo que está haciendo respecto a la formación investigativa de sus estudiantes. El presente trabajo expone los principales hallazgos sobre esta temática correspondientes a un diagnóstico que se realizó en el periodo académico 2014-2015.

Breve descripción de la carrera de Pedagogía mención Parvularia de la Universidad Politécnica Salesiana

La UPS es una institución privada de estudios superiores «de inspiración cristiana, con carácter católico e índole salesiana» (Universidad Politécnica Salesiana –UPS–, 2015, p. 1) creada en el año 1994. Desde entonces se ha preocupado por la formación de los futuros docentes en sus zonas de influencia. Una de sus ofertas educativas es la Licenciatura en Ciencias de la Educación mención Parvularia, gestionada a través de la carrera de Pedagogía. La última reforma al proyecto curricular de esta carrera se realizó en el año 2004. Cabe mencionar que esta mención es la más numerosa dentro de la carrera de Pedagogía, se desarrolla a través de la modalidad presencial y dura cuatro años repartidos en ocho semestres. Para graduarse, hasta mayo de 2015 los estudiantes debían elaborar una tesis, un proyecto o un producto. A partir de esa fecha se constituyeron las unidades de titulación y las tesis ya no son un requisito; en su lugar los estudiantes deben realizar un trabajo de grado que para el caso de Parvularia puede ser un estudio de caso o una propuesta metodológica (UPS, 2014b).

En el periodo académico en que se realizó el diagnóstico, la carrera de Pedagogía estaba integrada por veinticinco docentes y alrededor de ciento ochenta estudiantes. La malla curricular de esta mención está estructurada en cuatro áreas: formación básica científica, formación profesional, investigación y formación humana; estas áreas integran las cincuenta asignaturas que conforman la malla. A partir de la entrada en vigencia de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior de la República del Ecuador en el año 2010 y de su consecuente reglamento académico, varios cambios empezaron a implementarse en las universidades ecuatorianas, que afectan a todas las carreras, entre ellas la de Pedagogía de la UPS. En el mes de octubre de 2015 esta carrera ha enviado al Consejo de Educación Superior sus propuestas curriculares rediseñadas del área de educación para su correspondiente revisión y aprobación.

Diseño metodológico del diagnóstico de la formación investigativa en la carrera de Pedagogía mención Parvularia

Para el diagnóstico de la formación investigativa en la carrera de Pedagogía se tomó como base el documento Sistema Curricular de la UPS, que sirve de guía para la elaboración de todas las propuestas curriculares y del cual se extraen como dimensiones los tres niveles que lo conforman: macrocurrículo, mesocurrículo y microcurrículo (UPS, 2003). De la dimensión macrocurricular interesa para este estudio analizar los enfoques pedagógicos que sustentan la carrera de Pedagogía. De la dimensión mesocurricular se tomaron los objetivos, los perfiles, la malla curricular y las asignaturas del área de investigación. A partir de la dimensión microcurricular se caracterizaron los docentes, estudiantes y graduados, y se analizaron cuatro componentes de los planes analíticos de las asignaturas del área curricular de investigación: objetivos, contenidos, metodologías y evaluación. Todo ello puede apreciarse en el cuadro 1.

**Cuadro 1. Dimensiones y subdimensiones para el diagnóstico de la formación investigativa de la carrera de Pedagogía**

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
Macrocurricular	Enfoques pedagógicos de la propuesta unificada
Mesocurricular	Objetivos para la investigación
	Perfil investigativo
	Malla curricular
	Asignaturas del área curricular de investigación
Microcurricular	Docentes
	Estudiantes y graduados
	Objetivos
	Contenidos
	Metodología
	Evaluación

El diagnóstico se centró en las cuatro asignaturas que conforman el área curricular de investigación (ACI): Metodología de la Investigación Científica, Epistemología, Diseño y Evaluación de Proyectos y Metodología de Elaboración de Productos de Grado, debido a que sobre ellas descansa la responsabilidad directa de preparar a los futuros docentes parvularios para la investigación educativa, sin dejar de reconocer por ello que esta formación no se limita a las asignaturas antes mencionadas ni depende exclusivamente de estas. El tiempo en que se desarrolló el estudio corresponde al periodo académico 2014-2015.

Para este diagnóstico el método utilizado fue el mixto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), que incluyó encuestas aplicadas a estudiantes y graduados de la carrera de Pedagogía, entrevistas grupales e individuales a docentes y estudiantes y, finalmente, análisis de documentos. La población con que se realizó el diagnóstico estuvo constituida por ciento setenta y ocho estudiantes matriculados en el periodo académico 2014-2015, sesenta y ocho graduados de los últimos tres periodos académicos y treinta y ocho docentes. Se seleccionó una muestra no probabilística o dirigida (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), que estuvo conformada por:

1. noventa y cuatro estudiantes de la carrera de Pedagogía, modalidad presencial, matriculados en el periodo académico 2014-2015, que estuvieron cursando alguna(s) asignatura(s) del ACI o lo habían hecho anteriormente. A estos estudiantes se les aplicó una encuesta para conocer la percepción que tenían sobre las técnicas y los recursos didácticos utilizados por los docentes, el dominio e importancia otorgada por ellos a las habilidades investigativas y la motivación generada por el docente.
2. veintiocho estudiantes de la carrera de Pedagogía, modalidad presencial, matriculados en el periodo académico 2014-2015. Con estos estudiantes se desarrolló una entrevista grupal en el mes de enero de 2015, cuyo propósito fue profundizar en algunos temas tratados en la encuesta y ampliarlos. El criterio utilizado para seleccionar a los participantes de esta entrevista fue que pertenecieran a los órganos de representación de cada uno de sus grupos (presidente, secretario, tesorero).
3. veintisiete graduados de la carrera de Pedagogía que asistieron al «Encuentro de Graduados» convocado por la carrera en el mes de julio de 2014. Se les aplicó una encuesta para conocer su criterio sobre la formación investigativa que había recibido cuando eran estudiantes.
4. cinco docentes de las asignaturas del ACI de la carrera de Pedagogía. Se les realizó una entrevista grupal en julio de 2014 para indagar sobre su valoración de la formación investigativa que se da en la carrera. Posteriormente, a cuatro de ellos se les realizó una entrevista individual para complementar la información proporcionada en la entrevista grupal. El quinto docente se rehusó a la entrevista.

La técnica análisis de documentos se aplicó en la revisión del proyecto académico de la carrera de Pedagogía mención Parvularia (en adelante, propuesta unificada) –vigente desde el año 2004–, de los planes analíticos de las cuatro asignaturas del ACI y de los informes de los lectores de los trabajos de grado para conocer el tratamiento que se da en cada uno de ellos a la formación investigativa de los futuros docentes parvularios.

### **Principales hallazgos sobre la formación investigativa obtenidos a través del diagnóstico**

Los principales hallazgos del diagnóstico sobre la formación investigativa en la carrera de Pedagogía de la UPS serán expuestos siguiendo el esquema del cuadro 1, donde se plantearon las dimensiones macrocurricular, mesocurricular y microcurricular, con sus respectivas subdimensiones.

#### **Hallazgos en la dimensión macrocurricular**

La dimensión macrocurricular se refiere a los enfoques pedagógicos que sustentan la propuesta unificada de la carrera de Pedagogía. En el análisis realizado se encontraron referencias del enfoque psicopedagógico alternativo, en el que se destacan autores de la pedagogía crítica, la teoría de la reproducción, el pensamiento liberador de Paulo Freire y

principios del socioconstructivismo (UPS, 2004). La otra vertiente teórica en que se sustenta la propuesta curricular de esta carrera es lo que allí se denomina paradigma holístico (UPS, 2004).

En el documento mencionado se hace una presentación bastante general de estos dos enfoques y no hay ninguna referencia directa a las implicaciones que tendrían para la formación investigativa de los estudiantes de Parvularia; sin embargo, es de esperar que estas orientaciones de índole psicopedagógico afecten de alguna manera a todos los componentes curriculares de la carrera de Pedagogía, entre ellos la formación investigativa. Estos enfoques quedaron algo descontextualizados en el año 2014, cuando la UPS estableció su modelo pedagógico sustentado en la educación salesiana, la pedagogía crítica y el socioconstructivismo (UPS, 2014a) a partir de las transformaciones exigidas por la nueva ley de educación, como se mencionó en la descripción de la carrera de Pedagogía.

### **Hallazgos en la dimensión mesocurricular**

A la dimensión mesocurricular le corresponden cuatro subdimensiones. La primera se refiere a los objetivos de la propuesta unificada. En esta se señala como objetivo general «formar profesionales en educación inicial con una sólida apropiación de elementos científicos, pedagógicos y humanos, que sean capaces de leer críticamente la realidad, proponer cambios e involucrarse en los procesos educativos que incidan positivamente en la sociedad» (UPS, 2004, p. 14); mientras que para la investigación se define como objetivo específico «desarrollar la investigación educativa como estrategia que potencie el desarrollo pedagógico, social y cultural del contexto en el que los/las docentes ejerzan su práctica como profesionales de la educación inicial» (UPS, 2004, p. 14). Se trata de un objetivo que, a pesar de ser declarado como específico, se queda en generalidades que no brindan las suficientes orientaciones para la formación investigativa del educador parvulario. Este objetivo, para su concreción, debiera apoyarse en acciones más puntuales y guardar una estrecha relación y coherencia con los perfiles y los contenidos. Se coincide con la apreciación de la directora de carrera —expresada en la entrevista que se mantuvo con ella— cuando señala que este objetivo parece demasiado ambicioso.

La segunda subdimensión se enfoca en el perfil investigativo del educador parvulario. La propuesta unificada está estructurada en torno a tres ejes: académico, profesional y humano. No se encontraron referencias directas y explícitas a la investigación, pero sí se menciona que, en lo profesional, el parvulario se caracterizará por «poseer capacidades para conocer la realidad, hacer diagnósticos y plantear propuestas educativas acordes a esas realidades» (UPS, 2004, p. 15). Se observa aquí una relación con la formación investigativa, ya que esta debe contribuir a la transformación de la realidad (Giroux, 1990). No se puede transformar si antes no se conoce y no se diagnostica esa realidad.

En el perfil profesional de la propuesta unificada se mencionan otras tres características que pueden vincularse a la formación investigativa: asumir responsablemente la opción política que implica su actuación profesional, ser un profesional con alta autoestima que revaloriza con sus acciones la profesión docente, y poseer destrezas para el trabajo en equipo (UPS, 2004). La tarea investigativa, al estar insertada en contextos sociohistóricos,

tiene repercusiones de índole político; se podría afirmar, como aseguraba Paulo Freire, que en educación no hay investigación neutra.

El otro elemento importante que interesa rescatar para este estudio se relaciona con la identidad docente. El parvulario no podrá transformar su entorno si no tiene fe en sus capacidades profesionales y humanas; si no está convencido de la importancia trascendental de su profesión (Cruz, Miranda y Fernández, 2012). Otras características del perfil que los autores rescatan para vincularlas a la formación investigativa de los futuros docentes parvularios se encuentran en el perfil académico: «integrar en síntesis dialéctica las teorías y metodologías educativas redimensionándolas desde la praxis educativa» (UPS, 2004, p. 14). La investigación educativa es la síntesis, el espacio de fusión entre la teoría y la práctica que permite superar algunos vestigios de la educación tradicional todavía presentes, propios del enfoque tecnológico que separa a los investigadores de los prácticos (McLaren, 1994; Carr, 2002).

La tercera subdimensión se ocupa de la malla curricular de la propuesta unificada de la carrera de Pedagogía, que se encuentra estructurada en cuatro áreas: formación básica-científica, formación profesional, investigación y desarrollo humano. El documento no presenta una descripción de estas áreas, no explica sus objetivos ni su función, como tampoco las metodologías que mejor respondan a sus requerimientos. Estas omisiones pudieran generar algunos vacíos e incertidumbres en el momento de la concreción práctica del proyecto académico, específicamente en lo relativo a las habilidades investigativas, ya que se generan ciertas rupturas e interrupciones curriculares. El documento carece también de orientaciones sobre las relaciones que necesariamente deben darse entre las diferentes áreas, según lo plantea la teoría curricular (Colom et al., 2002; Beane, 2005). La interdisciplinariedad no es algo que resalte en la propuesta. Este vacío cobra relevancia cuando se evidencia la falta de articulación entre las asignaturas del ACI con asignaturas de otras áreas que tienen contenidos complementarios. En el consejo de carrera participan los jefes de área curricular, cuyas funciones son asignadas por la dirección de carrera, pero en los documentos institucionales no hay orientaciones de índole pedagógica ni metodológica para potenciar el trabajo de las áreas. Más adelante, los mismos docentes manifiestan la necesidad de trabajar de manera colaborativa e interdisciplinar.

La cuarta subdimensión se ocupa de las asignaturas que conforman el ACI: Metodología de la Investigación Científica, Epistemología, Diseño y Evaluación de Proyectos, y Metodología de Elaboración de Productos de Grado. El cuadro 2 muestra la ubicación de estas asignaturas en la malla curricular.

Cuadro 2. Asignaturas del área curricular de investigación en la malla de la carrera de Pedagogía

NIVELES	ÁREAS			
	FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA	FORMACIÓN PROFESIONAL	INVESTIGACIÓN	DESARROLLO HUMANO
1	-	-	Metodología de la Investigación	-
2	-	-	-	-
3	-	-	Epistemología	-
4	-	-	Diseño y Evaluación de Proyectos	-
5	-	-	-	-
6	-	-	-	-
7	-	-	Metodología de Elaboración de Productos de Grado	-
8	-	-	Elaboración de Productos de Grado	-

Del análisis de este cuadro surgen tres observaciones. En primer lugar, de las cincuenta asignaturas que conforman la malla, cuatro corresponden al área de investigación, lo que representa el 8 %. Elaboración de Productos de Grado no es una asignatura, sino el espacio con que cuenta el estudiante para realizar su trabajo de grado con el apoyo de un tutor. En segundo lugar, no se evidencia un patrón en la secuencia de los niveles en que se ofertan estas asignaturas: Metodología de la Investigación corresponde al nivel 1, Epistemología se encuentra en el nivel 3, Diseño y Evaluación de proyectos pertenece al nivel 4, y Metodología de Elaboración de Productos de Grado se ubica en el nivel 7. Entre el nivel 1 y el 3 hay uno sin asignaturas referidas a la investigación, mientras que en el tercero y el cuarto estas se ofertan de manera continua; pero entre el cuarto y el séptimo media un año.

En la propuesta unificada no se encuentra una explicación para esta distribución. El total de créditos (un crédito corresponde a 16 horas de trabajo académico) de la carrera es de 250, de los cuales 20 corresponden a las 4 asignaturas señaladas anteriormente, lo que representa el 8 %; en tanto que para la Elaboración de Productos de Grado se asignan 18 créditos. Esto es particularmente llamativo pues esta actividad que, como se ha dicho antes, no es considerada una asignatura, tiene casi el mismo creditaje que las cuatro asignaturas juntas. El documento analizado tampoco establece una relación clara y directa entre las asignaturas de investigación y la elaboración de los trabajos de grado. Los criterios utilizados para la elaboración de la malla curricular deben ser lo suficientemente explícitos y orientadores para una mejor comprensión y aplicación por parte de sus actores (Hernández, 2003).

### Hallazgos en la dimensión microcurricular

Para la dimensión microcurricular se recurre a seis subdimensiones. La primera hace referencia a los docentes, de quienes conviene mencionar su experiencia docente en educación superior, que se ubica en el rango de los seis a veinte años, la mayor parte de ellos en la carrera de Pedagogía, aunque no siempre vinculados a las asignaturas del ACI. Sobre la participación en proyectos de investigación en los últimos tres años se conoció que dos docentes habían participado en seis proyectos de investigación; uno, en un proyecto; y el cuarto docente, en ninguno. La elevada participación de los dos primeros docentes está vinculada al hecho de que se encuentran realizando estudios de doctorado y además son parte del Centro de Investigación de la Niñez, Adolescencia y Juventud (CINAJ). En estrecha relación con la participación en proyectos de investigación están las publicaciones que se

han generado a partir de dichas investigaciones, es decir, que aquellos docentes que investigan tienen publicaciones realizadas.

En cuanto a la formación profesional de estos docentes, los títulos de pregrado y posgrado obtenidos son: el docente 1 posee Licenciatura en Ciencias de la Educación (2003) y Maestría en Política Social de La Niñez y la Adolescencia (2009); el docente 2 es licenciado en Filosofía de la Educación (1986) y no tiene título de posgrado; el docente 3 es profesor de educación media (1993) y graduado de Maestría en Pastoral Juvenil (2012); y el docente 4 tiene Licenciatura en Sociología y Ciencia Política (1996), y Maestría en Educomunicación. De los docentes que están cursando estudios de doctorado, uno lo hace en educación y el otro en niñez y juventud. Se puede apreciar algún grado de heterogeneidad en estas titulaciones, que puede tener una doble consecuencia. Por un lado, puede favorecer la integración interdisciplinaria del docente, por otro, dispersar los esfuerzos y los objetivos referidos a la formación investigativa. Llama la atención que ningún docente tenga un título afín a la investigación educativa. Su experiencia investigativa es adquirida en sus respectivos estudios de posgrado, en los proyectos de investigación promovidos por la UPS, en consultorías y en cursos de capacitación sobre esta temática organizados por la misma institución o fuera de ella; aunque conviene mencionar que en la carrera no existe una propuesta sostenida encaminada a la formación en investigación educativa de sus docentes.

La segunda subdimensión aborda a los estudiantes, cuya característica más importante es que la mayoría pertenece a los quintiles uno y dos que la UPS ha adoptado para determinar el nivel socioeconómico de sus estudiantes, es decir, que pertenecen a la clase media y media-baja. El 92 % de ellos está constituido por mujeres y solamente el 8 % corresponde al género masculino, lo cual representa una tendencia generalizada en el país que ratifica lo que algunos autores denominan el feminización de la educación (Colom et al., 2002), en este caso de la educación parvularia. La mayoría de estos educandos estudian en los cursos iniciales a tiempo completo y, conforme avanzan hacia los niveles superiores de estudio, se van vinculando al mundo laboral, en entornos que no siempre se relacionan con la educación parvularia, pues las acuciantes necesidades económicas por las que muchos de ellos atraviesan, los obligan a aceptar empleos alejados de su ámbito de estudios. A los docentes se les preguntó sobre las dificultades que identificaban en los estudiantes en cuanto al desarrollo de habilidades investigativas, y sus respuestas se orientaron a señalar las deficiencias en la escritura, el escaso capital cultural con que llegan a la universidad, la mentalidad colegial que les impide asumir un rol protagónico en el PEA, así como el predominio del enfoque inductivista.

Un dato relevante para esta subdimensión es el grado de motivación que las asignaturas del área curricular de investigación genera en los estudiantes. El 41 % las considera muy motivantes, el 48 % motivantes, el 8 % poco motivantes y, el 3 % nada motivantes. Lo deseable sería, desde el punto de vista pedagógico, que la mayoría las considerase como muy motivantes y no únicamente como motivantes. Existe un dato adicional que surgió en la entrevista grupal con los estudiantes, que tiene que ver con su percepción sobre la asignatura Epistemología; para ellos, esta asignatura pertenece a la filosofía y no al área de investigación. Por su parte, los graduados, a la pregunta sobre la utilidad práctica que reconocían en las asignaturas del ACI respondieron que Metodología de Elaboración de Productos de Grado, y Diseño y Evaluación de Proyectos son muy útiles (67 % para cada

una), seguidas por Metodología de la Investigación Científica (56 %) y, en el último lugar, Epistemología (4 %). En cuanto al nivel de satisfacción con la formación investigativa recibida por ellos en la carrera, el 33 % respondió estar muy satisfecho, el 56 % satisfecho y el 11 % poco satisfecho. Se evidencia, por tanto, una tendencia mayoritaria hacia lo satisfactorio, lo cual es motivo de preocupación, pues, desde la percepción de los graduados, no se está respondiendo con el mejor nivel posible a sus expectativas.

La tercera subdimensión aborda los objetivos de las asignaturas del ACI. El Sistema Curricular de la UPS menciona que en estos se deben definir de manera clara y precisa las competencias y capacidades que se buscan desarrollar en los estudiantes por medio de la asignatura y que deben ser enunciados en función de los estudiantes (UPS, 2003).

Se aprecia que Metodología de la Investigación Científica y Metodología de Elaboración de Productos de Grado no cuentan con objetivos generales, aunque sí específicos. Si se analiza la relación de los objetivos de las asignaturas con el objetivo investigativo de la propuesta unificada se aprecia que Metodología de la Investigación Científica y Metodología de Elaboración de Productos de Grado guardan una relación coherente; no sucede lo mismo con Epistemología, cuyo objetivo general es «desestructurar el paradigma moderno dominante desarrollando un diálogo intercultural de saberes desde sus contextos de producción de conocimientos» (UPS, 2013, p. 2), mientras que los objetivos específicos persiguen «problematizar sobre el/los proceso(s) del conocimiento(s) desde el deseo, lenguaje, construcción de sentido y acción social para construir colectivamente nuevos órdenes de sentido(s)» (UPS, 2013, p. 2). Difícilmente se pueden alcanzar estos objetivos debido a que implican una gran capacidad de análisis y un acumulado teórico que los estudiantes en tercer nivel –en el que se imparte esta asignatura– aún no han desarrollado lo suficiente. En los objetivos de Diseño y Evaluación de Proyectos no se menciona en ninguna parte la necesidad de preparar a los estudiantes para que ejecuten proyectos; estos se limitan a identificar el problema/oportunidad, describir las etapas de diseño de un proyecto, diseñar un anteproyecto, analizar los componentes y la importancia de un estudio de factibilidad, analizar el marco lógico y valorar la importancia de los procesos de seguimiento y evaluación de un proyecto socioeducativo (UPS, 2013a, pp. 1-2).

La cuarta subdimensión está vinculada a los contenidos. Se evidencia que en tres de las cuatro asignaturas existe una adecuada relación de estos con los objetivos; solamente la cuarta unidad de Epistemología no guarda esta relación. Llama la atención que Epistemología y Diseño, y Evaluación de Proyectos no presenten junto a los contenidos conceptuales o cognitivos los procedimentales y actitudinales, tal como lo establece el esquema institucional, sobre todo cuando en el numeral referido a la evaluación del plan analítico de la segunda asignatura se hace un marcado énfasis en estos aspectos. Si se analiza la cantidad de contenidos versus el número de semanas de clases se evidencia que Metodología de la Investigación Científica tiene una sobrecarga de contenidos. Por otro lado, algunos de los contenidos de esta asignatura que se desarrollan en el primer nivel de la carrera vuelven a ser abordados en Metodología de Elaboración de Productos de Grado, ofertada en el séptimo nivel, lo que podría ser válido si el nivel de complejidad fuera diferente; pero no es este el caso. De acuerdo con la indagación realizada, la formulación de los planes analíticos en el periodo estudiado no respondió a ejercicios colaborativos de

equipos docentes, sino al encargo individual que se dio a ciertos profesores para que los elaboraran; por tanto estas repeticiones de contenidos no fueron intencionadas sino producto del azar.

Resulta importante señalar que en la entrevista focal realizada a los docentes, estos manifestaron como una debilidad la falta de espacios para la discusión y socialización entre profesores. Por otro lado, la secuenciación de los contenidos obedece a la ubicación de las asignaturas en los diferentes niveles de la malla; anteriormente se mencionó que la propuesta unificada de la carrera de Pedagogía no explicita los criterios utilizados para dicha distribución. De acuerdo con los datos obtenidos es evidente que los contenidos de la asignatura Epistemología no son los más adecuados para los estudiantes de tercer nivel, ya que estos no cuentan con los prerrequisitos que los habiliten para aprovecharlos. La asignatura Diseño y Evaluación de Proyectos también debe ser vinculada con mayor claridad e intencionalidad a la formación investigativa, pues la visión actual se dirige únicamente hacia la responsabilidad social del docente parvulario. Un último dato en relación con a esta subdimensión lo proporcionaron los docentes, que notan un desbalance en la malla curricular entre la teoría y la práctica, debido a que el mayor peso recae en la primera.

La quinta subdimensión corresponde a aspectos metodológicos de las asignaturas analizadas. La revisión documental reveló que tres de estas asignaturas los definen con claridad y plantean algunas estrategias y técnicas, mientras que Metodología de la Investigación Científica se queda en un marco más general y no llega a concretar estrategias ni técnicas. Dos asignaturas adoptan el enfoque constructivista y las otras dos, Diseño y Evaluación de Proyectos, y Elaboración de Productos de Grado, declaran una metodología activa.

En la encuesta aplicada a los estudiantes estos expresaron que los métodos más utilizados por los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del ACI son los trabajos individuales, los trabajos grupales, las exposiciones por parte del docente y las preguntas-respuestas; mientras que aquellos a los que menos se recurre son los foros y las observaciones. Entre los recursos didácticos usados con más frecuencia se encuentran la pizarra y los textos de estudio, y los menos utilizados son las tablets. En la entrevista grupal los estudiantes manifestaron que, desde su visión, las metodologías que más contribuyen al aprendizaje de las asignaturas del ACI son el estudio de caso, los trabajos en grupo, el aprendizaje colaborativo y la conversación. Por su parte, los egresados expresaron que los métodos didácticos más usados por los docentes son las exposiciones orales y los trabajos grupales, en tanto que el estudio de caso, la investigación-acción y el aprendizaje basado en problemas son los menos empleados. Sobre la utilidad de esos métodos expresaron que precisamente los que se han utilizado con menor frecuencia han sido los más útiles, es decir, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de caso, los trabajos en grupo y la investigación-acción.

La última subdimensión se refiere a la evaluación. Al respecto, la normativa institucional establece la calificación sobre 100 puntos y se requieren al menos 70 para aprobar; de esos 100 puntos, 40 se destinan a exámenes y los restantes 60 al aprovechamiento. En la revisión documental de los planes analíticos se evidencia que las cuatro asignaturas

cumplen solamente con un componente de la normativa institucional referido a la escala de calificaciones. Por otro lado, la definición de criterios, aspecto fundamental de la evaluación, es realizada únicamente por Epistemología y Diseño y Evaluación de Proyectos.

El tema de la evaluación de aprendizajes, a pesar de su complejidad e importancia, no ha sido suficientemente debatido ni al interior de la carrera ni tampoco de la UPS; el esfuerzo mayor se ha enfocado en exigir al colectivo docente que cumpla con la normativa institucional en el momento de evaluar a los estudiantes. Con el fin de ampliar la información sobre esta subdimensión se presentan algunos resultados de aprendizaje de los estudiantes, expresados en exámenes de competencias específicas, en las calificaciones semestrales del rendimiento académico y en los trabajos de grado.

En febrero de 2014 y enero y febrero de 2015 se aplicaron exámenes para determinar los aprendizajes de competencias generales y específicas en todas las carreras de la UPS. Para el caso de la mención Parvularia, la batería constaba de 79 preguntas tipo reactivos, agrupadas en 7 ejes, uno de los cuales corresponde a investigación, con 12 preguntas (Comisión de Evaluación de la UPS, 2014). En este análisis interesan únicamente los resultados del eje investigativo. La valoración de estos exámenes era de 100 puntos, de los cuales la mención Parvularia obtuvo en el año 2014 en promedio 56,89 puntos. En ese contexto, el eje de investigación llegó a los 54,51 puntos; quedó por debajo de otros ejes que fueron evaluados, como didáctica, política y currículo, y por encima de los ejes psicológico, pedagógico y de gestión (Comisión de Evaluación de la UPS, 2014). En el año 2015 el promedio de Parvularia llegó a 61,08 puntos; mientras que el eje de investigación alcanzó 57,84 (Comisión de Evaluación de la UPS, 2015), mejor que el año anterior, debajo aún de los ejes didáctico, psicológico y currículo, pero por encima del pedagógico, político y de gestión. Si bien los puntajes totales que alcanzó la carrera en los dos años no superan los 62 puntos, llama la atención el lugar secundario que ocupa el eje investigativo en relación a los demás ejes.

Para analizar el rendimiento académico en los periodos académicos 43 (octubre 2013-marzo 2014) y 45 (octubre 2014-marzo 2015), de la misma forma que se relacionaron las calificaciones obtenidas en el eje investigativo en los exámenes de competencias específicas con los promedios de la carrera de Pedagogía, conviene ahora establecer comparaciones entre las calificaciones alcanzadas en las asignaturas del ACI y el promedio conseguido por todas las asignaturas de la carrera para conocer el lugar en que se ubican las primeras. La tabla 1 resume los datos más importantes.

**Tabla 1. Rendimiento académico en los periodos 43 y 45 en las asignaturas del área curricular de investigación de la carrera de Pedagogía**

ASIGNATURA	PERIODO 43				PERIODO 45			
	EI	ER	P	PC	EI	ER	P	PC
Metodología de la Investigación Científica	73	6	82,1	82,2	67	4	81,4	81,1
Epistemología	58	20	71	-	67	7	73,3	-
Diseño y Evaluación de Proyectos	38	4	80,5	-	45	7	78,4	-
Metodología de Elaboración de Productos de Grado	22	2	75,4	-	18	0	90,2	-

**Leyenda:** EI: estudiantes inscritos, ER: estudiantes reprobados, P: promedio, PC: promedio de la carrera.

En el periodo 43 ninguna asignatura del ACI está por encima del promedio de la carrera; al contrario, el caso de Epistemología es muy notorio, ya que su promedio es de 71 puntos, apenas encima del mínimo requerido y, además, con un alarmante número de reprobados. La situación mejora en el periodo 45, en el que el promedio de la carrera es de 81,1 puntos. Por encima de este promedio se encuentran Metodología de Elaboración de Productos de Grado, con 90,2 puntos, y Metodología de la Investigación científica con 81,4; por su parte, Epistemología muestra un ligero mejoramiento, mientras que Diseño y Evaluación de Proyectos exhibe un puntaje menor en relación con el periodo 43. No es un dato menor el que tiene que ver con los reprobados; el periodo 43 es el más preocupante, con el 16 %, porcentaje que se ve afectado por el dato de Epistemología. En el periodo 45 los reprobados representan el 9 %.

El trabajo de grado es un requisito que el estudiante debe cumplir previamente a su graduación y consiste, como ya se dijo en la descripción de la carrera, en la elaboración de una tesis, un proyecto o un producto. En el mes de noviembre de 2014 se revisaron 60 trabajos de grado presentados en los periodos académicos 2012-2014 de la carrera de Pedagogía. Con respecto a esto el interés fundamental fue conocer el tipo de trabajo por el que los estudiantes optan para graduarse, así como las temáticas y las observaciones formuladas por los directores y lectores de esos trabajos de grado.

Sobre la tipología, la normativa vigente en el tiempo en que se hizo este análisis establecía que para graduarse un estudiante podía optar por la modalidad de tesis, la de proyecto o la de producto. Los datos reflejan que de 60 trabajos de grado analizados, 34 corresponden a productos (56,7 %), 16 a tesis (26,7 %) y 10 a proyectos (16,7 %). Una vez más se evidencia la tendencia que tienen los estudiantes de la carrera de Pedagogía a la realización de trabajos más orientados a la práctica que a la teoría, a pesar de que en los exámenes de competencias específicas los mejores resultados corresponden a preguntas teóricas; sin embargo, tanto en la entrevista con los estudiantes como en las encuestas estos insisten en la necesidad de realizar el ejercicio investigativo vinculado a la práctica. En la elección que hacen los estudiantes de la modalidad del trabajo de graduación está presente de alguna manera el denominado síndrome «todo menos tesis», que consiste en el temor que tienen los estudiantes a enfrentar el proceso investigativo por medio de la tesis (Ferrer y Malaver, 2000).

Los temas escogidos por los estudiantes guardan relación con el tipo de trabajo de grado, pues la mayoría de ellos se orientan hacia la elaboración de guías didácticas y propuestas metodológicas. Prevalecen, entonces las temáticas relacionadas con procesos de intervención.

Las observaciones de los directores y lectores de los trabajos de grado se clasifican del siguiente modo: el 37 % se refieren a problemas vinculados con la redacción y la ortografía; el 31 % se relaciona con la inobservancia de las normas de gestión bibliográfica; el 19 % se orienta a señalar dificultades que tienen que ver con el pensamiento lógico; el 8 % lo hace sobre el incumplimiento de lo establecido en los formatos institucionales; y el 5 % menciona otro tipo de dificultades. Estos datos coinciden con lo señalado por los estudiantes, graduados y docentes. El otro dato reincidente corresponde al cumplimiento riguroso de las normas de gestión bibliográfica. Pareciera ser que estas son exigidas solamente en las

asignaturas de investigación y, al no tener continuidad, se olvidan fácilmente. Un dato adicional vinculado a los trabajos de grado es que ninguno de ha sido publicado o difundido de alguna manera dentro de la carrera y, lo que es peor, tampoco fuera de ella. Una explicación de ello puede encontrarse en lo manifestado por los estudiantes en la entrevista, cuando expresaron que esos trabajos se limitaban a cumplir con los requisitos para pasar el nivel.

## Conclusiones

La premisa que orientó este trabajo fue entender la formación investigativa de los futuros docentes parvularios como una poderosa herramienta para comprender, problematizar, reflexionar y transformar sus prácticas educativas. La labor educativa que se realiza con los niños debe superar el voluntarismo, el apostolado a veces ingenuo y el activismo que caracteriza a un buen número de educadores parvularios, para fortalecerse con el rigor científico que le proporciona la teoría pedagógica mediante ejercicio investigativo; de allí que sea una tarea inaplazable para la carrera de Pedagogía de la UPS revisar los enfoques y las prácticas referentes a la formación investigativa de sus estudiantes.

Los datos obtenidos en las tres dimensiones utilizadas para este estudio indican que los planteamientos referidos a la formación investigativa de los estudiantes de Parvularia elaborados en el año 2004 han sido superados por los nuevos y cambiantes requerimientos sociales y por los desarrollos alcanzados en el ámbito de la reflexión educativa.

El nuevo escenario que se ha configurado para la educación superior en el Ecuador se convierte en una oportunidad para que la carrera de Pedagogía de la UPS incorpore el componente investigativo como eje articulador de la teoría y la práctica en síntesis dialéctica.

A partir de este diagnóstico, los retos que se hacen evidentes para esta carrera son la actualización curricular, la capacitación continua de los docentes en investigación educativa, la implementación de proyectos de investigación en que se involucren docentes y estudiantes, la adopción de metodologías activas que ubiquen a los estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje de los conocimientos y habilidades investigativas, la realización de eventos para discutir y difundir los avances y resultados de las investigaciones educativas. En suma, se trata de incorporar la cultura investigativa en la comunidad académica de la carrera de Pedagogía mención Parvularia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEANE, JAMES (2005): La integración del currículum, Morata, Madrid.

CARR, WILFRED (2002): Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica, 3ra edición, Morata, Madrid.

COLOM, ANTONI; JOSEP BERNABEU EMILIA DOMÍNGUEZ y JAUME SARRAMONA (2002): Teorías e instituciones contemporáneas de la educación, 2da edición, Ariel, Barcelona.

COMISIÓN DE EVALUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA (UPS) (2014): «Informe de evaluación de resultados de aprendizaje 2014», Quito.

- COMISIÓN DE EVALUACIÓN DE LA UPS (2015): «Informe de evaluación de resultados de aprendizaje 2015», Quito.
- CRUZ, NEREYDA; TERESA MIRANDA y BERTA FERNÁNDEZ (2012): «La formación de los profesores de la educación ante los retos de la educación superior contemporánea», Universidad 2012, Ministerio de Educación Superior, La Habana. Ponencia
- FERRER, YARITZA y MARA MALAVER (2000): «Factores que inciden en el síndrome TMT en las maestrías de la Universidad de Zulia», Revista Opción, vol. 16, n.º 31, pp. 112-129.
- GIROUX, HENRY (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Paidós, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, HERMINIA (2003): «Diseño de planes y programas de estudio», en Miriam González, Adela Hernández, Herminia Hernández y Teresa Sanz, Curriculum y formación profesional, Universidad de La Habana, pp. 109-156.
- HERNÁNDEZ, ROBERTO; CARLOS FERNÁNDEZ y PILAR BAPTISTA (2010): Metodología de la investigación, 5ta edición, McGraw-Hill, México D. F.
- MCLAREN, PETER (1994): Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna, Paidós, Barcelona.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA (UPS) (2003): «Sistema curricular de la UPS», Cuenca.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA (UPS) (2004): «Licenciatura en Ciencias de la Educación, mención Parvularia. Propuesta unificada», Cuenca.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA (UPS) (2013a): «Plan analítico de diseño y evaluación de proyectos», Cuenca.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA (UPS) (2013): «Plan analítico de Epistemología», Cuenca.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA (UPS) (2014a): «Modelo educativo de la Universidad Politécnica Salesiana», Cuenca.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA (UPS) (2014b): «Reglamento interno de régimen académico de la Universidad Politécnica Salesiana», Cuenca.
- UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA (UPS) (2015): «Estatuto de la Universidad Politécnica Salesiana», Cuenca.

RECIBIDO: 26/10/2015

ACEPTADO: 15/6/2016

Armando Romero Ortega. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador. Correo electrónico: aromero@ups.edu.ec

Teresa Sanz Cabrera. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador. Correo electrónico:  
teresa@cepes.uh.cu