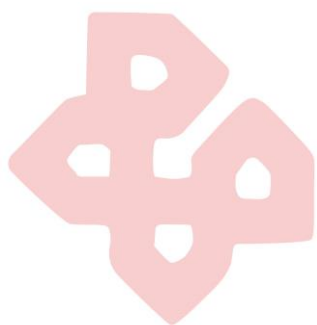




LAGUNAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO DE CASO

Initial teacher training gaps in research competencies: a case study



*Viviana Palencia Salas, Sara Villagrà Sobrino,
Bartolomé Rubia Avi*

Universidad del Atlántico

Universidad de Valladolid

E-mail: vdpalencia@mail.uniatlantico.edu.co;

sarena@pdg.uva.es; brubia@pdg.uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7607-5568>

<https://orcid.org/0000-0003-2516-0492>

<https://orcid.org/0000-0002-4963-4552>

Resumen:

Este artículo analiza las percepciones del profesorado universitario y estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria sobre el desarrollo y adquisición de las habilidades y competencias en investigación planteadas en sus planes de formación inicial. A partir de un estudio de caso realizado en la Universidad de Valladolid y bajo un enfoque eminentemente cualitativo con una aproximación interpretativa se indaga sobre la importancia que le otorgan el profesorado universitario y estudiantes de magisterio al rol de docentes investigadores. Los resultados alcanzados a través de distintas técnicas dan cuenta de que los informantes consideran que la formación recibida en investigación ha sido principalmente teórica con pocas actividades prácticas. La adquisición en habilidades y competencias en investigación no ha sido suficiente para capacitar a los futuros docentes como investigadores. A pesar de las dificultades percibidas, tales como la falta de apoyo administrativo, la falta de tiempo y recursos, los futuros docentes atribuyen a la investigación un rol importante en su práctica educativa. Los resultados obtenidos profundizan en la necesidad de reorientar el currículo y el modelo de formación inicial docente vinculando la teoría y la práctica, señalando la importancia de reformar las políticas educativas hacia un perfil de un docente investigador.

Palabras clave: *docente investigador; formación del profesorado; habilidades de investigación, Investigación educativa.*

Abstract:

This article analyzes the perceptions of teacher educators and student teachers about the development and acquisition of research skills and competences raised in their initial training plans. Based on a case study carried out at the University of Valladolid and under an interpretive approach, the importance of teachers and students to the role of research teachers is also investigated. The results achieved through different techniques show that the informants consider that the training received in research has been largely theoretical with few practical activities. The acquisition of research skills and competencies has not been enough to train future teachers as researchers. The bureaucracy, the lack of time and resources, among other aspects are the main weaknesses perceived by teacher educators and students. In spite of the difficulties encountered they affirm that they would like to carry out research activities in the teaching profession. The results illustrated the need to redirect the curriculum and the model of initial teacher training, link theory and practice, as well as reform education policies in order to promote the profile of a teacher as researcher.

Key Words: *Educational Research; research skills; teacher education; teacher researchers.*

1. Presentación y justificación del problema

La investigación en la acción y la noción del profesorado como investigador estuvieron muy cerca de formar parte de las políticas educativas que regulan la formación y función del profesorado en España (Forner, 2000; Sancho Gil y Hernández, 2004). En el marco de la reforma de la Ley General de Educación de 1970 docentes y personal académico planteaban un panorama muy completo en el que se fomentaba la investigación en la acción, el desarrollo curricular y la investigación sobre la enseñanza (Stenhouse, 1984). Además, en medio de los Movimientos de Renovación Pedagógica, surgió un colectivo de docentes innovadores e investigadores que sostenían un discurso crítico frente a las decisiones estatales (Martínez, 1998). Este colectivo estaba implicado en mejorar y transformar la escuela pública a través de procesos reflexivos y de investigación sobre temas educativos (Segovia, 2017).

A pesar de los avances realizados en materia de promoción de la investigación docente, con la aprobación en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), no se realizaron cambios significativos para promover el rol del docente investigador. Según Sancho Gil y Hernández (2004), no hubo variaciones debido a:

La necesidad sentida por el gobierno de controlar los contenidos y la planificación curricular; la desconfianza hacia el profesorado de una buena parte de los responsables de la reforma; los beneficios y privilegios que lleva parejo todo proceso de reforma que establece una división entre los que deciden y ejecutan, entre los que se visibilizan y los que son silenciados (p.46.)

De esta manera observamos que la investigación educativa se plantea de forma leve en las políticas educativas. En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada parcialmente por la Ley 8/2013, de 9 de diciembre para

la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se menciona como función del profesorado la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente, y al claustro de profesores la promoción de iniciativas de investigación pedagógica. Además, hace alusión a la investigación como un principio relevante en el sistema educativo orientado a favorecer la experimentación y la innovación educativa. Por otra parte, en la formación de maestros¹ de Educación Infantil, la Orden ECI/3854/2007, estipula que se promueva el desarrollo de competencias en “reflexión, observación y análisis de datos”. Es decir, se espera que los docentes de infantil empleen la reflexión para innovar y mejorar su labor. En el caso de la formación de docentes en Educación Primaria, la Orden ECI/3857/2007, menciona la importancia de “conocer y aplicar metodologías y técnicas basadas en investigación educativa”. En este último caso se menciona de forma más explícita el fomento de habilidades y conocimientos de investigación.

Cain y Allan (2017), sobre la investigación de maestros en ejercicio describen que la mayoría de las investigaciones son invisibles para los maestros porque no abordan temas que resulten interesantes e importantes para su práctica, por el contrario, están integradas en políticas, tecnologías y servicios educativos. De forma similar, Hemsley-Brown y Sharp (2004), aseguran que los docentes rara vez emplean la investigación formalizada para tomar decisiones informadas sobre lo que es mejor para los estudiantes. De esta manera, la investigación educativa es realizada a menudo por personal investigador externos a las escuelas que investigan de acuerdo con intereses dirigidos por la consecución de financiación para proyectos de investigación, que a veces poco o nada tienen que ver con las necesidades de los centros educativos (Rivas, 2008).

De este modo, nos encontramos frente a dos vertientes. En primer lugar, podríamos afirmar que la legislación educativa actual brinda poco espacio y preparación para la investigación educativa realizada por los docentes (Jover y Villamor, 2014; Ruíz y León, 2016). En segundo lugar, nos encontramos con que la investigación educativa no se está realizando a favor de los intereses y preocupaciones del docente y la escuela. Sin embargo, la investigación se orienta a respaldar las decisiones políticas de los organismos nacionales e internacionales que dirigen y gestionan los sistemas educativos (Rivas, 2020). Como consecuencia, la investigación educativa no está teniendo un impacto en la práctica docente y por tanto no está ayudando a la mejora del sistema educativo (Cai Morris, Hwang, Hohensee, Robison, y Hiebert, 2017; Cain y Allan, 2017; Fernández Cano, 2001; Muñoz-Repiso, 2004, 2005; Rivas, 2008; Shipman, 2017; Zorrilla, 2010).

¹ Aunque reconocemos la importancia del lenguaje inclusivo, hemos optado por emplear el uso del masculino en los términos que admiten ambos géneros, con el propósito de evitar las reiteraciones que supone el uso de ambos términos (p.ej: los/las docentes; Grado de Maestros/as; los/as investigadores/as). Sin embargo, hemos empleado expresiones inclusivas p.ej: profesorado, personal académico.

Por otro lado, en relación con la formación del profesorado en investigación educativa, los planes de estudio establecen múltiples competencias relacionadas con la investigación y generación de nuevos conocimientos, pero no se indica como se van a adquirir y evaluar estas competencias. En un estudio realizado por Gros, Viander, Cornet, Martínez, Palés y Sancho (2020), concluyen que el alumnado universitario manifiesta que las habilidades en investigación no son adquiridas hasta el final de la titulación. Por ello, estos autores recomiendan que se revisen los planes de estudio y la actividad docente para garantizar una adecuada distribución del tiempo y actividades a lo largo de la carrera que fomenten el desarrollo de este tipo de competencias. Los resultados de esta investigación contrastan con otros estudios realizados en universidades españolas que ponen de manifiesto que los futuros docentes consideran que la formación en competencias relacionadas con la investigación ha sido insuficiente (Asensio, Ruíz y Castro, 2015; Pérez-García, 2008). A su vez, Ibragimov, (2019) hace referencia a que existe una contradicción en el sistema de formación del profesorado para desarrollar la competencia investigadora en los futuros docentes. En muchos casos se emplea la formación orientada a la investigación (research-oriented training), pero esta metodología no está acompañada de una preparación del profesorado universitario para que oriente los objetivos, principios y métodos adecuados que propicien el alcance y desarrollo de las competencias en investigación. Orientar la formación inicial hacia la investigación requiere de un trabajo sistemático, organizado e interdisciplinar entre el profesorado universitario y los estudiantes a fin de definir las acciones y actividades propias que garanticen el éxito de esta metodología y conduzca al perfil de docentes investigadores.

Cabe resaltar que en el contexto español la formación en Educación Superior se lleva a cabo a partir del enfoque por competencias promovido en el proceso de convergencia europea. En este modelo se plantean competencias genéricas expresadas en el Real Decreto 1393/2007 y competencias específicas que son planteadas y adaptadas por las universidades. No obstante, existe la preocupación y la creencia que esta formación inicial basada en competencias no resulta suficiente para suplir las necesidades de las escuelas, debido a una desconexión entre la formación inicial y el desempeño profesional docente (Sotomayor y Walker, 2009; Domingo, Gallego y Rodríguez, 2013; Cardona, 2016). Estos aspectos repercuten en una adquisición de competencias genéricas relacionadas con la investigación escasa e irregular en los estudiantes de magisterio (Ramírez-García, González-Fernández y Salcines-Talledo, 2018).

En este sentido, Saureda, Oliver y Comas (2016), mencionan que es importante que se realicen cambios en la formación docente dirigidos a modificar los planes de estudios para que se orienten a la formación de docentes que sean reflexivos, investigadores y eficientes. Para esto proponen distintas medidas que se pueden ejecutar en la universidad, entre las que se encuentran: mejorar la adquisición de competencias orientadas a la investigación y la información, a partir de más tiempo para reflexionar sobre los conocimientos adquiridos y su relación con la práctica. Así como formar al profesorado universitario en escuelas de infantil y

primaria para que desarrollen docencia e investigación en estos niveles y de esta manera se fortalezca la relación entre la formación inicial y el desempeño profesional docente.

En este artículo resaltamos la necesidad y la importancia que tiene la formación inicial docente en la adquisición de habilidades, competencias y experiencias que contribuyan a una mejor preparación de estos profesionales para que transformen sus contextos de práctica profesional (Vigo-Arrazola, Dieste-Gracia y García-Goncet, 2019). Los docentes, conocedores de su práctica, son los más idóneos para investigar sobre esta (Hargreaves, 1996). Aunque es imprescindible que para consolidar el perfil de un docente investigador se adquieran habilidades y competencias, también es fundamental la motivación para investigar, además de asegurar las condiciones necesarias (Hemsley-Brown y Sharp, 2002).

Este trabajo analiza cuáles son las percepciones de docentes y estudiantes de los Grados de Educación sobre las habilidades y competencias en materia de investigación desarrolladas en sus planes de formación inicial. De esta manera, pretendemos ahondar en la comprensión de aspectos de enseñanza-aprendizaje que inciden en una formación orientada a la consolidación de un docente investigador, e identificar algunas de las barreras existentes.

2. Metodología

Esta investigación con un enfoque principalmente cualitativo tiene el propósito de conocer ¿De qué forma las experiencias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en distintas asignaturas del Grado de Maestro en Ed. Infantil y Primaria constituyen un elemento catalizador capaz de contribuir a la formación de un docente investigador? A partir de aquí la tensión o *issue*² que abordamos tiene el propósito de conocer ¿Qué percepciones tiene el profesorado y los estudiantes de los Grados de Maestro en Ed. Infantil y Primaria acerca de las habilidades y competencias en investigación desarrolladas en las asignaturas de los planes de estudio? Para dar respuesta a este interrogante se ha diseñado un estudio de caso (Stake, 2010) centrado en el entendimiento de las opiniones, percepciones y pensamientos de los informantes implicados. A través del proceso seguido pretendemos identificar algunas características del perfil de un docente con capacidad de reflexionar e investigar sobre la enseñanza y su práctica para mejorarla y transformarla.

² El término *issue* es mencionado por Stake (1999) como una tensión o situación problemática en la que se desarrolla el fenómeno de estudio.

2.1. Contexto y Participantes

Esta investigación³ se desarrolló en el curso académico 2017-2018, participando estudiantes y profesorado de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Valladolid. En ambas titulaciones el plan de estudios contempla asignaturas en las que la adquisición de habilidades y competencias en investigación constituyen elementos centrales. Este es el caso de las asignaturas “Observación Sistemática y Análisis de Contextos Educativos” y “Métodos de Investigación e Innovación en Educación” correspondientes al Grado de Maestro en Educación Infantil y Grado de Maestro en Educación Primaria respectivamente. Analizando las guías docentes pudimos conocer además otras once asignaturas, cinco en Ed. Primaria y seis en Ed. Infantil en las que se promovían competencias relacionadas con la investigación, aunque estas no constituirían el foco central de la asignatura. Este análisis, nos permitió identificar y contactar al profesorado de esas asignaturas para entrevistarles. De los 13 docentes responsables de asignaturas en las que se fomentaban competencias en investigación 10 accedieron a participar en la entrevista. Como criterios de inclusión tuvimos en cuenta la experiencia docente del profesorado universitario, la cual debía ser igual o superior a 2 años. A su vez, se tuvo en cuenta su consentimiento y disponibilidad para participar en el estudio.

A continuación, en la tabla 1, se presentan algunas características del profesorado universitario que participó en el estudio.

Tabla 1.
Informantes claves en el estudio

Profe sor	Sexo	Categoría	Experiencia Universitaria	Asignatura que imparte	Curso	Titulación en la que imparte docencia	
						Infantil	Primaria
1	H	Catedrático	24 años	Observación Sistemática de Contextos Educativos	3	X	
2	M	Titular	10 años	Didáctica general	2	X	
3	H	Titular	20 años	Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad	1		X
4	H	Titular	27 años	Métodos de Investigación e Innovación en Educación	3		X
5	M	Asociada	10 años	Currículo y Sistema Educativo	1		X

³ Este trabajo se deriva de la tesis doctoral titulada: “Las maestras y maestros investigadores en el aula. Un estudio multicaso en la formación del profesorado en España y Colombia” de la Universidad de Valladolid, en marco del Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación.

6	M	Ayudante	4 años	Observación Sistemática de Contextos Educativos	3	X	
7	M	Titular	20 años	Tecnologías de la Info. y la Com. Aplicadas a la Educación	1		X
8	M	Asociada	11 años	Psicología del Desarrollo	1	X	
9	M	Titular	12 años	Estructura Familiar y Estilos de Vida	1	X	
10	H	Asociado	6 años	Educación para la Paz y la Igualdad	1		X

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 1 figura que todas las asignaturas que promueven la investigación se sitúan en los tres primeros cursos de la titulación. Por tanto, como criterios de inclusión se tuvo en cuenta que los participantes se encontraran matriculados en el tercer año del Grado de Maestro en Ed. Infantil y/o en el Grado de Maestro en Ed. Primaria de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Además, que hubieran cursado todas las asignaturas indicadas y que tuvieran disponibilidad para cumplimentar el cuestionario. De los 220 estudiantes matriculados en este curso, 75 participaron en este estudio (46 del Grado de Maestro en Ed. Infantil, y 29 del Grado de Maestro en Ed. Primaria). Las edades de los estudiantes participantes oscilaban entre 20 y 28 años. En el Grado de Maestro en Ed. Infantil el 72% de las estudiantes tenían 21 años y el 28% entre 22 y 28 años. En el Grado de Maestro en Ed. Primaria el 62% de las participantes tenían 22 años y el 38% tenían entre 23 y 24 años. Cabe resaltar que todas las participantes del estudio eran mujeres.

2.2. Instrumentos y técnicas de recogida de datos

Para la recolección de la información empleamos la entrevista semiestructurada dirigida al profesorado universitario. Esta constaba de 12 preguntas en la que se abordaban temas relacionados con el plan de estudios, la metodología empleada por el profesorado, la percepción que tenían sobre las competencias en investigación, la formación en investigación y la labor de los docentes como investigadores.

El alumnado participante contestó a un cuestionario ad hoc, en el que tuvimos en cuenta las habilidades y competencias en investigación que se habían identificado previamente en el plan de estudios. Para su diseño nos guiamos por cuestionarios creados para este fin (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez, y Palacios-Picos, 2011; Mendoza y Covarrubias, 2014; González y Hernández, 2005) e incorporamos preguntas de elaboración propia. También, se realizó un juicio de expertos en el que participaron dos investigadores para analizar la relevancia, pertinencia y claridad de las preguntas. El cuestionario constaba de 10 preguntas abiertas y 17 cerradas. En las preguntas abiertas abordamos las percepciones de las

personas encuestadas sobre el rol del docente investigador y sobre la importancia otorgada a la investigación en la carrera docente. Las preguntas cerradas estaban relacionadas con su percepción acerca de la adquisición de las competencias en investigación y su satisfacción con las estrategias desarrolladas por el profesorado para orientar la promoción de habilidades y competencias investigadoras lo largo de la titulación.

2.3. Procedimiento de recogida de datos y análisis

El proceso de recolección de datos se inició después de establecer el contacto con el profesorado y alumnado de las titulaciones de magisterio, a los cuales se les informó de la finalidad de la investigación, de cómo serían tratados y analizados los datos y se les pidió expresamente su consentimiento para participar en esta investigación, recordándoles su carácter voluntario. Para dar respuesta a la pregunta de investigación se llevó a cabo un proceso de reducción anticipada de datos (Miles y Huberman, 1994) para realizar el análisis e interpretación de los datos obtenidos. De esta manera, identificamos la siguiente tensión ¿Qué percepciones tiene el profesorado y los estudiantes de los Grados de Maestro en Ed. Infantil y Primaria acerca de las habilidades y competencias en investigación desarrolladas en las asignaturas de los planes de estudio? Esta tensión la dividimos en dos tópicos principales: T1: Formación en competencias y habilidades investigadoras y T2: El rol del docente como investigador, que a su vez fueron subdivididas en varias preguntas informativas.

En la figura 1 mostramos el proceso de reducción anticipada de datos seguido.

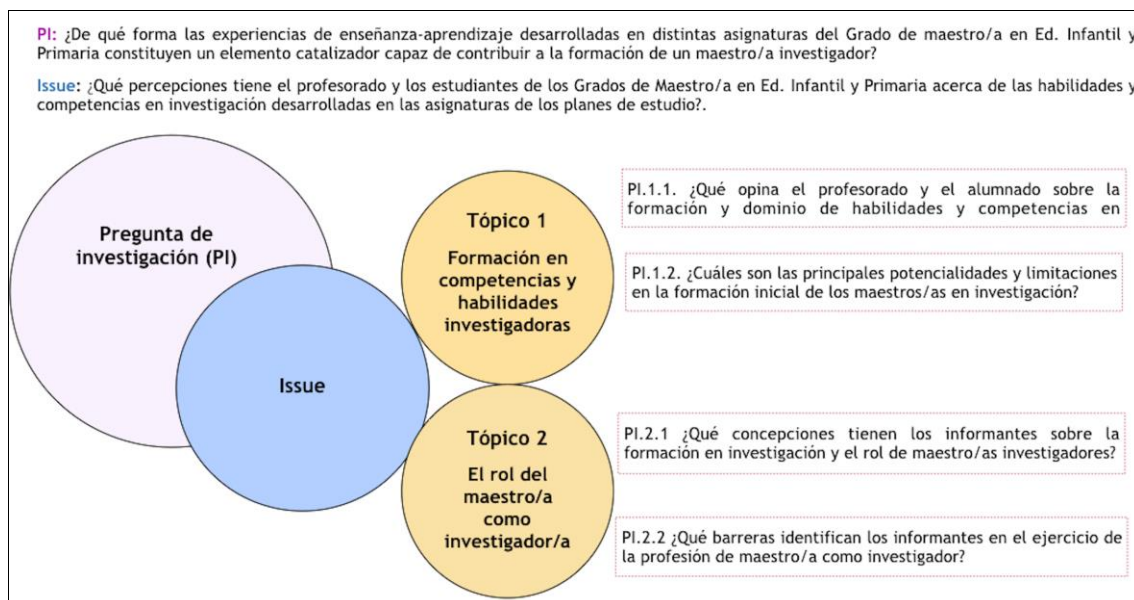


Figura 1. Esquema de reducción anticipada de datos empleado en esta investigación: relación entre preguntas de investigación, issue, tópicos y preguntas informativas

Fuente: Elaboración propia

Con el primer tópico o declaración temática “Formación en competencias y habilidades investigadoras en la formación docente” buscábamos conocer la percepción del profesorado universitario y los futuros docentes sobre el dominio de los futuros docentes para llevar a cabo actividades de investigación, así como la adquisición de conocimientos y habilidades en investigación. Respecto a la segunda declaración temática: “el rol del docente como investigador”, indagábamos sobre la importancia otorgada por los informantes a los nexos de unión entre docencia e investigación, y sobre las principales dificultades o limitaciones que pueden existir en el ejercicio de la investigación docente.

Se realizó un análisis de contenido de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario y de las entrevistas, apoyado por la herramienta NUD*IST Vivo 8.0, en la que participaron dos investigadores para asegurar el rigor y la credibilidad durante el proceso de codificación. A su vez, los datos descriptivos procedentes de las preguntas cerradas del cuestionario fueron analizadas con apoyo del software Excel.

El sistema de etiquetado que empleamos para identificar los fragmentos de las transcripciones lo definimos de la siguiente manera: “E1”; “EP2”; “P3”, donde “E1” significa estudiante de Infantil y “1” el número asignado para preservar el anonimato. “EP” significa estudiante de Primaria y “P” equivale a profesor. A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos de acuerdo con las declaraciones temáticas identificadas previamente.

3. Resultados

Formación en competencias y habilidades investigadoras en la formación docente

El primer aspecto consultado a los futuros docentes se relacionaba con la percepción que tenían sobre la formación en investigación. Tal y como se muestra en la Tabla 2, los estudiantes consideraron que la formación que estaban recibiendo sobre contenidos de investigación en sus respectivas carreras era media (63% y 48% en Ed. Infantil y Ed. Primaria respectivamente).

Tabla 2. Percepción de los futuros docentes sobre la formación recibida en la titulación

¿Cómo consideras que ha sido la formación en investigación que has recibido a lo largo de la titulación?	Grado de Maestro Ed. Infantil	Grado de Maestro en Ed. Primaria
Alta	4%	7%
Media	63%	48%
Baja	29%	41%
Muy baja	4%	4%

Fuente: Elaboración propia

En relación con la formación en diversos contenidos propios de la metodología de investigación, la mayor parte de los estudiantes afirmaron haber tenido

oportunidades a lo largo de la carrera para aprender a nivel teórico aspectos metodológicos, así como adquirir ciertas habilidades en el análisis de datos cualitativos y cuantitativos. Sin embargo, habilidades relacionadas con la capacidad de entender cómo los problemas educativos pueden solventarse a través de una investigación o cómo formular objetivos de investigación que permitan abordar la complejidad de estos fenómenos, fueron percibidos por los estudiantes en ambas titulaciones como las menos desarrolladas. En la Tabla 3, el 79% y 97% del alumnado en Ed. Infantil y Ed. Primaria respectivamente, indicaron que han recibido formación en fundamentos teórico-metodológicos de la investigación. Respecto a la definición de preguntas de investigación que ayuden a resolver problemas planteados, la valoración otorgada por los participantes indica que se deben llevar a cabo más actividades asociadas a estos aspectos, dado que el 64% y 52% de estudiantes de Ed. Infantil y Ed. Primaria aluden que no han recibido formación sobre estos temas.

Tabla 3. *Percepción de los futuros docentes sobre los contenidos cursados en la titulación*

¿Has desarrollado los siguientes contenidos a lo largo de la titulación?	Grado de Maestro en Ed Infantil		Grado de Maestro en Ed Primaria	
	Sí	No	Sí	No
Fundamentos teóricos metodológicos de la investigación	79%	21%	97%	3%
Análisis de datos cualitativos	68%	32%	83%	17%
Análisis de datos cuantitativos	68%	32%	86%	14%
Redacción de objetivos de investigación	51%	49%	69%	31%
Definición de preguntas de investigación que ayuden a resolver problemas planteados	36%	64%	48%	52%

Fuente: Elaboración propia

Sobre la formación en investigación que reciben los futuros docentes, el profesorado universitario coincide en señalar que en las titulaciones de formación de magisterio en la UVa se imparte una alta formación teórica, pero carecen de una formación práctica, lo cual puede estar ocasionado por la orientación del plan de estudios. Esta separación entre la teoría y la práctica conlleva a que, una vez finalizada la titulación, los docentes no cuentan con las herramientas suficientes para desarrollar procesos de investigación en el aula. Además, existe la percepción de que la profesión docente no está orientada a que los futuros docentes realicen investigaciones ni empleen los resultados de investigaciones realizadas por otros para enriquecer su propia práctica.

Teóricamente ellos debían poder hacer procesos de investigación cuando salen graduados de aquí, pero en la práctica tengo más dudas, porque la formación que les damos en investigación es pequeña, es solo una asignatura de un cuatrimestre. Es una formación muy básica (...) (P7) (Palencia, 2019, P.260)

Entre infantil y primaria en la terminación de grado, la competencia investigadora es muy somera, es muy leve. El plan de estudios no está diseñado para investigar en la práctica, ni está pensado para que utilicen recursos de investigación que se producen en otros sitios. Ni para que ellos lo hagan (P3) (Palencia, 2019, P.260)

Quizás esté preparada para detectar un problema, pero no para solucionarlo y eliminarlo porque no lo he llevado a la práctica y no me han enseñado. No nos han

dado la información necesaria para saber hacerlo, y no he recibido las materias ni la información necesaria (EP18) (Palencia, 2019, P.272).

En relación con la separación entre la teoría y práctica en la formación en investigación, los futuros docentes consideraron no tener suficiente preparación teórico-práctica para llevar a cabo procesos de investigación en el aula. Reconocieron haber recibido formación en ciertos contenidos teóricos, pero reivindicaron la necesidad de obtener más oportunidades de aplicar lo aprendido en contextos reales.

Creo que se necesita más práctica y menos teoría para aprender de ellos y tenemos más teoría que práctica y no hemos aprendido muy bien cómo aplicarla (EP24) (Palencia, 2019, P.272).

A nivel teórico sí tengo conocimientos, pero igual no hemos podido practicar en simulaciones o casos específicos (EP15) (Palencia, 2019, P.273).

De acuerdo con las opiniones expresadas por el profesorado, la formación en investigación es básica, y creen que esto se debe a la poca valoración que tiene la investigación en el campo educativo. Los informantes manifestaron que en España no se fomenta ni se valora la investigación docente. El profesorado también cuestionó que la perspectiva de la formación inicial docente no está orientada a fomentar un perfil de un docente investigador. De esta manera, la concepción actual del diseño de los planes de estudio de estos profesionales no promueve la realización de actividades prácticas en investigación educativa.

Yo creo que aquí la formación en investigación es muy básica y la perspectiva del maestro investigador no es la perspectiva predominante en esta formación... y como no predomina esa perspectiva del maestro investigador, como asignatura no lo despachamos porque no es núcleo central del campo formativo (P7) (Palencia, 2019, P.257).

En la educación no es valorada la investigación, se dan algunas nociones por encima quizás, pues de cosas como la investigación acción, pero la formación sistemática regulada en lo absoluto, en el sistema educativo español no se valora la investigación docente (P1) (Palencia, 2019, P.265).

Históricamente la investigación para maestros realizada por maestros no es una competencia que se le haya atribuido al maestro. Se le pide que haga innovación, pero luego en el proceso de investigación no era ni es una competencia que se le atribuya (P4) (Palencia, 2019, P.255).

El profesorado señaló que existen diversas limitaciones institucionales y propias de la metodología empleada en la formación docente que pueden dificultar que la formación en investigación se realice de forma apropiada y con una mayor repercusión en los futuros docentes. Los informantes mencionaron que existe poca comunicación y coordinación entre el profesorado sobre los procesos académicos, prácticas y metodologías empleadas para favorecer el desarrollo de habilidades y competencias en investigación de una forma global e integrada a lo largo de los planes de estudio.

La dificultad o la limitación que considero que existe es que no hay una coordinación entre los profesores de las distintas asignaturas, incluso de las mismas, entre los profesores del departamento, porque cada uno tiene su metodología y su filosofía y realiza lo suyo. Debido a la libertad de cátedra cada docente termina haciendo lo que (P8).

No estoy muy segura de que la gran mayoría de las materias que ven aquí las vean con una metodología que les permitan adquirir ese sentido crítico que están necesitando. Estamos viviendo ese tipo de cosas, estamos yéndonos a un modelo mucho más técnico. (..) Es un modelo que también se está como promoviendo en la formación inicial y yo tengo dudas sobre cómo estamos formando a nuestros maestros (P7) (Palencia, 2019, P.260).

El profesorado consideró que la metodología empleada en la formación docente es trascendental para los futuros docentes, dado que les sirve como un modelo o una referencia para replicar en el ejercicio de su profesión. Sin embargo, consideraron que la metodología y estrategias empleadas en la formación inicial no siempre propician un pensamiento crítico y reflexivo en los futuros docentes.

Mi sensación es que aquí se siguen dando las clases con metodologías muy tradicionales. (..). Eso no es para formar maestros del siglo XXI (..) y por eso yo creo que la formación como maestros investigadores no es relevante en el plan de estudios. (....) (P6) (Palencia, 2019, P.250).

Se da una rutina que viene dada por el currículum, digamos repetitivo y en donde la experiencia de muchas personas es la reproducción de lo ya aprendido(..). En el caso de los estudiantes, vienen con una inercia donde tienen un modelo de enseñanza que es el que han recibido por el paso de la escuela y viene aquí a reproducir lo mismo (P4) (Palencia, 2019, P.247).

Por otro lado, el profesorado manifestó que otra limitación en la formación en investigación se refleja en la dificultad de los estudiantes para manejar procedimientos básicos en investigación. Para este colectivo, las principales carencias en el alumnado se relacionan con la búsqueda, la gestión de información, la comprensión lectora y el análisis crítico de situaciones problemáticas.

No tienen el conocimiento ni de cómo se busca en las bases de datos, ni de cómo se extraen categorías analíticas, ni como se organiza. Entonces se les plantea algún ejemplo y bueno luego el que esté capacitado para hacer un proceso de investigación depende casi de la implicación personal desarrollada de esa práctica de ese tema de esa asignatura (P2).

Son limitaciones con las que yo me topo, son de carácter comprensivo, de estructura de los estudios previos, de que se utiliza muy poco la capacidad analítica (P3).

La lectura comprensiva y la perspectiva del análisis del problema desde adentro. (P4).

El rol del docente como investigador

Para conocer la percepción de los estudiantes de magisterio sobre el rol del docente investigador, les preguntamos si les gustaría realizar actividades de investigación en su futuro profesional. El 96% y el 83% de los estudiantes de Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria respectivamente manifestaron que sí les

gustaría (ver tabla 4). Las razones esgrimidas daban cuenta de la necesidad de investigar para mejorar la práctica profesional. A su vez, destacaron que la posibilidad de investigar es un aspecto asociado al desarrollo profesional docente, innovación y renovación de metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 4. Interés de los futuros docentes por desarrollar actividades de investigación en el marco de la profesión.

¿Te gustaría realizar actividades de investigación en tu labor docente?	Sí	No
Grado de Maestro en Educación Infantil	96%	4%
Grado de Maestro en Educación Primaria	83%	17%

Fuente: Elaboración propia

Me gustaría realizar actividad de investigación porque me puede ayudar a mejorar mi docencia. Siempre hay que investigar, seguir preparándote para aprender cosas nuevas y para mejorar (EI12) (Palencia, 2019. P.266).

Sí me gustaría y además pienso que se debe seguir investigando en el ámbito educativo para poder dar respuesta al alumnado y a las familias (EP3) (Palencia, 2019. P.268).

La investigación es una forma de mejorar a nivel profesional y de conseguir nuevos métodos y recursos más efectivos a la hora de trabajar con el alumnado (EI13) (Palencia, 2019. P.266).

Considero que nuestra carrera y futura labor docente tiene que estar preparada ante el cambio (..) nosotros debemos de investigar, estudiar, saber cómo adaptarnos y cómo hacerlo (EP10) (Palencia, 2019. P.266).

La investigación te permite conocer metodologías eficaces y útiles para el aula para poder aplicarlas y metodologías que no se usan tanto (EI37) (Palencia, 2019. P.266).

Los estudiantes que manifestaron que no les gustaría realizar investigación en el aula, esgrimieron razones relacionadas con la falta de tiempo y la escasa relación con la finalidad docente. Algunos docentes en formación enfatizaron la falta de apoyo institucional para la realización de este tipo de actividades que no consideran centrales en su desarrollo profesional. En otras ocasiones se reflejó una realidad que puede resultar un poco desalentadora y es que no siempre existen los espacios ni las condiciones para que el docente investigue en el aula.

O haces la labor de maestro en el aula o eres investigador. Aquí en España importa muy poco la investigación (EP24) (Palencia, 2019. P.264).

Normalmente es un trabajo extralaboral y personal como meta de mejora (EI10).

En algunos centros el objetivo principal es dar los contenidos del curso y finalizarlos y no investigar (EP 20) (Palencia, 2019, P.264).

En mi opinión quita bastante tiempo a la verdadera labor de la enseñanza. No me gustaría, ya que lo que me gusta es estar centrada en mis alumnos y que me lleve el máximo de tiempo el saber cómo dar lo mejor posible en las aulas y mis materias, en vez de emplear mucho tiempo en investigación (EP19) (Palencia, 2019, P.269).

De acuerdo con lo anterior, algunos estudiantes indicaron que, a pesar de tener interés por investigar, existen condiciones que podrían dificultar y/o impedir que estas actividades puedan materializarse. Como impedimentos principales, destacaron las condiciones del centro, la familia, la falta de tiempo, de motivación, falta de formación y la falta de remuneración e incentivos.

A veces con los mismos padres de los niños que no dan consentimiento para que se pueda realizar o el centro puede negarse (EI30) (Palencia, 2019, P.278).

A los maestros y maestras se les exige ampliar formación, desarrollar ciertas horas de tutoría y de atención a los padres, lo que hace que los tiempos de investigación prácticamente sean nulos (EI15) (Palencia, 2019, P.278).

La falta de tiempo, la falta de ganas y la falta de dinero son algunas de las principales dificultades para que un maestro investigue en el aula (EI18) (Palencia, 2019, P.279).

El tiempo corre en contra ya que una investigación requiere mucho tiempo y el maestro no tiene suficiente. (EP11) (Palencia, 2019, P.279).

Para el profesorado universitario no hay mecanismos institucionales para que en los centros educativos se reconozcan los beneficios de una formación docente asociada al desarrollo de competencias investigadoras. De acuerdo con lo señalado esta situación no favorece que los planes de estudio se diseñen teniendo más en cuenta este tipo de perfil. Tradicionalmente estos perfiles están asociados de forma casi exclusiva al profesorado universitario y las distintas leyes educativas no han contribuido significativamente a cambiar este modelo.

Lo que yo veo es que desde las escuelas no se pide un perfil de un maestro que sea investigador entonces supongo que por eso desde las universidades tampoco se forma a un maestro investigador, ligado a eso en las normativas tampoco veo el perfil (P7) (Palencia, 2019, P.254).

Los planes de estudio no tienen ese perfil académico de investigación (P2) (Palencia, 2019, P.251).

En las universidades los docentes sí tienen que investigar dentro de las funciones que les compete. Digamos que socialmente también es muy aceptado y valorado que los docentes universitarios hagan investigación y a los maestros no, lo que se les valora es que sean buenos docentes y no que sean investigadores (P3) (Palencia, 2019, P.252).

Los informantes manifestaron que desde la Universidad se requieren hacer cambios que promuevan un perfil de un docente con dominio teórico y práctico para llevar a cabo procesos de investigación en el aula. Para ello, se debe reconocer la importancia de la investigación en la formación y función docente y reformar el plan de estudios.

La única manera es plantearse la importancia que tiene la investigación de cara a la formación docente, y arreglar esos criterios para unificarlos y tener un buen nivel de formación inicial. Para la formación inicial, el incremento en los planes de estudios de asignaturas de ese corte de investigación, o bien unos criterios de unificación de impartición de las materias (P10) (Palencia, 2019, P.245).

Sobre la distribución del plan de estudios, el profesorado opina que se deben incluir más asignaturas específicas de investigación, o bien, que desde las asignaturas que se imparten se promuevan más actividades prácticas relacionadas con el desarrollo de competencias investigadoras.

Yo creo que la mejor forma aparte de dar los contenidos que necesitan es trabajar sobre la práctica, involucrarlos en los procesos en donde se tengan que ver agentes protagonistas de llevar a cabo la investigación, en donde deban cambiar el papel de alumno, a ser ellos los que tengan que ser investigadores. Ahí empiezan a encontrar las problemáticas que tienen, a preguntar cómo se puede salir adelante (P2).

Finalmente, se destaca la necesidad de que se fortalezca el nexo entre la universidad y la escuela, a través del trabajo colaborativo entre el profesorado universitario y los docentes de las escuelas. Además, sugirieron que era necesario concienciar a las administraciones y al personal encargado de promover políticas educativas a favor de la investigación.

Concienciando a las administraciones y a los políticos de lo necesario que es el enfoque de investigación en la docencia. O por ejemplo, como lo está haciendo la Junta de Castilla y León (..), mediante la convocatoria de proyectos. Por ejemplo, yo ahora mismo estoy dirigiendo uno en el que participan maestros de un centro, y la investigación es sobre inteligencias múltiples en el centro de infantil. Pero claro, el problema es que solo han dado cuatro proyectos de investigación. También se descuidando bastante la conexión entre universidad y escuela, no es que exista tal conexión, salvo en casos aislados o esporádicos (P1) (Palencia, 2019, P.245).

4. Discusión y conclusiones

En relación con la pregunta de investigación ¿De qué forma las experiencias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en distintas asignaturas del Grado de Maestro en Ed. Infantil y Primaria constituyen un elemento catalizador capaz de contribuir a la formación de un docente investigador? encontramos que se requiere que exista una relación teórico-práctica. En nuestro estudio, los informantes mencionaron no poseer la suficiente formación teórico-práctica para llevar a cabo procesos de investigación en el aula (Colen y Castro, 2017; Gewerc Barujel y Alonso-Ferreiro, 2017. Marcelo y Vaillant (2019), tras revisar planes de estudios de distintas instituciones de formación docente, indicaron que existe un currículum caracterizado por una separación entre el conocimiento disciplinar y pedagógico. En este sentido se siguen aplicando enfoques organizativos, curriculares y prácticos que aunque funcionaron en algún momento, en la actualidad han dejado de tener valor. Por lo cual sugieren que se empleen enfoques innovadores evolutivos que proporcionen un aprendizaje unido a la práctica.

Por su parte, Saureda-Negre, Oliver-Trobat y Comas-Forgas (2016), recomiendan que deben existir mejores sistemas de coordinación y comunicación entre el profesorado de los distintos departamentos que intervienen en la formación docente. Se requieren condiciones, materiales, asesoramiento y disponibilidad de tiempo que contribuyan a esta mejora. Para estos autores, la integración curricular

teórico-práctica sigue siendo un reto para las universidades que forman docentes en España.

De forma similar a lo mencionado por nuestros informantes, Álvarez y Osoro (2014), afirman que a las escuelas y a los docentes no se les pide que realicen investigación educativa, teniendo en cuenta que esta actividad por lo general se asocia con el ámbito universitario. Además, no existen incentivos para que los profesionales de la educación investiguen, por lo cual se requiere una cultura que valore y propicie la investigación (Hemsley-Brown, y Sharp, 2003). Parece necesario que se realice un cambio a nivel institucional, para que se establezca una formación que parta de la escuela como ámbito privilegiado para aprender a enseñar y repensar la teoría y la práctica, en la que se promuevan redes e intercambios de experiencias de investigación educativa (Imbernón, 2014). De este modo, si desde las escuelas se solicita, fomenta e incentiva el perfil de un docente que investigue, los programas de formación inicial del profesorado podrán fortalecer las estrategias y herramientas de formación en investigación.

Finalmente, sería fundamental que los planes de formación del profesorado tengan una orientación hacia la investigación, por ello es necesario que estos sean reformados. Los informes internacionales han mencionado que una de las mayores debilidades en la formación docente y en los sistemas universitarios es la poca utilización de la investigación como mecanismo para aprender, y un exceso de uso de técnicas avocadas a la mera transmisión del conocimiento (Informe de Jacques Attali 1998; Informe Dearing, 1997). Por ello, el enfoque del aprendizaje basado en la investigación, el vínculo entre investigación y docencia y el diseño del currículo basado en la investigación, suponen un cambio en la orientación de la formación inicial docente, permitiendo incentivar el rol activo del estudiante, constructor de su aprendizaje por medio de la investigación (Jenkins y Healey, 2015; Griffiths, 2004; Mérida, 2013).

De manera similar, Abeledo, Abal y Muñoz (2017), manifiestan que debe prevalecer un modelo formativo que fundamente las decisiones curriculares, de tal modo que el modelo reflexivo e investigador es el que más se ajusta a los requerimientos de la formación de docente investigador. Estos autores consideran que además se debe realizar un análisis de las competencias profesionales en la formación inicial y establecer la relación que cumplen con las funciones de la labor docente. Los elementos destacados con anterioridad son esenciales para rediseñar planes de formación inicial docente que superen las barreras existentes y la separación entre la docencia y la investigación. Asimismo, es fundamental que en las políticas educativas valoren y reconozcan la importancia de la investigación educativa realizada por los docentes.

5. Referencias bibliográficas

- Abeledo, E., Abal Alonso, N., y Muñoz Carril, P. C. (2017). La reflexión como exigencia en las experiencias de Prácticum de formación inicial de docentes. *Revista De Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (06), 269-273. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2588>
- Álvarez, C., y Osoro, J. M. (2014). Colaboración universidad-escuela para la innovación escolar. Una investigación-acción en proceso. *Innovación educativa*, (24), 215-227. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1483>
- Asensio, M, I., Ruíz., C, y Castro., M. (2015). Formación de maestros e investigación educativa: la percepción de los estudiantes de Grado en la Universidad Complutense de Madrid. *Tendencias pedagógicas*, (26), 217- 236. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2134>
- Attali, I. (1998). Pour un mod européen d 'enseignement supérieur. *Rapport de la Commission. Stock*
- Cai, J., Morris, A., Hwang, S., Hohensee, C., Robison, V., y Hiebert, J. (2017). Improving the impact of educational research. *Journal for Research in Mathematics Education* 48 (1), 2-6 <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.48.1.0002>
- Cain, T., y Allan, D. (2017). The invisible impact of educational research. *Oxford Review of Education*, 43(6), 718-32. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1316252>
- Cardona Andújar, J. (2016). Formación en competencias comunicativas de los maestros de Educación Infantil. *Enseñanza & Teaching*, 34(2),109-130. <https://doi.org/10.14201/et2016342109130>
- Colen, M. T., y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(1), 59-79.
- Dearing, S. (1997). *Informe Dearing*. Universidad de Nottingham.
- Domingo, S. J., Gallego, O, J., y Rodríguez, F. A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Perfiles educativos*, 35(142), 54-74. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228832005>
- Fernández-Cano, A. (2001). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación*, 324, 155-170.
- Forner, M. A. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (39), 33-50.

- Gewerc Barujel, A. G., y Alonso-Ferreiro, A. (2017). Influencias del plan de estudios del Grado de Maestro de Primaria en el conocimiento profesional del profesorado. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 39-58. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10351>
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M., y Palacios-Picos, A. (2011). Teacher trainers' and trainees' perceptions of teaching, assessment and development of competences at teacher training colleges. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514. <https://doi.org/10.1174/113564011798392451>
- González, H. M. C., y Hernández, M. P. (2005). Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(2), 1-7. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/94484>
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709-726. doi.org/10.1080/0307507042000287212
- Gros, B., Viader, M., Cornet, A., Martínez, M., Palés, J., y Sancho, M. (2020). The Research-Teaching Nexus and Its Influence on Student Learning. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 109-119. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p109>
- Hargreaves, D.H. (1996). *Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects*. Teaching Training Agency Annual Lecture.
- Hemsley-Brown, J., y Sharp, C. (2002). The utilization of research by practitioners in education: has medicine got it cracked?. En actas de la BERA Annual Conference (Exeter, 12-13 September).
- Hemsley-Brown, J., y Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-471. <https://doi.org/10.1080/0305498032000153025>
- Ibragimov, G. (2019). Methodology of Research-Oriented Training in the System of Pedagogical Education. *ARPHA Proceedings*, 1, 263-270. [doi:10.3897/ap.1.e0246](https://doi.org/10.3897/ap.1.e0246)
- Imbernón, F., y Riau, M. T. C. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias pedagógicas*, (24), 265-284. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160>
- Jenkins, A., y Healey, M. (2015). International perspectives on strategies to support faculty who teach students via research and inquiry. *Council on Undergraduate Research Quarterly*, 35(3), 31-38.

- Jover, G., y Villamor, P. (2014). La investigación del docente sobre su propia práctica. Una asignatura pendiente en los sistemas de formación inicial del profesorado en España. *Participación educativa*, 3(5), 85-92.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (BOE de 4 de octubre).
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2019). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea.
- Martínez, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Miño y Dávila.
- Mendoza Lira, M., y Covarrubias Apablaza, C. G. (2014). Competencias profesionales movilizadas en el prácticum: percepciones del estudiantado del Grado de Maestro en educación primaria. *Actualidades investigativas en educación*, 14(3), 204-229. [10.15517/aie.v14i3.16089](https://doi.org/10.15517/aie.v14i3.16089)
- Mérida Serrano, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. REDU: *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 185. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5597>
- Miles, M. B., y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Muñoz-Repiso, M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa?, Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 12, 8-14.
- Muñoz-Repiso, M. (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas. *Avances en Supervisión Educativa*, 1, 1-14. Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/163>
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, *por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre: *por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*.
- Palencia, V. (2019). *Las maestras y maestros como investigadores en el aula. Un estudio multicaso en la formación del profesorado en España y Colombia*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N., y Salcines-Talledo, I. (2018). Las Competencias Docentes Genéricas en los Grados de Educación. Visión del Profesorado Universitario. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 259-277. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259>

- Rivas Flores, I. (2020). La investigación educativa hoy: Del rol forense a la transformación social. *Márgenes*, 1 (1), 3-22. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Rivas Flores, J. I. (2008). Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿el canto del cisne? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5(5), 41-58.
- Ruíz, L. J., y León, V. C. (2016). Análisis de la formación que reciben los estudiantes de posgrado en investigación. En *EDUNOVATIC 2016-I Congreso Virtual internacional de Educación, Innovación y TIC.: Del 14 al 16 de diciembre de 2016. Libro de actas* (pp. 209-211). REDINE. Red de Investigación e Innovación Educativa.
- Saureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M., y Comas-Forgas, R. (2016). Medidas para la mejora de la formación inicial de los maestros según el profesorado de un departamento de pedagogía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 155-168. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68210>
- Sancho Gil, J. M. S., y Hernández, F. (2004). ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. *Educación*, (34), 39-51. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.239>
- Segovia, B. (2017). Los Movimientos de Renovación Pedagógica. Un modelo de formación del profesorado comprometido en la defensa de la escuela pública. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, 14, 1- 19.
- Shipman, M. (2017). *The Organisation and Impact of Social Research: Six Original Case Studies in Education and Behavioral Sciences*. Routledge.
- Sotomayor, C. y Walker, H. (2009). *Formación continua de profesores: cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar, experiencias y propuestas*. Editorial Universitaria
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Stenhouse, L. (1975). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Vigo-Arrazola, M. B., Dieste-Gracia, B., y García-Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 88-107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>
- Zorrilla, M. (2010). Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. Triángulo de geometría desconocida. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(2), 74-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114080005>

Contribuciones del autor:

V.P.S: La autora se encargó de proponer el tema que se abordaría en el estudio, de la recogida de datos, del análisis, de su interpretación y escritura.

S.V.S: La autora realizó aportes significativos en el planteamiento del tema de estudio, en la determinación de los aspectos metodológicos y curación de datos, así como el apoyo a la escritura de los aspectos metodológicos y discusión de los resultados.

B.R.A: El autor se encargó de realizar ajustes de mejora a lo largo de toda la investigación, contribuyó en la revisión de la literatura, en el diseño de investigación y en la discusión y conclusiones.

Financiación: Este trabajo de investigación se realizó con la financiación de la ayuda predoctoral otorgada por la Universidad del Atlántico (Colombia) en el marco del “Programa de Apoyo Institucional para la formación en estudios de postgrados y maestrías y doctorados”.

Agradecimientos: Los autores agradecen a la Universidad de Valladolid, a los estudiantes de magisterio y al profesorado universitario que participó en el desarrollo de la investigación.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Los autores declaran que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica conforme al cumplimiento del Reglamento General de Protección de Datos-Reglamento (UE) 2016/679, de 27 de abril

Cómo citar este artículo:

Palencia Salas, V., Villagrà Sobrino, S., Rubia Avi, B. (2022). Lagunas en la formación inicial docente en investigación educativa: un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 1-21. DOI: 10.30827/profesorado.v26i1.13743