



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LO CONCERNIENTE A LA
PLANIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL PARA EL
DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE**

Tutora: Chacín, Rosanna

Cedeño, Marynes

C.I. 19.606.811

Parra, Marian

C.I. 19.354.685

Caracas, Julio de 2014



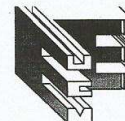
**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN**



**PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LO CONCERNIENTE A LA
PLANIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL PARA EL
DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE**

**Trabajo de grado presentado ante la Universidad Central de Venezuela
para optar a la Licenciatura en Educación Mención Preescolar y Primera
Etapa de Básica**

Caracas, Julio de 2014



VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Escuela de Educación en su sesión 1536 de fecha 30-06-2014 para evaluar el Trabajo de Licenciatura presentado por **CEDEÑO G., MARYNES J, C.I 19.606.811, PARRA A. MARIAN V., C.I 19.354.685**, bajo el Título: **PROBLEMAS DE LA FORMACION DOCENTE EN LO CONCERNIENTE A LA PLANIFICACION COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL PARA EL DESARROLLO DE LA PROFESION DOCENTE**, para optar el Título de LICENCIADO EN EDUCACIÓN, mención PREESCOLAR, dejan constancia de lo siguiente:

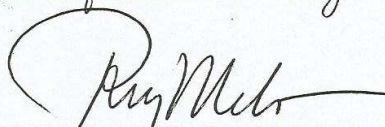
1. Hoy 29-07-2014 nos reunimos en la sede de la Escuela de Educación para que su(s) autor(es) lo defendiera(n) en forma pública.
2. Culminada la Defensa Pública del referido Trabajo de Licenciatura, conforme a lo dispuesto en el Art. 14 del "Reglamento de Trabajos de Licenciatura de las escuelas de la Facultad de Humanidades y Educación" adoptando como criterios para otorgar la calificación: rigurosidad en el razonamiento, coherencia en la exposición, claridad y pertinencia en los procesos metodológicos empleados, adecuación del sustento teórico, así como la calidad de la exposición oral y de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por el jurado, **acordamos calificarlo como:**

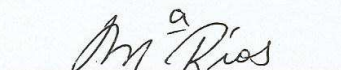
APLAZADO ☐

APROBADO ☒ otorgándole la mención:

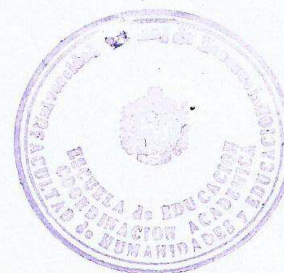
SUFICIENTE ☐ DISTINGUIDO ☒ SOBRESALIENTE ☐

3. Las razones que justifican la calificación otorgada son las siguientes: Es un trabajo muy pertinente para la reflexión y práctica docente, así como para el proceso de revisión curricular de nuestra escuela. La exposición oral fue clara y coherente.


Profa. Rosa Melo


Profa. María Janeth Ríos

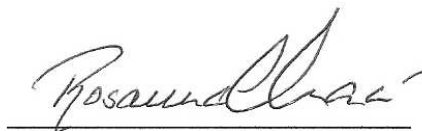

Autora Rossana Chacín



APROBACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe profesora Rosanna Chacín, de la Universidad Central de Venezuela, adscrita a la Escuela de Educación, en mi carácter de tutora del Trabajo de Grado titulado: **PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LO CONCERNIENTE A LA PLANIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL PARA EL DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE, realizados por las ciudadanas Cedeño, Marynes C.I. 19.606.811 y Parra, Marian C.I. 19.354.685**, manifiesto que he revisado en su totalidad la versión definitiva de los ejemplares de este trabajo y certifico que se le incorporaron las observaciones y modificaciones indicadas por el jurado evaluador durante la discusión del mismo.

En la ciudad de Caracas a los 18 días del mes septiembre de 2014.



Dra. Rosanna Chacín

C.I.: 11.308.935

RESUMEN

La planificación es uno de los roles o funciones más importantes que debe cumplir el docente en su ejercicio profesional. Esta implica, según Del Carmen y otros (2004) “reflexionar y hacer las previsiones pertinentes en torno al qué, cómo, cuándo y por qué se ponen en juego determinadas secuencias y tareas y no otras, respondiendo a una intencionalidad” (p. 45). Sin embargo, es común observar en los planteles educativos la improvisación por parte de muchos docentes que dejan de lado esta importante responsabilidad, en algunos casos por desidia y en otros, por falta de dominio de esta actividad. Por lo tanto, en esta investigación se plantea el objetivo de *Caracterizar el logro de la competencia docente en su rol de planificación, en estudiantes de tercer año de la carrera de Educación Mención Preescolar y Básica*. Para ello, se realizó un estudio descriptivo con diseño de campo, que permitió encuestar a estudiantes y docentes para obtener información relacionada, que luego pudo ser contrastada y analizada. Los resultados evidencian debilidades a nivel de conocimientos, de habilidades y de actitudes por parte de los estudiantes. Dichas debilidades quedaron reflejadas en las respuestas emitidas por las estudiantes y luego fueron enfatizadas por las docentes consultadas, quienes manifestaron su preocupación por esta problemática. Por tal motivo, se plantean recomendaciones en el marco de la propia carrera, así como la formación permanente y actualización continua de los docentes en ejercicio.

Palabras clave: planificación, competencias, formación docente.

ABSTRACT

Planning is one of the most important roles or functions to be met by teachers in their professional practice. This implies, according to Del Carmen et al (2004) "reflect and make appropriate predictions about the what, how, when and why come into play certain sequences and tasks and not others, responding to an intentionality" (p. 45). However, it is common in educational institutions improvisation by many teachers leave out this important responsibility in some cases and in others by negligence, lack of control of this activity. Therefore, in this investigation in order to characterize the attainment of teaching competence in their role as planning, juniors career Mention Preschool and Basic Education arises. For this, a descriptive study was conducted with field, allowing students and teachers to poll for related information, which could then be tested and analyzed. Results show weaknesses in terms of knowledge, skills and attitudes of students. These weaknesses were reflected in the answers given by students and then were emphasized by the consulted teachers, who expressed concern about this issue. Therefore, recommendations in the context of one's career, as well as lifelong learning and continuing professional practicing teachers arise.

Keywords: planning, skills, teacher training.

DEDICATORIAS

Marynes Cedeño:

Esta investigación está dedicada a todas las personas que amo: mis padres y mis hermanos, y especialmente a mi hijo, ya que este trabajo será una muestra de uno de los logros de su madre.

Marian Parra:

Dedico esta investigación a los estudiantes de educación de mi amada UCV; ustedes dedicarán sus vidas a formar a otros... eso es admirable.

AGRADECIMIENTOS

Marynes Cedeño agradece:

Primeramente a Jehová, Dios por siempre estar a mi lado y bendecirme con su luz eterna. A mis padres, hermanos, cuñados, amigos que en todo momento tendieron su mano para brindarme el apoyo necesario. Y por último pero no menos importante, a mi novio que con su pequeño gran apoyo hizo posible la culminación de éste trabajo. Gracias infinitas a todos, los amo...

Marian Parra agradece:

En primer lugar a Dios, creador, sustentador, quien me guió a transitar esta hermosa carrera y con su poder único, me permitió culminar esta investigación. Toda la Gloria sea para El. Agradezco a mi esposo, mi ayuda idónea y mi apoyo incondicional siempre estuviste ahí. A mis padres, pastores, hermanos, familiares e iglesia, quienes también formaron parte de este proceso y con su ayuda me impulsaron a lograrlo.

Marynes y Marian agradecen a la profesora Rosanna Chacín, nuestra tutora; por su dedicación e invaluable ayuda al darle dirección a esta investigación, y proveernos toda la guía necesaria para su realización. Sus consejos, asesorías, correcciones y motivaciones hicieron posible la culminación de este proyecto.

INDICE GENERAL

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I- OBJETO DE ESTUDIO	
1.1-Planteamiento del problema.	3
1.2-Justificación	7
1.3-Objetivos	9
CAPÍTULO II- MARCO TEÓRICO	
2.1- Antecedentes de la investigación	10
2.2- Bases teóricas	11
2.2.1- El proceso didáctico	11
2.2.2- La planificación didáctica	13
2.2.3- Características de la planificación didáctica	16
2.2.4- Componentes de la planificación	18
2.2.5- Sistema educativo en Venezuela	20
2.2.6- El perfil del docente	22
2.2.7- El enfoque por competencias	27
CAPÍTULO III- MARCO METODOLÓGICO	
3.1- Enfoque de investigación	34
3.2- Nivel de la investigación	35
3.3- Diseño de la investigación	35
3.4-Población y muestra	35
3.5-Técnicas de recolección de datos	37
3.6- Validación de instrumentos de recolección de datos	38
3.7- Sistema de variables	38
CAPÍTULO IV- PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
4.1- Análisis de los resultados de la consulta a estudiantes	42
4.2- Análisis de los resultados de la consulta efectuada a los docentes	48
4.3- Análisis global	53
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANEXOS	61
Instrumento validado y aplicado a los estudiantes	62
Instrumento validado y aplicado a los docentes	65

LISTA DE TABLAS

Títulos	Pág.
No. 1- Distribución de frecuencia de componentes de la planificación mencionados por los estudiantes	44
No. 2 - Distribución de frecuencia de las respuestas expresadas por los estudiantes	45
No. 3- Consideraciones expresadas por las docentes con relación al nivel de conocimiento en planificación de sus alumnas	49
No. 4- Consideraciones expresadas por las docentes con relación al nivel de habilidades para planificar mostradas por sus alumnas	50
No. 5- Consideraciones expresadas por las docentes con relación a actitud reflexiva de alumnas al planificar	51
No. 6- Consideraciones expresadas por las docentes con relación a si sus alumnas le dan importancia a la planificación	52

LISTA DE GRÁFICOS

Títulos	Pág.
No. 1- Cómo definen la planificación didáctica los alumnos	43
No. 2- Conocimientos básicos sobre proceso de planificación didáctica	49
No.3- Habilidades al momento de planificar	50
No. 4- Actitudes reflexivas al momento de planificar	51
No. 5- Importancia que otorgan al proceso de planificación	52

INTRODUCCIÓN

La Educación representa la base fundamental del desarrollo de la sociedad. Ella garantiza el progreso y la formación de los individuos que son protagonistas del diario acontecer de una nación al capacitarlos para ejercer los roles que cada uno ejerce. Es por esto que se hace necesaria la continua investigación, evaluación y mejoramiento del sistema educativo, procurando que este se establezca como un medio sólido y adecuado para el desarrollo del país y de los individuos que lo conforman. Así, el sistema educativo nacional se muestra complejo, lleno de ramificaciones y estructuras, pero también lleno de actores con funciones diferentes que trabajando de forma engranada contribuyen al continuo funcionamiento de dicho sistema. Uno de los actores fundamentales del sistema educativo es el docente, pues debe cumplir con la responsabilidad de educar. Los docentes constituyen los agentes facilitadores del conocimiento y que llevan consigo el peso de influir sobre el alumnado de una forma que lo convierta en individuos productivos, con capacidad analítica y de resolución, y además con visión social; es por esto, que todo esfuerzo por garantizar su formación adecuada es imprescindible.

De esta manera, resulta fundamental que los docentes cuenten con una formación inicial de pregrado que les provea de conocimientos y herramientas metodológicas que le permitan enfrentar las importantes responsabilidades pedagógicas de esta profesión. La carrera de educación debe entonces preparar para atender las funciones indispensables para garantizar el perfil docente requerido. Uno de los modelos más utilizados actualmente para definir los perfiles profesionales es el de competencias. Estas representan un conjunto de atributos (conocimientos, habilidades y actitudes) que el profesional debe desarrollar para desempeñarse de manera adecuada en sus distintos roles.

Vale destacar que autores como: Zabalza (2003), Perrenoud (2004) y Vargas (2002) indican que una de las competencias docentes es la planificación, por lo que en este trabajo interesó determinar si los estudiantes del tercer año de la carrera de Educación de la UCV, han avanzado en el desarrollo de la misma, ya que la requieren para realizar sus Prácticas Profesionales a partir del tercer año. Se espera que los resultados de esta

investigación contribuyan a mejorar los procesos formativos que esta casa de estudio ofrece.

El trabajo estará organizado en atención a la siguiente estructura:

La primera parte o capítulo, comprende el planteamiento del problema de investigación, la justificación de la misma y sus correspondientes objetivos.

La segunda parte o capítulo presenta los antecedentes y las bases teóricas que sustenta dicho estudio.

El tercer capítulo muestra una descripción de los aspectos metodológicos, los cuales reflejan que la presente investigación es de tipo descriptivo basado en un estudio de campo, cuya principal fuente de información fueron las estudiantes del tercer año de la carrera y las docentes de Prácticas Profesionales III y IV.

El cuarto capítulo, despliega el análisis de resultados obtenidos para, finalmente, exponer las conclusiones y recomendaciones que se dependen de este estudio.

CAPÍTULO I: OBJETO DE ESTUDIO

1.1- Planteamiento del problema

La educación es un proceso dinámico y continuo que aspira preparar al individuo para enfrentar y participar en los cambios y procesos sociales que se dan en su entorno. Constituye un derecho consagrado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Ésta debe incorporar constantemente nuevas estrategias que le proporcionen a sus involucrados las herramientas necesarias para comprender y apropiarse de una realidad en constante evolución. En consecuencia, el Glosario de Términos utilizados en América Latina en Materia de Desarrollo Curricular (1976, c.p. Bravo, 2004) plantea que “la educación debe ser un proceso social que proporciona al individuo formas de comprender y actuar, de la mejor manera posible, en una sociedad en permanente transformación” (p.990).

Visto desde un punto de vista amplio, la educación abarca no solo el aula en sus distintos niveles: inicial, primaria, media, universitario y sus especializaciones, sino también la formación de aquellos actores que participan como docentes o más ampliamente, como profesionales de la educación y que constituyen piezas clave para la toma de decisiones pedagógicas en el aula. Por ello, la formación del docente es un tema ampliamente desarrollado en la literatura especializada al abordar los principales problemas que afronta hoy en día la educación en sus distintos niveles y modalidades.

Es sabido que los docentes son los encargados de dirigir las actividades que tienen lugar en el aula de clases. Son ellos los que deciden qué contenidos enseñar y cómo los van a abordar, a partir de lo establecido en el diseño curricular correspondiente. Con ello, se convierten en corresponsables de garantizar una educación de calidad, por lo cual, su formación debe ser vista como de alta prioridad, en especial dentro de los entes reguladores del Sistema Educativo Nacional, sea el Ministerio del Poder Popular para la Educación que abarca hasta la formación en la Educación Media y el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria para los niveles posteriores. Esta

evidente y necesaria atención en lo concerniente a la formación docente es considerada un punto importante (aunque no el único) si se desea hablar de Educación de calidad. Como lo expresa Granadillo. (s/f)

...si el docente no tiene las condiciones personales (actitudes, valores y vocación docente), y además no se le ofrece las condiciones laborales (en sus aspectos económicos, social, de planta física, legal) y carece de la formación profesional, adecuada tanto inicial como en servicio, nunca tendremos educación de calidad. (p.1)

En tal sentido, al hablar de formación docente, se hace referencia a toda la capacitación que el profesional de la educación necesita recibir para desempeñar su labor con excelencia. Sin lugar a dudas, una formación deficiente acarreará el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje deficientes, por lo cual, las instituciones formadoras de docentes deben velar porque sus estudiantes desarrollen las competencias pedagógicas vitales para la ejecución de su profesión. De lo contrario, contaremos con docentes que muy probablemente empiecen a desenvolverse de manera empírica dentro del aula, promoviendo un altísimo riesgo de que los resultados de su labor no cubran las expectativas de la escuela, ni proporcionen al estudiante la educación de calidad que ha sido mencionada.

Desde hace ya muchos años, las investigaciones acerca de la calidad de la educación en nuestro país arrojan resultados alarmantes vinculados a la predominancia de aprendizajes memorísticos, la escasa motivación e interés por parte de los estudiantes, las rutinas escolares poco significativas, etc. Estos estudios aluden a debilidades en los procesos de enseñanza, haciendo referencia a problemas asociados a las estrategias y concepciones pedagógicas de los docentes responsables (Gómez, 1998; Mainer, 2000; Ibáñez, 2004; Aponte, 2007; entre otros). Estas investigaciones denotan la importancia de la formación inicial del docente, así como, del proceso de actualización permanente que requiere.

Odreman (2006) explica que es necesario garantizar la formación de un docente que sea capaz de generar espacios adecuados de aprendizaje en su aula. Según la autora precitada para alcanzar mejores resultados en el proceso educativo, hay que reducir el empirismo en los docentes; y sin vacilaciones se debe reconocer a la universidad como el actor principal en esta tarea, pues es

allí, donde se inicia su formación y capacitación profesional. Sin embargo, son múltiples los análisis y críticas que esta formación inicial del docente ha tenido en nuestro país. Rodríguez (2009), plantea que:

Son múltiples y variados los retos de la formación de docentes en la Venezuela del siglo XXI. Muchos se derivan de los avances de la ciencia y la tecnología cuyas consecuencias afectan a la educación en todas sus modalidades y en todas partes, otros están asociados a la situación del sistema escolar venezolano en los últimos años, otros más son consecuencia de la evolución y características de la formación de docentes en nuestro país y su dependencia cultural. (p.37)

La formación docente en nuestro país se desarrolla en las instituciones universitarias desde mediados del siglo XX, con una orientación hacia el progreso de la calidad de la educación nacional y la capacitación de docentes directos para los niveles de inicial, primaria y media general, así como docentes de apoyo para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Tal es el caso de la Escuela de Educación, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), que en las consideraciones generales de su diseño curricular plantea la orientación de su acción institucional en tres aspectos a saber: el mejoramiento de la calidad de la educación nacional, la formación de docentes y la formación para la transformación, desarrollando en esta última su aspiración final al plantear:

... se aspira la formación de un profesional con capacidad reflexiva y crítica, y con una sólida formación teórica, científica y tecnológica que, por supuesto, no es única ni permanente, sino que está sujeta al condicionamiento del contexto socio-histórico. (p. 16)

De esta manera, se aprecia la preocupación por la formación docente para la calidad educativa. Esto implica abordar el desarrollo de las competencias fundamentales para las diversas funciones y responsabilidades que le corresponden al docente en el ejercicio de su profesión. Cinco son los roles descritos en la Resolución N°12 (1983): el de facilitador del aprendizaje, investigador, orientador, promotor social y finalmente como planificador. Si bien todos ellos son en igual medida importantes, al parecer, en el marco de la formación ofrecida en la Escuela de Educación de la UCV el rol de planificador toma un papel protagónico en la profesión docente, pudiendo inferirse por el hecho de que las funciones descritas en el perfil del egresado de esta escuela están asociadas de una manera amplia a dicho rol.

La planificación, diseño o programación de la experiencia educativa, es una de las funciones más importantes del docente, ya que implica un proceso de toma de decisiones complejo que debe partir del dominio disciplinar de la materia en cuestión, dominio pedagógico específico y diagnóstico del grupo. Así, la planificación es entonces, un proceso reflexivo que involucra mucho más que el ordenamiento de tareas para el logro de fines y metas propuestas. Al respecto, López (2004) explica que:

Programar va más allá de definir unos objetivos y secuenciar contenidos adecuados para obtener unos resultados previamente establecidos e inmutables, aplicando unos métodos concretos e infalibles. La acción educativa, para evitar que sea un cúmulo de improvisaciones o una serie de reiteraciones, se tiene que planificar... (p. 9)

Según el diseño curricular de la Escuela de Educación de la UCV en lo concerniente al perfil genérico del egresado, las funciones sobre las que debe estar capacitado el profesional de la educación son las siguientes:

Primera función: Influir en la dirección, orientación y realización de prácticas educativas vinculadas a proyectos de transformación de las estructuras sociales vigentes.

Segunda función: Organizar la acción pedagógica en todas sus fases, fundamentándola teóricamente y considerando globalmente la realidad en la cual está inmersa.

Tercera función: Diseñar y desarrollar procesos sistemáticos de investigación educativa y educacional.

Cuarta función: Aplicar críticamente las concepciones teóricas para diagnosticar, diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de programas educacionales.

En cada una de estas funciones parece estar inmerso el rol planificador. Por tal motivo se asume que dentro de la estructura del plan de estudios de la Escuela de Educación (UCV), se desarrollan diversas asignaturas dedicadas a la planificación como herramienta fundamental de la profesión docente.

Sin embargo, desde una perspectiva basada en la experiencia personal de las autoras de este trabajo, se observa en los estudiantes de los últimos años de la carrera de Educación claras debilidades en esta función, que salen de manifiesto durante el desarrollo de las Prácticas Profesionales que esta

escuela promueve en el proceso de la formación docente. Esto se evidencia en la inseguridad manifestada y en la carencia de suficientes herramientas para presentar planificaciones de clase, lo que indudablemente dificultaba el desempeño en dichas prácticas. Este hecho se hace evidente entre los estudiantes cuando tienen la oportunidad de trabajar sobre el tema del desarrollo de las planificaciones, pues es el área en la cual requieren mayor orientación y ayuda. Aunado a esta carencia, se suma la necesaria adaptación a la metodología de trabajo del docente del aula donde son asignados, lo cual restringe grandemente el progreso en las prácticas, ya que, en cierto sentido se limita a la realización de planificaciones apegadas al modo de trabajo del docente, pero al pasar a otra aula, se enfrenta a una nueva metodología, provocando un cambio drástico en la forma de planificar. Esta problemática es denunciada por los propios estudiantes, así como por los profesores de la asignatura.

En vista de este panorama, surge la necesidad de investigar si los contenidos sobre planificación impartidos en la Escuela de Educación de la UCV, cubren la formación necesaria en el profesional para desempeñar con excelencia su rol planificador, y ser a su vez un promotor de una educación de calidad en el país. En tal sentido se proponen las siguientes interrogantes investigativas:

¿Cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales que debe desarrollar el docente para planificar?

¿Cuál es la percepción de los docentes con relación al nivel de logro de esta competencia en estudiantes de la carrera?

¿Cuál es el nivel de desarrollo de la competencia docente en su rol de planificación, de los estudiantes en la Mención Preescolar y Básica?

1.2- Justificación

En las esferas académicas se ha hablado desde hace mucho tiempo acerca de reformas necesarias para proveer al Sistema Educativo Nacional calidad en todos sus niveles. Esto es, calidad en el proceso educativo, en las condiciones laborales del personal docente, en la formación de los profesionales de la educación, en fin, un mejoramiento total del sistema. Así,

toda investigación que profundice en estos asuntos y provea planteamientos que contribuyan a este mejoramiento debe mirarse con atención.

A la luz de este mejoramiento se debe observar con detenimiento el desenvolvimiento del docente en lo concerniente al desarrollo de sus roles y su competencia dentro de la actividad profesional, esto, sin dejar de lado la evaluación de su formación académica, entendiendo que de ella parte, entre otros factores, su capacidad y aptitud en el campo de su profesión.

Por esto, la presente investigación centra su estudio en la formación docente ofrecida en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, a fin de realizar una exploración en cuanto al nivel de desarrollo de la competencia docente en su rol de planificación, considerando este aspecto como vital si se desea hablar de calidad educativa.

Así, en cuanto a la relevancia de esta investigación, se puede afirmar que posee relevancia práctica, pues los estudios de la calidad en la educación refieren la importancia de evaluar permanentemente los procesos de formación pedagógica que se ofrecen a los maestros. La excelencia de la educación, depende en gran medida de la acción pedagógica del docente y la preparación que este posea. En tal sentido, resulta de vital importancia valorar el impacto de la formación que se ofrece en la Escuela de Educación y en base a los resultados promover y efectuar mejoras.

De igual manera esta investigación cuenta con relevancia institucional, porque en la actualidad se llevan a cabo acciones con miras a formular un nuevo diseño curricular en la Escuela de Educación y estudios como este brindan información relevante y pertinente para la toma de decisiones curriculares.

Por último esta investigación posee relevancia social, ya que la formación docente repercute en el hecho pedagógico del plantel y del país en general; y si esta investigación promueve mejoras en la formación docente, esto redundará en el mejoramiento del proceso educativo en el aula y contribuirá a la formación y desarrollo del país.

1.3- Objetivos de la investigación

1.3.1- Objetivo General

Caracterizar el logro de la competencia docente en su rol de planificación, en estudiantes de tercer año de la carrera de Educación Mención Preescolar y Básica.

1.3.2- Objetivos específicos:

- Identificar los principales conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la competencia docente en su rol de planificación.
- Determinar el nivel de dominio que poseen los estudiantes del tercer año de la carrera de Educación en cuanto a su rol de planificación.
- Explorar la percepción de los docentes con relación al nivel de logro de esta competencia en la carrera de Educación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el presente apartado se describen los aspectos teóricos relevantes que brindan sustento a la investigación que se desea desarrollar. En tal sentido, este capítulo presenta el análisis de una serie de trabajos antecedentes, vinculados a nuestro objeto de estudio. De igual manera, se presentan las bases teóricas que orientan el desarrollo del estudio y ofrecen un marco de referencia en la construcción del instrumento y análisis de los resultados.

2.1- Antecedentes de la investigación

Con el propósito de enriquecer el presente trabajo, se realizó la búsqueda de documentos, investigaciones y textos previamente publicados y relacionados al tema de la formación docente en Venezuela y al rol planificador del docente, encontrando lo siguiente.

Pérez Jiménez C (2003) presenta en la revista Iberoamericana de Educación, los resultados de un estudio en el que muestra que la formación permanente de docentes se plantea como una estrategia de cambio educativo empleada con éxito en distintos escenarios educativos. La preocupación se centra en asumir una posición coherente del desempeño pedagógico, que esté en armonía y sea recíproca con los desarrollos globales característicos del nuevo orden social, situación que ha demandado el análisis de la práctica pedagógica sobre la transformación de los saberes pedagógicos disciplinares en saberes sociales para el desarrollo cultural. Por tanto, se tiene como propósito reflexionar sobre el rol de la escuela como lugar de trabajo, considerando su valor organizacional, y la docencia como profesión sociocultural y como base de la formación docente centrada en saberes sociales. Se concluye que una propuesta de transformación curricular efectiva y contextualizada histórica y culturalmente, debe partir del análisis del currículo como producto cultural, consecuencia de la reflexión sobre los significados que se transmiten mediante las distintas prácticas histórico-culturales. Este artículo amplía el esquema de pensamiento acerca de la formación de los estudiantes

de las escuelas de Educación, pues hace ver que si bien el rol planificador debe ser desarrollado desde las esferas universitarias, su inclusión dentro del currículo debe responder a un análisis y reflexión histórica y cultural.

- Otra publicación que antecede esta investigación de la formación docente en cuanto al rol planificador, es un trabajo presentado por **Machado J (2004)**, denominado “Rol del docente como planificador de la educación ambiental” realizado para optar al título de postgrado en planificación educativa en la Universidad de Oriente. Su trabajo tuvo como objetivo analizar el rol del maestro como planificador en el área de educación ambiental en el Nivel de Educación Básica, dicho proyecto fue de campo con un nivel descriptivo y adoptando un diseño no experimental, basado en la modalidad de Proyecto Factible; de dicha investigación se concluyó la necesidad de realizar una revisión exhaustiva de las planificaciones realizadas por los docentes de educación ambiental pues se evidenció debilidad tanto a nivel teórico como práctico que no les permiten ejecutar de manera eficaz el referido proceso. El aporte más significativo a la investigación son las notorias evidencias de deficiencias en la formación docente en lo concerniente al desarrollo del rol planificador, ayudando a sustentar la problemática planteada.

2.2- Bases Teóricas

2.2.1- El proceso didáctico

La teoría de la Enseñanza o la Didáctica tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza o proceso docente educativo de forma integral. Este proceso educativo escolar, es sistematizado, se dirige a la formación social de nuevas generaciones y en él, el estudiante se instruye y educa formando su pensamiento y sus sentimientos. En este contexto, la Didáctica, de acuerdo al autor, estudia el proceso docente educativo orientado a resolver los problemas que la sociedad le plantea a la escuela: la formación de un egresado que responda al encargo social, es decir, a las necesidades de la sociedad en que

vive. Antes de elegir la acción de la didáctica el docente deberá tomar en cuenta los objetivos de aprendizaje, la naturaleza de los contenidos que desean comunicar y es importante considerar las características del educando.

La didáctica es según De la Torre (2008) “La disciplina que se encarga de comprender, explicar, aplicar y orientar los procesos conducentes a la formación” (p. 10). Este autor explica que inicialmente la didáctica era vista de forma rígida, predictiva y controladora del proceso, pero que hoy en día se asume como un proceso de mediación y como una acción ecologizada y contextualizada. Es decir, no existen acciones didácticas prediseñadas o estandarizadas, es necesario el proceso creativo del docente ajustado a la situación particular de aula.

De esta manera, el proceso didáctico presenta su principal atención en el proceso de enseñanza. Sin embargo, esta no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender.

El aprendizaje surgido de la conjunción, del intercambio, de la actuación de profesor y alumno en un contexto determinado y con unos medios y estrategias concretas constituye el inicio de la investigación a realizar. Más específicamente: “La reconsideración constante de cuáles son los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes llegan al aprendizaje”. (Zabalza, 2001:191).

De esta manera, queda clara la interrelación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en lo que se denomina proceso didáctico. Tomando como referencia a Contreras (1990), entendemos el proceso didáctico como:

un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses”. Quedando, así, planteado los procesos de enseñanza y de aprendizaje como un “sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje (p. 23).

En tal contexto, surge la planificación didáctica como tarea fundamental que realiza el docente, a fin de prever las experiencias educativas que favorecerán el desarrollo de los procesos de aprendizajes. Para ello, resulta fundamental, que sea el alumno y su proceso de aprendizaje el centro y eje de las decisiones pedagógicas que toma el docente en su planificación del proceso didáctico. Por tal motivo, el docente debe ser formado desde la conciencia de este rol y las características de lo que implica la planificación de la enseñanza como proceso centrado en el aprendizaje del alumno.

2.2.2- Planificación didáctica.

En la actualidad se ha extendido la definición de planificación como un proceso que procura lograr objetivos mediante la puesta en práctica de una política. Algunos autores, la definen como: "... el proceso administrativo de escoger y realizar los mejores métodos para satisfacer las determinaciones políticas y lograr los objetivos" (Jiménez, 1995)

Para Castellano (2004) la planificación es:

... un método bajo la forma de proceso, para la toma de decisiones entorno al mantenimiento de una realidad dada o a su transformación en otra más deseable, mediante la distribución de recursos entre fines múltiples, cumpliendo los siguientes requisitos: la minimización de costos, la maximización de beneficios y el mantenimiento de equilibrios dinámicos entre las fuerzas sociales que poseen los recursos, desean poseerlos o se ven afectados por el uso que de ellos se haga. (p.98)

De esta manera, la planificación tiene que ver con la programación y conformación de acciones con el fin de alcanzar metas y fines propuestos de antemano. En la administración educativa, estas, deberían dirigirse a procurar la formación de sujetos que tiendan a su realización y progreso personal dentro de una sociedad determinada.

Cuando se hace referencia a la planificación didáctica, en concreto, puede ser considerada como un proceso intencionado y deliberado, mediante el cual él o la docente busca racionalizar recursos, preparar decisiones y llevar a cabo la acción educativa prevista, como óptimos resultados. En este sentido, la planificación permitirá introducir reformas sustanciales e incluso cambios estructurales en el proceso educativo. Los términos programación,

planificación, diseño se refieren al proceso de toma de decisiones mediante el cual el profesor prevé su intervención educativa de una forma deliberada y sistemática. Así, la planificación supone, según Del Carmen y otros (2004) “reflexionar y hacer las previsiones pertinentes en torno al qué, cómo, cuándo y por qué se ponen en juego determinadas secuencias y tareas y no otras, respondiendo a una intencionalidad” (p. 45)

Es así como el proceso de planificación docente ha recibido diversas denominaciones. Por ejemplo, Guelman y Monzani (1999) hacen referencia a la planeación didáctica y la definen como:

...un proyecto sobre cómo enseñar, una alternativa para concretar cada módulo en un determinado contexto. No debe pensarse como un único camino a seguir, pues se estaría actuando en forma no coherente con los principios pedagógicos del enfoque de competencias: la necesidad de recuperar los saberes previos, las experiencias, los intereses y las problemáticas planteadas por los participantes, así como la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos específicos en los cuales ellos se desarrollar.

De esta manera, la planeación didáctica representa una herramienta que permite diseñar estrategias de enseñanza acordes con la realidad y necesidades de los estudiantes. La planificación implica el establecimiento de condiciones para el desarrollo de una serie de acciones previamente identificadas y priorizadas, para lograr llenar expectativas e intenciones sociales.

Tal como ya ha sido mencionado, las autoras del presente trabajo asumen que la calidad de la enseñanza depende, en buena medida, de la calidad de la planificación. En ella, el profesor elabora, analiza, formula preguntas, elige y decide. La programación o planificación didáctica es una hipótesis de trabajo que organiza las ideas, los pensamientos y las imágenes del profesor. Estas decisiones se ratifican o rectifican en el aula cuando el docente está enseñando.

Es durante las clases donde se van presentando los contenidos y materiales que se pondrán a disposición de los estudiantes. En ese momento, la planificación se refina, se altera y se consolida. Es entonces cuando la hipótesis de trabajo se modifica, si es necesario, y se valida. Por ello, se hace referencia a la flexibilidad que debe caracterizar este proceso.

La planificación es, entonces, el producto de una reflexión del docente sobre los distintos componentes de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. En ese proceso de reflexión que acompaña a las tareas de planificación, se ponen en juego todos los conocimientos que el docente posee acerca de los contenidos de la enseñanza y de cómo conviene enseñarlos teniendo en cuenta tanto los aspectos de la didáctica general y de las didácticas específicas de las disciplinas de los diferentes niveles del sistema educativo. De esta manera, la planificación se caracteriza por ser un proceso metódico y de permanente análisis y diagnóstico de la situación real, para descubrir las necesidades educativas.

Por otra parte, el planeamiento de la educación debe ser abierto a la atención de “imprevistos”. Es decir, debe considerar estrategias que se conviertan en herramientas para lidiar con la incertidumbre, prever posibilidades, descubrir y anticipar respuestas. El planeamiento educativo tiende a ofrecer principios válidos para diversas situaciones concretas: diversos niveles y modalidades del sistema, grupos poblacionales diferentes, etc. Por esto lo importante es su carácter abierto y flexible, para permitir atender variedad de relaciones educativas.

La planificación es concebida también como diseño instruccional. Benitez (2010) plantea cuatro generaciones en los modelos de diseño instruccional atendiendo a la teoría de aprendizaje en la que se sustentan. Cada uno de estos modelos presenta una concepción y unos componentes particulares a considerar:

- Modelos conductistas (década de los 60): Caracterizados por ser lineales, sistemáticos y prescriptivos. Estos modelos contemplan los siguientes elementos:
 - Secuencia de pasos a seguir.
 - Metas a lograr.
 - Objetivos específicos de conducta.
 - Contenidos secuenciales y fragmentados.
 - Estrategias para el dominio del conocimiento.

-Criterios de evaluación previamente establecidos.

- Modelos basados en las teorías cognitivas (década de los 80): centrados en los procesos cognitivos: el pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información.

Sus principios o fundamentos son:

-Énfasis en el conocimiento significativo.

-La participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje.

-Creación de ambientes de aprendizaje que permitan y estimulen a los estudiantes a hacer conexiones mentales con material previamente aprendido.

-La estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento.

- Modelos basados en las teorías constructivistas (década de los 90): El aprendizaje constructivista subraya el papel esencialmente activo de quien aprende, por lo que las acciones formativas deben estar centradas en el proceso de aprendizaje, en la creatividad del estudiante y no en los contenidos específicos. Las premisas que guían el proceso de diseño instruccional son:

-El conocimiento se construye a partir de la experiencia.

-El aprendizaje es una interpretación personal del mundo.

-El aprendizaje debe ser significativo y holístico, basado en la realidad de forma que se integren las diferentes tareas.

-El conocimiento conceptual se adquiere por la integración de múltiples perspectivas en colaboración con los demás.

-El aprendizaje supone una modificación de las propias representaciones mentales por la integración de los nuevos conocimientos.

2.2.3- Características básicas de la planificación didáctica

El abordaje del proceso de planificación, obedece a la idea que se posea de la misma, y tiene que ver con el ordenamiento de tareas para el logro de fines y metas propuestas, y con la utilización de recursos que por lo general son insuficientes. Parte de un diagnóstico situacional que evidencie las

dificultades y carencias relevantes, así como de los medios y oportunidades dentro del contexto en que se enmarca.

La forma de implementar el proceso de planificación y su aplicación, depende también de la concepción o visión de realidad que tienen los actores, es decir de la orientación, conceptualizado éste como “una manera de ver o más bien una manera de concebir algo. Implica posicionarse en un punto de vista para aproximarse a algo.” (Dobles, Zúñiga y García, 1996, p.85).

En líneas generales para planificar es importante tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Los contenidos básicos comunes que corresponden al nivel y áreas/disciplinas en la/s que me desempeño como docente el cual incluye una propuesta de organización; una síntesis explicativa de los diferentes contenidos; expectativas de logros de cada bloque; una propuesta de alcances de los contenidos (conceptuales, actitudinales procedimentales).
- El Diseño Curricular correspondiente al nivel y grado en cuestión.
- Lo que propone la escuela en su Proyecto Educativo Institucional,
- El diagnóstico de los alumnos o la información que institucionalmente se disponga de los mismos o las que posean los colegas.
- El grupo de alumnos teniendo considerado el tamaño de grupo, el contexto cultural y social del que provienen los alumnos y, los conocimientos previos ligados a lo que se va a enseñar.

Ante la urgencia de superar los agudos lastres de una planificación tradicional, la primera cuestión es admitir la trascendencia decisiva de la planificación didáctica para mejorar el desempeño docente de los profesores. Mientras los maestros sigan considerando a las programaciones didácticas como meros requisitos reglamentarios que no tienen utilidad práctica o como instrumentos que no aportan para elevar la calidad educativa, vano será el esfuerzo por devolver a esta fase el sitio que debe ocupar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Queda claro entonces que cualquier proyecto didáctico es más que un modelo empírico transmitido de boca en boca por la tradición pedagógica. Es, sobre todo, un diseño sustentado en teorías psicopedagógicas válidas que le dan rigor y efectividad. Cualquiera de las fases que se proponga para

estructurar un plan, debe ser plenamente justificada en base de principios o sustentos teóricos probados. Esto permitirá descartar la costumbre de “llenar” los formatos convencionales de un plan sin mayor reflexión.

Para mejorar y optimizar los logros a alcanzar en el aula es importante que la planificación reúna los siguientes principios básicos, según Carrasco (2004):

-Coherencia: porque las actividades planificadas deben guardar perfecta conexión entre sí de modo que no se dispersen en distintas direcciones.

-Secuencia: porque las fases y acciones de un plan requieren ser organizadas, ordenadas, de tal manera que puedan ser adecuadamente ejecutadas.

-Flexibilidad: ya que ningún plan puede considerarse como una camisa de fuerza de la cual no se puede eludir. El trabajo didáctico, por su condición social, debe tener la suficiente flexibilidad como para adaptarse a las circunstancias imprevistas que se presentan en su desarrollo.

-Realismo o contextualización: los planes tienen que responder a las condiciones geográficas, sociales, económicas, culturales, infraestructuras del plantel, equipamiento y mobiliario, de tal modo que tengan efectividad.

-Precisión y objetividad: las proposiciones de los planes deben evitar interpretaciones equivocadas y sujetarse a una visión objetiva de lo que se quiere comunicar.

2.2.4- Componentes de la planificación

Hay que considerar que la planificación nunca es algo totalmente terminado y cerrado. La realidad cotidiana muchas veces nos impone repensar lo organizado y reorientar lo propuesto. Por lo tanto, la flexibilidad constituye un principio necesario de toda planificación.

La planificación es un sistema integrado, un todo organizado cuyas partes o elementos se interrelacionan y guardan coherencia. Estos componentes son:

- ✓ Los objetivos.
- ✓ Los contenidos.

- ✓ Las actividades
 - ✓ Los recursos.
 - ✓ La evaluación
- **Objetivos:** enuncia el aprendizaje esperado en el alumno y siempre debe estar redactado en función de este. Camperos (1997) expresa que el objetivo “es una guía de las acciones a realizar por docentes y estudiantes. El eje orientador de los encuentros didácticos” (p. 265). Por su parte, Gimeno (1986) aclara que los objetivos deben ser vistos “no como estados a los que hay que llegar, sino orientaciones sobre el camino a seguir...(p.158) El referido autor indica la necesidad de establecer los objetivos como punto de partida de la planificación, debido a esta connotación orientadora del proceso que le atribuye.
 - **Los contenidos.** La noción de contenido es compleja. Tal como lo refieren Bolaños y Molina (2007) los contenidos representan “el cuerpo de conocimientos, hechos, datos, conceptos, valores, destrezas, habilidades, principios y generalizaciones de las diferentes áreas, disciplinas o asignaturas” (p. 123). De esta manera, constituyen el objeto de aprendizaje, y también al desarrollo de capacidades relativas al conocer, al saber hacer y al saber ser. Se refieren a qué se debe enseñar y pueden ser de tres tipos: conceptos, procedimientos, valores. Los contenidos son extraídos de las distintas disciplinas, que les dan legitimidad; pero deben servir al niño para la comprensión de la realidad: es imprescindible la consideración de la relación con la realidad en la cual se inserta el niño: el recorte de la realidad seleccionada deberá permitir establecer este vínculo significativo. Del mismo, se debe tener en cuenta si hay adecuación a las características evolutivas del grupo de estudiantes. La estructuración de los contenidos debe estar organizada en función de relaciones horizontales y verticales, que faciliten el proceso de toma de decisiones estratégicas. La selección y organización de los contenidos debe obedecer a los siguientes criterios:

Criterio lógico, pues estarán organizados teniendo en cuenta sus relaciones conceptuales, y en este sentido, constituyen cuerpos de conceptos interrelacionados a partir de ejes organizadores. La práctica

reflexiva se convierte en objeto de estudio y en instrumento para la apropiación de los contenidos por parte de la reserva de directivos.

Criterio psicológico, pues se toma en cuenta al sujeto de aprendizaje promoviendo la integración de los nuevos contenidos en la estructura cognitiva en él preexistente: sus conocimientos y experiencias previas.

Criterio social, pues existe una relación entre los aprendizajes y las demandas del medio profesional, el comunitario y el laboral, entre otros.

- **Actividades:** Son elementos o componentes de cursos de acción, de modo de proceder, y por lo tanto deben desarrollarse como formas concretas de poner en práctica las estrategias seleccionadas para el tratamiento de ciertos contenidos concretos en una situación particular. Son la forma en que se desarrollarán las acciones para propiciar el aprendizaje de los contenidos. Operacionalizan los propósitos y las estrategias que empleemos. Es importante contemplar en la planificación, las actividades de enseñanza, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación de los aprendizajes. A su vez, Baeza (2006) recomienda que en la planificación se contemplen actividades de diferentes tipos y propósitos (de motivación, de desarrollo, de refuerzo, etc.)
- **Recursos:** Son los medios, equipos y materiales que se utilizan durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Posibilitan la interacción activa del niño y la niña con el medio. De esta manera, es importante que el docente prevea los recursos que requerirá para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje que está planificando.

2.2.5- Sistema educativo en Venezuela

La Educación es un proceso social, permanente y sistémico de interacción.

Al respecto, Odreman (2006) señala:

...es un proceso formativo que prepara para asumir conocimientos, orientando hacia una visión crítica y transformadora de la realidad, es decir, es el acto en que los sujetos aprenden a aprender. Se refiere a la creciente autonomía de las personas, ya que es un medio a través del cual se logran cambios de actitudes. (p.13)

En este sentido, el artículo N° 3 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), establece:

El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución. La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines. (p.6)

De lo precitado se asume que la educación es un proceso completo, inquebrantable e incesante, mediante el cual se procura ubicar al sujeto críticamente dentro de su contexto histórico, político y social, para que se integre efectivamente a la sociedad.

En este sentido, el Sistema Educativo es un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano. Se basa en los postulados de unidad, corresponsabilidad, interdependencia y flexibilidad. Integra políticas, planteles, servicios y comunidades para garantizar el proceso educativo y la formación permanente de la persona sin distinción de edad, con el respeto a sus capacidades, a la diversidad étnica, lingüística y cultural, atendiendo a las necesidades y potencialidades locales, regionales y nacionales.

El Sistema Educativo está organizado en:

1. El subsistema de educación básica, integrado por:

- (a) Nivel de educación inicial,
 - (b) Nivel de educación primaria y
 - (c) Nivel de educación media.
- El nivel de educación inicial: Comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños y niñas con edades comprendidas entre cero y seis años.
 - El nivel de educación primaria: Comprende seis años y conduce a la obtención del certificado de educación primaria.
 - El nivel de educación media: Comprende dos opciones: Educación media general: con duración de cinco años, de primero a quinto año; y Educación media técnica: con duración de seis años, de primero a sexto

año. Ambas opciones conducen a la obtención del título correspondiente. La duración, requisitos, certificados y títulos de los niveles del subsistema de educación básica estarán definidos en la ley especial.

La atención profesional de estos niveles educativos le compete a los docentes. Estos deben contar con una formación inicial de pregrado que les provee de conocimientos y herramientas metodológicas que le permitirán enfrentar las importantes responsabilidades pedagógicas. Sin embargo, esto no es suficiente. El docente debe contar con una formación permanente que le permita afianzar estos conocimientos, profundizar su capacidad reflexiva y perfeccionar su práctica. La carrera de educación debe entonces preparar para atender las competencias mínimas indispensables, como lo es la de planificación, para garantizar el perfil docente requerido.

2.2.6- Perfil del Docente

El perfil profesional es un compendio de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona para asumir, en condiciones óptimas, las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión. Cuando se hace referencia a la profesión docente, también se cuenta con un perfil esperado.

En Venezuela, según el artículo 2 del reglamento de la profesión docente, se entiende por personal docente, quienes ejerzan cualesquiera de las funciones señaladas en el artículo 77 de la Ley Orgánica de Educación, bien sea en la condición de personal ordinario o de personal interino. Asimismo, se entiende por profesional de la docencia a los que se refiere el aparte de ese artículo. Quienes posean títulos profesionales docentes obtenidos conforme al régimen de la Ley de Educación anterior, conservarán el derecho a ejercer la docencia en la misma forma que les garantizaban las normas derogadas, según lo dispuesto en el artículo 139 de la Ley Orgánica de Educación.

El Artículo 3° de la LOE destaca: “Este Reglamento se aplicará a quienes ejerzan la profesión docente en funciones de enseñanza, orientación,

planificación, investigación, experimentación, evaluación, dirección, supervisión y administración, en el campo educativo, con excepción del nivel de educación superior”.

El docente es considerado como un mediador de los aprendizajes, con las siguientes características: Es un experto de los contenidos que planifica, pero que puede ser flexible. Establece metas: hábitos de estudio, perseverancia, autoestima, metacognición pero siempre con la idea de que el estudiante construya las habilidades necesarias para que sea autónomo. Planea, regula y evalúa los aprendizajes, organiza el contexto de forma que el estudiante pueda interaccionar con los materiales y contenidos en un ambiente colaborativo. Procura fomentar los aprendizajes significativos y transferibles. Procura que surja la curiosidad, creatividad y el interés por aprender y conocer más de la realidad.

Enseña qué, cómo, por qué y regula los comportamientos. Desarrolla los valores y actitudes positivas De acuerdo a lo expuesto, las competencias necesarias para aquellas personas que quieren dedicarse a la docencia serían: Conocimiento de la materia actualizado y de cultura general. Competencias pedagógicas, conocimientos de didáctica, mantenimiento de la disciplina, conocimientos sociales y psicológicos de los procesos de aprendizaje. Habilidades instrumentales, es decir conocer diferentes lenguajes, materiales y herramientas que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Características personales como son una buena autoestima, madurez, seguridad, equilibrio personal, capacidad de empatía, imaginación, creatividad.

Se espera que el profesional de la docencia evidencie entusiasmo (vivir plenamente lo que hace de forma que lo transmita a los alumnos), optimismo pedagógico (creer en la posibilidad de mejora de los estudiantes); liderazgo (una actitud de guía que lleve a los estudiantes hacia el cumplimiento de los objetivos establecidos y que atienda las necesidades de estos); capacidad de brindar afecto y contención (dar apoyo emocional y brindar orientación a los jóvenes) que genere la seguridad necesaria para que demuestren sus capacidades. Es así que la profesión docente es una de las más complejas y que por tanto requiere de un compromiso personal muy profundo del individuo que quiera llevar consigo el título de maestro.

Según el Artículo 6° del Reglamento de la Profesión Docente: Son deberes del personal docente: Observar una conducta ajustada a la ética profesional, a la moral, a las buenas costumbres y a los principios establecidos en la Constitución y leyes de la República. Cumplir las actividades docentes conforme a los planes de estudios y desarrollar la totalidad de los objetivos, contenidos y actividades, establecidos en los programas oficiales, de acuerdo con las previsiones de las autoridades competentes, dentro del calendario escolar y de su horario de trabajo, conforme a las disposiciones legales vigentes. Planificar el trabajo docente y rendir oportunamente la información que le sea requerida. Cumplir con las disposiciones de carácter pedagógico, técnico, administrativo y jurídico que dicten las autoridades educativas.

De igual manera, se establece que debe cumplir con las actividades de evaluación. Cumplir con eficacia las exigencias técnicas relativas a los procesos de planeamiento, programación, dirección de las actividades de aprendizaje, evaluación y demás aspectos de la enseñanza aprendizaje. Asistir a todos los actos académicos y de trabajo en general para los cuales sea formalmente convocado dentro de su horario de trabajo. Orientar y asesorar a la comunidad educativa en la cual ejerce sus actividades docentes. Contribuir a la elevación del nivel ético, científico, humanístico, técnico y cultural de los miembros de la institución en la cual trabaja. Integrar las juntas, comisiones o jurados de concursos, calificación de servicio de docentes y trabajos de ascenso, para los cuales fuera designado por las autoridades competentes. Dispensar a los superiores jerárquicos, subordinados, alumnos, padres o representantes y demás miembros de la comunidad educativa, el respeto y trato afable, acordes con la investidura docente. Velar por el buen uso y mantenimiento de los ambientes de trabajo y de materiales, y de los equipos utilizados en el cumplimiento de sus labores. Coadyuvar eficazmente en el mantenimiento del orden institucional, la disciplina y el comportamiento de la comunidad educativa. Promover todo tipo de acciones y campañas para la conservación de los recursos naturales y del ambiente. Los demás que se establezcan en normas legales y reglamentarias.

En la actualidad es común oír hablar de perfiles por competencia. Spencer y Spencer (1993) explica que la competencia:

...es una característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y / o a una performance (actuación) superior en un trabajo o situación. (p. 32)

Las competencias se caracterizan por contemplar de forma integrada: los conocimientos, las actitudes y las habilidades correspondientes a una función. En este contexto se define la “competencia” desde una perspectiva práctica y holística que vincula las competencias con el desarrollo profesional y personal más que al puesto de trabajo (Cano, 2007). Se trata de un acto complejo que exige iniciativa, transferencia e innovación y no la suma de conocimientos fragmentados por parte del sujeto que aprende. (Le Boterf, 2000). Según este autor, la persona competente es la que sabe construir saberes competentes para *gestionar situaciones* profesionales que cada vez son más complejas, lo cual implica un saber actuar complejo, muy flexible, reflexivo y adaptable a diversos contextos y problemáticas, no se trata de la simple aplicación de una suma de saberes, sino que de estos saberes el sujeto competente, selecciona el que resulta pertinente en un momento determinado y en una situación específica para poder resolver el problema o reto que se enfrenta. Es por ello que se sitúa más en un orden heurístico que algorítmico. En este mismo orden de ideas, Valdés y otros (2007) aclaran que:

...la competencia profesional no es la simple suma inorgánica de saberes, habilidades y valores, sino la maestría con que el profesional articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos y es el resultado de su integración. (p. 48)

Desde esta perspectiva, al docente le compete crear las condiciones favorables para la construcción personal de las competencias. De esta manera, la competencia es un proceso, en el cual se pueden ubicar diferentes niveles de logro de acuerdo con la formación y puede ser entendida como un proyecto de vida, centrado en el potencial de formación y no como un producto acabado. Tobón (2006) explica que:

...las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo. (p. 26)

De igual manera, resulta importante señalar que el enfoque por competencias, focaliza su atención en los siguientes aspectos tal como sugiere Tobón (2006):

- 1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas;
- 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y
- 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. (p. 29)

De esta manera, el perfil de competencias no es más que un profesiograma que hace énfasis no en lo que hace el ocupante, sino que se centra en lo que logra, es decir, en las competencias que debe tener o desarrollar para tener una conducta exitosa en su puesto. Vargas (2002), afirma que un perfil de competencia es:

1. Conjunto de competencias y sus comportamientos asociados.
2. Vinculados con los objetivos estratégicos de la empresa.
3. Asociados con los resultados que la organización pretende obtener.
4. Integrado con la gestión en las áreas económica, financiera, de marketing, etc.

Para referirse a la profesión docente, Perrenoud (2004) hace referencia a 10 competencias que considera básicas y son las siguientes:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad.
4. Implicar a los alumnos en el aprendizaje
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las TIC
9. Afrontar los deberes y dilemas de la profesión
10. Organizar la propia formación continua

De igual manera, Zabalza (2003) presenta las competencias que desde su punto de vista debe desarrollar el docente. A continuación se enumeran:

1. Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje
2. Seleccionar contenidos
3. Ofrecer informaciones y explicaciones
4. Manejar nuevas tecnologías
5. Diseñar metodologías y organizar actividades
6. Comunicarse con los estudiantes
7. Tutorizar
8. Evaluar
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Ambos autores describen la actividad docente en términos de las principales funciones y tareas que les corresponde desarrollar. Quizá Zabalza (2003), presenta un listado más focalizado en el trabajo de aula, mientras que Perrenoud (2004) ofrece una óptica más institucional. Sin embargo, ambos muestran coincidencias. La competencia asociada a la planificación se aprecia presente en ambas propuestas, con mayor especificidad en la segunda. De hecho en esta última, además de estar mencionada de forma explícita, se detalla en cada una de las competencias, las tareas propias del acto de planificación y desarrollo del encuentro didáctico.

2.2.7- Enfoque por competencias

El origen del enfoque por competencias se remonta a más o menos cincuenta años, con algunas experiencias realizadas en los Estados Unidos entre los años cincuenta y sesenta, pero su difusión se acentuó desde hace dos décadas, a partir de las experiencias impuestas en el Reino Unido y el establecimiento de normas para su calificación. La diferencia sustantiva de este enfoque con los currícula derivados de necesidades sociales, orientados por disciplinas, está en que el modelo de competencias intenta centrarse en las

exigencias del mundo laboral, lo que obliga a una práctica educativa más consustanciada con el quehacer laboral. Esto hace suponer que los aprendizajes sobre los cuales debe intervenir la institución educativa, responden a desempeños laborales concretos.

En este contexto se define la “competencia” desde una perspectiva práctica y holística que vincula las competencias con el desarrollo profesional y personal más que al puesto de trabajo (Cano, 2007). Se trata de un acto complejo que exige iniciativa, transferencia e innovación y no la suma de conocimientos fragmentados por parte del sujeto que aprende. (Le Boterf, 2000). Según este autor, la persona competente es la que sabe construir saberes competentes para *gestionar situaciones* profesionales que cada vez son más complejas, lo cual implica un saber actuar complejo, muy flexible, reflexivo y adaptable a diversos contextos y problemáticas, no se trata de la simple aplicación de una suma de saberes, sino que de estos saberes el sujeto competente, selecciona el que resulta pertinente en un momento determinado y en una situación específica para poder resolver el problema o reto que se enfrenta. Es por ello que se sitúa más en un orden heurístico que algorítmico. En este mismo orden de ideas, Valdés y otros (2007) aclaran que:

...la competencia profesional no es la simple suma inorgánica de saberes, habilidades y valores, sino la maestría con que el profesional articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos y es el resultado de su integración. (p. 48)

Desde esta perspectiva, al docente le compete crear las condiciones favorables para la construcción personal de las competencias. De esta manera, la competencia es un proceso, en el cual se pueden ubicar diferentes niveles de logro de acuerdo con la formación y puede ser entendida como un proyecto de vida, centrado en el potencial de formación y no como un producto acabado. Tobón (2006) explica que:

...las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo. (p. 26)

De igual manera, resulta importante señalar que el enfoque por competencias, focaliza su atención en los siguientes aspectos tal como sugiere Tobón (2006):

- 1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas;
- 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y
- 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. (p. 29)

La deshumanización que puede ocasionar la evolución científico-tecnológica, llevó a la UNESCO a enfatizar esa arista de la formación para aprender a ser, que supone una atención equilibrada y armónica al formar ciudadanos o profesionales de cualquier área. Delors enfatiza que estos tres pilares no deben agotarse en uno de los niveles del sistema educativo; deben ser objeto de atención en todas las áreas y niveles educativos. Deben ser previstos en las distintas profesiones, de modo que contribuyan a mantener un mundo de paz y bienestar social e individual. De esta manera, los pilares presentados por la UNESCO (a través del informe Delors, 1996) se han comportado como elementos orientadores en la construcción de propuestas educativas basadas en el enfoque actual por competencias.

Es así como la UNESCO (1998), en la recopilación de la Conferencia Regional Africana, solicita que los programas de formación de los distintos niveles y modalidades de los sistemas educativos sean formulados en función de las competencias que los egresados deben dominar y no en términos de conocimientos que hay que transmitir. Pero pide que los currícula incluyan también objetivos tendentes a formar para la ciudadanía, de modo de contar con personas capaces de reaccionar favorable y responsablemente hacia la defensa y construcción de una cultura de paz.

De esta manera, la UNESCO ha planteado la necesidad de que las instituciones de educación superior superen su tendencia a formar basándose

en contenidos actualizados e idóneos, para que incorporen en su misión la formación por competencias. Así, Delors (1996) recomendó los siguientes cuatro pilares a ser incorporados por los sistemas educativos para la formación de los ciudadanos y profesionales de fin y comienzo de milenio: **“aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser”**. El alcance de cada uno de esos pilares es el que a continuación se describe.

Aprender a conocer implica capacitar al aprendiz para adquirir el conocimiento requerido en la profesión, supone el apropiarse de los instrumentos esenciales para la comprensión del mundo, al menos lo suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Implica el “aprender a aprender”, el educar la atención y la dedicación al estudio y la indagación profunda. Así como desarrollar las habilidades del pensamiento como: la comprensión, el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización y el apego a la educación continua.

Aprender a hacer, proceso indisociable del aprender a conocer, porque nadie hace algo sobre lo cual no conoce. Implica el poner en práctica, el aplicar principios, leyes y experiencias en tareas o exigencias concretas del vivir y del mundo del trabajo, equivale en cierta forma a las acciones que supone el desempeño de determinadas competencias en el ejercicio de las profesiones. En el aprender a hacer, se trata en esencia de formar para actuar eficazmente y resolver situaciones imprevistas, que exigen no sólo conocer, sino saber hacer y actuar oportuna, eficiente y acertadamente.

Aprender a convivir supone la formación para la cooperación y para aprender a vivir juntos, implica atender el desarrollo del concepto de identidad personal y aprender a ubicarse en el lugar del otro; atenuar el potencial de autodestrucción que la humanidad ha acumulado. Prepararse para enfrentar y resolver conflictos, contrarrestar la competitividad mediante acciones de solidaridad, participar en proyectos comunitarios que acerquen a las personas y acentuar la comprensión del otro, defender los derechos del otro como si fuesen propios. Aprender a mediar para atenuar la violencia y la agresividad.

Preparar para trabajar en pos de objetivos comunes y por conservar el planeta, es también desarrollar convicciones firmes hacia el principio de sustentabilidad.

Aprender a ser aspira lograr la formación integral de cada persona, la escuela o institución educativa debe atender por igual el desarrollo de las capacidades cognitivas, psicomotoras, afectivas, sociales, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad, sentido de pertenencia a un terruño, una nación, un planeta, que ameritan querer, cuidar y conservar para generaciones futuras; así como también incorporar los valores éticos.

Uno de los trabajos que no debe obviarse al hablar de competencias, es el Proyecto Tunning (2003), por cuanto constituye un aporte para la comprensión del enfoque por competencias. Es un trabajo que ha venido desarrollando la Comunidad Europea, con miras a generar consensos sobre la formación de sus profesionales; De acuerdo a lo que se plantea en este proyecto, el término competencia “tiende a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de... o es competente para ejecutar”, y es así mismo “el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas”. Se concibe que las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones) aptitudes, destrezas y responsabilidades que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarse.

La propuesta presentada por el Proyecto Tunning, se sustenta en un enfoque integrador, considerando las capacidades como una dinámica combinación de conocimientos y atributos, que permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo, que puede enlazarse con el trabajo realizado en educación superior. Define las competencias y las destrezas como:

“Conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, implica la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)”. Por consiguiente, para ese estudio “las

competencias representan una combinación de “atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos”. (pág. 80).

Ese trabajo refiere que las competencias pueden ser verificadas y evaluadas. Aclara que “una persona corriente ni posee ni carece de competencia en términos absolutos, pero sí la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo” (Pág.35). Esto último es muy significativo para efectos de su desarrollo y evaluación, porque la experiencia inglesa impuso un esquema bipolar, bajo el cual se era o no se era competente. Al concebir el dominio de las competencias en un continuo, permite pensar en un desarrollo progresivo en el dominio de determinadas competencias y da base para implementar un sistema de evaluación que lleve a observar, si el logro de las competencias se está iniciando, cimentando o se ha consolidado.

El proyecto Tunning en cuanto a perfiles profesionales, refiere que “las competencias emergen como elementos integradores capaces de seleccionar entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos apropiados para determinados fines”.(p. 75) Asigna importancia al desempeño en el lugar de trabajo, enfatiza que en “el contexto de las competencias y destrezas pueden relacionarse mejor y preparar a los graduandos para la solución de problemas vinculados directamente con el mundo laboral”. Pero indica que la educación para el empleo “debe ir en paralelo a la concepción de una educación para la ciudadanía responsable, que incluya la necesidad de desarrollarse como persona y ser capaz de afrontar responsabilidades. Además explicita que cada institución educacional tiene libertad para incorporar a los perfiles y planes de formación aquellos aspectos académicos que respondan a su filosofía, naturaleza y principios. Otro rasgo significativo de este proyecto es considerar los títulos en términos de competencias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento). Precisa que:

Las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a todos o a la mayoría de las titulaciones o carreras ofrecidas en la institución educativa y abarca, como ya se indicó, las competencias instrumentales, las interpersonales y las sistémicas; mientras que **las competencias profesionales o específicas**, atañen a la formación de cada escuela profesional o carrera universitaria y deben estar estrechamente vinculadas con el campo de desempeño profesional, que es lo que caracteriza los currícula por competencias.

De esta manera, el enfoque por competencias representa retos importantes para la docencia y el proceso de enseñanza y aprendizaje en virtud de que implica el rompimiento con prácticas tradicionales, formas de ser, pensar y sentir desde una racionalidad en la que se concibe que la función de los centros educativos es enseñar (acumular saber), para reproducir formas de vida, cultura e ideología de la sociedad dominante, a través de un Sistema Educativo que pondera los programas de estudios cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría sin la práctica.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

A fin de brindarle rigurosidad al trabajo investigativo que se presenta, resultó fundamental establecer el plan de acción acorde con los objetivos del estudio. Esto implicó la determinación de una metodología. Al respecto, Stracuzzi y Pestana (2006) indican que esta debe ser considerada como:

...una guía procedimental producto de la reflexión que provee pautas lógicas generales pertinentes para desarrollar y coordinar operaciones destinadas a la consecución de objetivos del modo más eficaz posible (...) implica la elaboración de un plan y la selección de las técnicas más idóneas para su desarrollo (p.87)

Por tanto, la metodología expresa el cómo se pretende acercarse al objeto de estudio. En tal sentido, se especifican en este capítulo tanto el tipo y enfoque de la investigación, la población y muestra seleccionada, las técnicas e instrumentos de recolección de datos así como el método de procesamiento y análisis de los mismos.

3.1.- Enfoque investigativo

La investigación que se presenta es de carácter predominantemente cualitativa ya que se obtuvieron una serie de datos que fueron posteriormente descritos, analizados e interpretados. Los mismos, permitieron determinar la realidad que reflejan las estudiantes de tercer año de la carrera de Educación, mención Preescolar y Básica, así como las docentes. Martínez (2000) indica que “La investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, y su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 66).

En la presente investigación se tuvo como objetivo principal “Caracterizar el logro de la competencia docente en su rol de planificación, en estudiantes de tercer año de la carrera de Educación Mención Preescolar y Básica” por lo que se utilizó un enfoque de investigación cualitativa ya que ésta permitió indagar y describir la realidad tal como lo experimentaban los involucrados. A su vez, los resultados de esta investigación aportarán información importante para el proceso de rediseño curricular de la Escuela de Educación, por lo que contribuirá a contar con datos científicos para tomar las decisiones necesarias.

3.2- Nivel de Investigación

El nivel de investigación se refiere al grado de profundidad con que se aborda un objeto o fenómeno. El presente estudio se ubica en un nivel descriptivo, el cual es definido por Sampieri, Hernández y Baptista (2003) de la siguiente forma:

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. (p.60)

De esta manera, la investigación desarrollada es de nivel descriptivo, debido a que se pretende indagar sobre el nivel de competencia en planificación, que han logrado alcanzar las estudiantes de la carrera de Educación en la mención: Preescolar y Básica, de la UCV, para así, detectar posibles problemas de la formación docente.

3.3- Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es la estrategia que adopta el investigador para responder al problema planteado (Arias, 2006). Así, siguiendo la línea de estudio de este autor se pueden encontrar dos tipos de investigación: documental y de campo. Tomando en cuenta los objetivos planteados en esta investigación se aplicó un diseño de campo, ya que Arias (2006) explica que es “aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna” (p.31). El trabajo de campo permitió el registro de datos por medio de los principales actores del proceso de investigación. La intención fue detectar el nivel de formación que tienen los estudiantes de la escuela antes mencionada en lo concerniente a la planificación docente (diseño de campo). Por lo que la información requerida, debía ser recogida de las fuentes directas: estudiantes y profesores.

3.4- Población y muestra

Tal como ya fue mencionado, las fuentes de información del presente estudio fueron estudiantes y profesores. A fin de identificar los sujetos que

serán objeto de investigación, resultó fundamental analizar la población a la cual está dirigida la misma. Así, Tamayo y Tamayo (1998) definen la población como: “la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación”. Por su parte, en el ámbito de la investigación social, Ander-Egg (1999) comenta que la población no es otra cosa sino “...la totalidad de un conjunto de elementos, seres u objetos que se desea investigar y de la cual se estudiará una fracción (la muestra) que se pretende que reúna las mismas características y en igual proporción” (p.179).

Para esta investigación se tomó como población a los estudiantes de la escuela de educación UCV mención Preescolar y Básica que están siendo formados bajo el pensum actual (vigente desde el año 1994).

De igual manera, Interesó estudiar las opiniones de los profesores de práctica profesional de la mención antes mencionada, ya que ellos poseen información valiosa acerca de los conocimientos, habilidades y actitudes que evidencian las estudiantes al momento de tener que aplicarlo en sus pasantías.

Con respecto a la muestra Sampieri, Hernández, y Baptista (2003) expresan que “La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población” (p.75). Como muestra para esta investigación se seleccionó a los estudiantes de 3er año de la carrera en Educación mención Preescolar y Básica. Se eligió esta muestra, ya que se ubican en el punto de la carrera en la que deberán aplicar en un ambiente real (planteles y centros de Educación inicial) sus conocimientos adquiridos en las materias teóricas (ya cursadas). Para ello, se aplicó el tipo de muestreo no probabilístico, intencionado. De acuerdo con Arias (2006), el muestreo intencional u opinático permite escoger los elementos de una muestra con base a criterios preestablecidos por el investigador. Así, se consideró como criterio para esta selección, el hecho de que los estudiantes de tercer año ya han cursado las materias teóricas sobre planificación (Currículo I y II), a su vez en estas asignaturas está prevista la ejercitación en casos hipotéticos. Por otro lado, en tercer año ya se espera que evidencien habilidades y actitudes en escenarios reales (Práctica Profesional III). De esta

manera, las estudiantes de tercer año deberían contar con un buen dominio de la planificación didáctica.

Por otra parte se tomará como muestra de los profesores aquellos que se encuentren dictando las asignaturas Práctica Profesional III y Práctica Profesional IV, debido al rol de acompañante que ellos ejercen durante el transcurso de su asignatura evaluando, entre otras cosas, la aplicación o transferencia de conocimientos sobre planificación al campo real de desempeño. De esta manera, son ellos quienes pueden brindar información relevante pues son quienes observan y diagnostican las debilidades e inquietudes relacionadas con planificación que vienen presentando los estudiantes durante su formación docente.

3.5- Técnica y recolección de datos

Para Claret (2009), las técnicas se refieren a los medios que hacen manejables a los métodos; indican cómo hacer para alcanzar un resultado propuesto, se sitúan a nivel de los hechos o de las etapas operativas y permiten la aplicación del método por medio de elementos prácticos, concretos y adaptados a un objeto bien definido.

A los efectos de recolectar la información requerida en esta investigación, se utilizará como técnica la encuesta, que de acuerdo con Arias (2006):

...constituye una de las técnicas más utilizadas en la investigación de campo y consiste en la recolección de información estandarizada, a partir de una muestra representativa de las unidades que componen el universo en estudio (p.76).

Por otra parte, con la finalidad de obtener la información requerida, se utilizará como instrumento de recolección de datos el cuestionario, que según Hurtado (2006):

...agrupa una serie de preguntas relativas a un evento o temática particular sobre el cual el investigador desea obtener información. En el caso del cuestionario las preguntas se hacen por escrito y su aplicación no requiere necesariamente la presencia del investigador. (p.409)

Con base en este planteamiento, se diseñará un cuestionario conformado por un conjunto de preguntas abiertas y cerradas, mediante el cual se recabará la opinión de los sujetos de la investigación en relación a los Problemas de la

formación docente en lo concerniente a la planificación.

3.6- Validación de los instrumentos de recolección de información

La validación de los instrumentos de recolección de datos se realizó a través del juicio de expertos. De esta manera se enriquecieron los mismos y se hicieron las correcciones y reformulaciones adecuadas a los fines de la investigación. La validación de los instrumentos utilizados en esta investigación estuvo a cargo de tres profesores del Departamento de Currículum de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Como resultado de este proceso de validación se obtuvieron las siguientes recomendaciones:

- En el instrumento para los docentes: sólo se sugirieron correcciones de estilo en la redacción en las preguntas 1 y 3.
- En el instrumento para los estudiantes: se recomendó ajustar la redacción de las instrucciones del instrumento de manera tal que se les hablara en primera persona, como compañeros. Por otra parte, se recomendó ajustar la redacción de la pregunta 10 del apartado de “verdadero o falso” para presentarlo en forma afirmativa, ya que, en opinión de los expertos, la negación en la afirmación podía causar confusión al momento de seleccionar la respuesta.

Todas las sugerencias y recomendaciones ofrecidas por los expertos validadores fueron tomadas en cuenta y ajustadas en los respectivos instrumentos antes de su aplicación.

3.7- Sistema de variables

La variable en una investigación es, según Arias (2006) “una característica o cualidad; magnitud o cantidad, que puede sufrir cambios, y que es objeto de análisis, medición, manipulación o control en una investigación” (p.57). En la presente investigación se toman variables de naturaleza cualitativa que según el autor ya mencionado son “características o atributos que se expresan de forma verbal (no numérico), es decir, mediante palabras” (p.58).

A continuación se describe la operacionalización de la variable de este estudio, la cual se construyó a partir de la revisión bibliográfica efectuada en el marco teórico de este trabajo. Según Sabino (2003) la operacionalización implica identificar “las características y factores básicos que forman parte del problema de estudio que permiten a través de ellas explorarlo, describirlo o explicarlo” (p. 74).

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Objetivos Específicos	Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional		Item
			Dimensiones	Indicadores	
- Identificar los principales conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la competencia docente en su rol de planificación.	Competencia docente en su rol de planificación.	Conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes (Tobón, 2006) que son propios y necesarios para el desempeño en determinada profesión. La determinación de las competencias asociadas al rol de planificador se extraen de Perrenoud (2004) y Zabalza (2003).	Conocimientos	-Planificación como un proceso sistemático y reflexivo. -Características básicas de la planificación: coherencia, secuencialidad, flexibilidad, contextualización y precisión. -Componentes básicos de la planificación: objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación.	Arqueo bibliográfico. Marco teórico
			Habilidades	-Aspectos que debe considerar el docente al momento de planificar: Diseño curricular, PEIC de la escuela, características del grupo y naturaleza de los contenidos.	
			Actitudes	-Planificación como proceso reflexivo y de toma de decisiones pedagógica. -Responsabilidad ante el rol como planificador. -Planificación como elemento que orienta y profesionaliza la acción docente.	
-Determinar el nivel de dominio que poseen los estudiantes del último año de la carrera de Educación en cuanto a su rol de planificación.			Conocimientos esperados	-Define la planificación como un proceso sistemático y reflexivo.	1-6-8
				-Describe las características básicas de la planificación: coherencia, secuencialidad, flexibilidad, contextualización y precisión.	2-10-13
				-Menciona los componentes básicos de la planificación: objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación.	3-5-14
			Habilidades esperadas	-Menciona los aspectos que debe considerar el docente al momento de planificar: Diseño curricular, PEIC de la escuela, características del grupo y naturaleza de los contenidos.	4-7-9-
			Actitudes esperadas	-Define planificación como proceso reflexivo y de toma de decisiones pedagógica.	11
				-Valora la planificación como elemento que orienta y profesionaliza su acción docente.	12-15

-Explorar la percepción de los docentes con relación al nivel de logro de esta competencia en la carrera de Educación.	Percepción de los docentes	Ideas y opiniones que poseen los docentes con relación al nivel de desarrollo de la competencia de planificación en sus estudiantes.		- Consideran que sus estudiantes poseen los conocimientos básicos sobre el proceso de planificación didáctica.	1
				- Consideran que sus estudiantes evidencian habilidades para planificar.	2
				- Consideran que sus estudiantes evidencian actitudes reflexivas al momento de planificar.	3
				- Consideran que sus estudiantes le otorgan importancia al proceso de planificación.	4

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se describen los resultados obtenidos de las consultas previstas en los objetivos de investigación. En tal sentido, este capítulo estará estructurado en tres apartados, a fin de presentar el análisis de los resultados de la consulta efectuada a los estudiantes, el análisis de los resultados de la consulta efectuada a los docentes y el análisis global de la situación actual.

4.1- Análisis de los resultados de la consulta efectuada a los estudiantes.

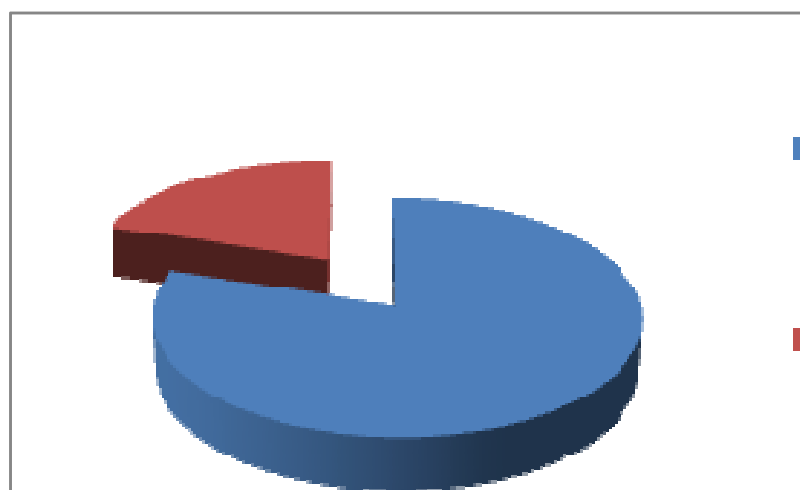
A fin de dar respuesta al objetivo específico de la presente investigación: “Determinar el nivel de dominio que poseen los estudiantes del tercer año de la carrera de Educación en cuanto a su rol de planificación”, se diseñó, validó y aplicó un instrumento tipo cuestionario mixto a los estudiantes cursantes del tercer año de la carrera de Educación mención Preescolar y Básica. Esta consulta fue desarrollada en el marco de la asignatura: Práctica Profesional III, gracias a la colaboración de la profesora que dicta esta materia. Se contó con la participación de 15 de las 19 estudiantes inscritas. A continuación se describen los resultados obtenidos:

Parte I del cuestionario: preguntas abiertas.

Pregunta No. 1: ¿Qué es planificación didáctica?

Tal como se aprecia en el gráfico No. 1, la mayoría de los estudiantes consultados (80%) definió la planificación didáctica como un proyecto o diseño de las actividades educativas a realizar en el aula, lo cual se corresponde con lo deseado. Sin embargo, un 20% de los estudiantes consultados la definió como “desarrollo de actividades en el aula”, es decir, lo confunden con el proceso de implementación de la planificación.

Gráfico No. 1
Cómo definen la planificación didáctica los alumnos



Pregunta No. 2: Enumera las principales características que debe cumplir una planificación didáctica.

Las respuestas ofrecidas por las estudiantes consultadas resultan preocupantes, ya que no fueron mencionadas ninguna de las características de la planificación (según los especialistas). Sólo 4 estudiantes hicieron referencia a la característica de contextualización, al referir que la planificación debía ajustarse a las necesidades de los niños. Vale la pena desatacar que en la mayoría de los cuestionarios, las estudiantes evidenciaron haber confundido lo que son las características con los componentes de la planificación pues, al llegar a la pregunta No. 3, se daban cuenta que habían colocado en la No. 2 la información correspondiente a los componentes como si fueran características. Esto denota confusión y debilidades en el dominio esperado, con relación a esta actividad tan importante del docente.

Pregunta No.3: ¿Cuáles son los componentes o aspectos a contemplar en una planificación didáctica?

En esta pregunta las estudiantes mencionaron los componentes que, desde sus puntos de vista, debe llevar una planificación. A continuación se detallan los componentes señalados y el número de estudiantes que coincidieron en mencionarlo (con su respectivo porcentaje):

Tabla No. 1
Distribución de frecuencia de componentes de la planificación
 mencionados por las estudiantes

Componentes de la planificación señalados por los estudiantes	frecuencia	%
Objetivos	7	47
Contenidos	9	60
Actividades (Algunas lo llaman estrategias)	9	60
Recursos (También lo llaman materiales)	8	53
Evaluación	6	40
Preguntas mediadoras	3	20
Diagnóstico	8	53
Áreas de aprendizaje	5	33
Componentes	3	20

Tal como se aprecia en la Tabla No. 1, los componentes que mayor señalamiento recibieron fueron: los contenidos y las actividades, ya que el 60% de las consultadas coincidieron en mencionar estos dos componentes. Destaca la poca coincidencia en señalar a los objetivos (47%) y la evaluación (40%) como componentes de la planificación, siendo ambos indispensables. Adicionalmente destaca el señalamiento de aspectos que forman parte de componentes, tal es el caso de las “preguntas mediadoras” que forman parte del componente de actividades o estrategias y “Diagnóstico” que forma parte del componente de evaluación. La inconsistencia en las respuestas y la baja coincidencia en señalar la mayoría de los componentes fundamentales de una planificación didáctica evidencian debilidades de conocimiento al respecto.

Parte II del cuestionario: Preguntas cerradas (verdadero o falso)

La segunda parte del cuestionario presenta una serie de afirmaciones ante las cuales las alumnas debían indicar su acuerdo o desacuerdo, a través de la escala verdadero – falso. A continuación los resultados globales:

Tabla No. 2
Distribución de frecuencia de las respuestas expresadas por las estudiantes

Afirmaciones presentadas en el cuestionario	% aciertos	% desaciertos
4.- Para planificar, el docente debe tomar los objetivos y contenidos del Diseño Curricular del grado.	7	93
5.- Los aspectos más importantes en una planificación son: objetivos, contenidos y recursos didácticos.	47	53
6.- La planificación consiste en desarrollar una clase constructivista con los alumnos.	20	80
7.- Para planificar, el docente debe tener en cuenta el PEIC de la institución.	73	27
8.- El docente experto planifica su año escolar antes de iniciar las clases.	80	20
9.- Un aspecto muy importante al planificar es ajustarse a las características del grupo.	100	0
10.- El docente debe cumplir a cabalidad lo que ha planificado, sin improvisar modificaciones durante el desarrollo de la clase.	67	33
11.- Para planificar, el docente debe reflexionar sobre los logros y debilidades.	100	0
12.- El docente experto es el único que no necesita planificar todas las clases, porque ya sabe cómo enseñar ciertos contenidos.	93	7
13.- La planificación debe presentar las actividades que realizará en la clase y el orden en que las aplicará.	87	13
14.- En la planificación, los objetivos expresan lo que desea lograr el docente con la clase.	0	100
15.- Es muy importante que el docente posea las competencias necesarias para planificar las experiencias educativas.	100	0

Estas afirmaciones atendieron a las dimensiones establecidas en la operacionalización de variables, por lo cual el análisis que presentamos a continuación agrupa las afirmaciones en función de la dimensión e indicador a la que corresponden.

- **Dimensión: Conocimientos**

Indicador	Item	Análisis
Define la planificación como un proceso sistemático y reflexivo.	6 y 8	Se observa una tendencia de 20% de las estudiantes que ubican a la planificación en la fase de implementación o desarrollo de las actividades de clase. Sin embargo, resulta notoria la proporción mayoritaria (80%) de estudiantes que manifiestan su desacuerdo con esta afirmación. Por otra parte, la mayoría de las estudiantes (80%) ubica a la planificación como una actividad ajena al proceso de reflexión permanente que debe tener el docente, pues manifiestan su acuerdo con que el docente planifique todo el año académico antes de iniciar el año escolar, desconociendo a su vez la característica de sistematicidad y contextualización que debe tener la planificación.
Características básicas de la planificación.	10 y 13	El 67% de las estudiantes evidencia estar a favor de la flexibilidad de la planificación y 87% expresa acuerdo con la característica de secuencialidad en la planificación. Al comparar estos resultados con los obtenidos en la pregunta 2 del cuestionario, se aprecia que al parecer las estudiantes no poseen un dominio conceptual de las características (pues no las nombraron) pero si lo poseen en la parte de aplicación de las mismas, ya que al darles ejemplos saben lo que es correcto (al menos la mayoría)
Componentes básicos de la planificación.	5 y 14	Los resultados de esta pregunta evidencian debilidad en el dominio de los componentes básicos de la planificación, ya que la mayoría (53%) expresaron su acuerdo con una visión limitada de estos componentes, entre los cuales faltaban las actividades o estrategias y la evaluación. De igual manera, se evidencia una debilidad en la conceptualización de los objetivos por parte de las estudiantes ya que todas (100%) confundieron objetivos con propósitos.
Análisis global de la dimensión de conocimiento		La mayor parte del grupo evidencia poca claridad con relación al carácter sistemático y reflexivo de la planificación. Por otra parte, identifican cualidades propias de las características que debe cumplir la planificación, aún cuando en el primer

	apartado no las supieron denominar. Por tal motivo, se considera que existe cierta debilidad en este dominio ya que como profesionales de la educación estas características deben estar muy claras. Adicionalmente, se verificó la debilidad en el dominio de los componentes básicos de la planificación, pues tanto en el apartado anterior como en este se observó tendencia mayoritaria a presentar los componentes de forma incompleta. Así mismo, se observó la confusión con relación a objetivos y propósitos.
--	---

- **Dimensión: Habilidades**

Indicador	Item	Análisis
Menciona los aspectos que debe considerar el docente al momento de planificar	4, 7 y 9	La mayoría de las estudiantes evidenciaron dominio en que la planificación debe contemplar el PEIC de la institución (73%) y las características del grupo (100%). Sin embargo, evidenciaron debilidad en cuanto a los insumos que deben considerar del diseño curricular ya que casi todas (93%) expresaron que los objetivos para la planificación, los toma el docente del diseño curricular, aún cuando estos no se ofrecen en este documento.
Análisis global de la dimensión de habilidad		Se observa dominio con relación a los aspectos que se deben contemplar en la planificación, pero se evidencia también confusión con relación a su vinculación con el diseño curricular. Esto último puede ser un problema al momento de planificar.

- **Dimensión: Actitudes**

Indicador	Item	Análisis
Define planificación como proceso reflexivo y de toma de decisiones pedagógica	11	El 100% de las estudiantes evidenció su acuerdo con la importancia de la reflexión docente en la planificación.
Valora la planificación como elemento que orienta y profesionaliza su acción docente.	12 y 15	Prácticamente la totalidad de las estudiantes (93%) y (100%) mostraron su acuerdo con la importancia de la planificación del docente.

Análisis global de la dimensión de actitudes	Parece existir un muy buen dominio de la dimensión Actitudinal con relación a la planificación, al menos desde el punto de vista verbal, que es lo que permite recoger este tipo de instrumentos.
--	--

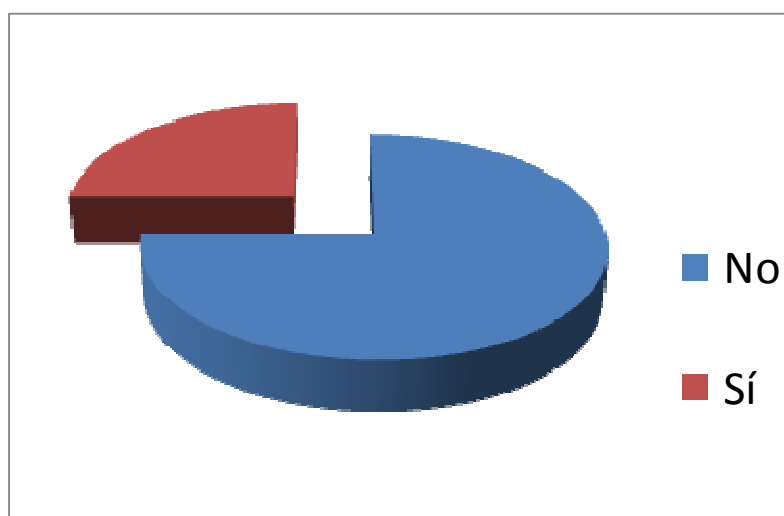
Tal como se puede apreciar, los resultados de esta consulta efectuada a los estudiantes del tercer año de la carrera de educación mencion Preescolar y Básica, evidencian ciertas debilidades en conocimientos y habilidades. Por otra parte, evidencian buen dominio (al menos declarativo o verbal) de actitudes relacionadas con la planificación. Sin embargo, debido a las características propias de los aprendizajes actitudinales, se sabe que es posible que este nivel declarativo no es suficiente para asegurar el dominio, pues las personas pueden saber (a nivel de conocimiento) el “deber ser” de las actitudes que deberían poseer, pero esto no quiere decir que realmente hayan desarrollado la actitud como tal. Por tal motivo, será importante contrastar esta información con lo que manifiesten los docentes.

4.2- Análisis de los resultados de la consulta efectuada a los docentes.

En atención al objetivo específico de la presente investigación: “Explorar la percepción de los docentes con relación al nivel de logro de esta competencia en la carrera de Educación”, se diseñó, validó y aplicó un instrumento tipo cuestionario de preguntas abiertas a los docentes que dictan las asignaturas Prácticas III y Prácticas IV. En total fueron encuestados los 4 docentes que dictan estas asignaturas (dos de cada nivel). Cabe destacar que todas las docentes se ubican en el rango de más de 4 años de antigüedad, llegando hasta 16 años de antigüedad en uno de los casos.

Los resultados arrojados en esta consulta, evidencian lo siguiente para cada una de las interrogantes realizadas:

Gráfico No. 2 Conocimientos básicos sobre el proceso de planificación didáctica



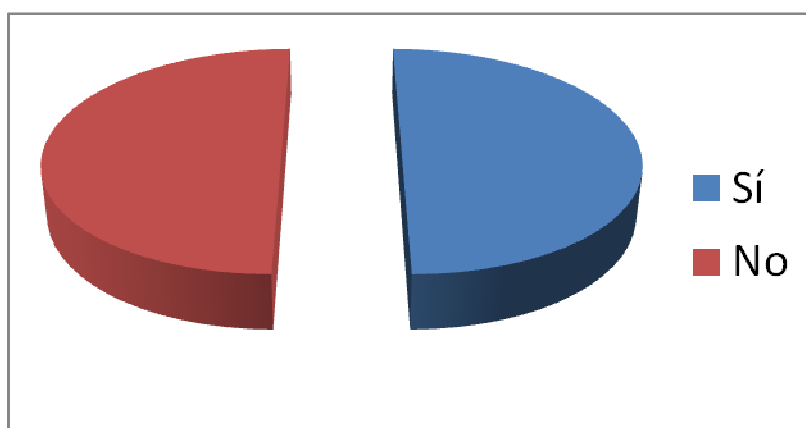
Tal como puede apreciarse, la mayoría respondió en forma negativa. Frente a estas respuestas, las docentes de Prácticas Profesionales explicaron lo siguiente:

Tabla No. 3 Consideraciones expresadas por las docentes con relación al nivel de conocimiento en planificación de sus alumnas

Sí	%	Consideraciones	No	%	Consideraciones
1	25%	-Cuando se indaga con las jóvenes evidencian conocimientos. Pero muestran debilidades para aplicarlos y transferirlos a situaciones nuevas.	3	75%	-Muestran muchas debilidades e inseguridad. -Es necesario darles talleres. -Siempre solicitan talleres en planificación y evaluación. -No poseen los conocimientos necesarios al iniciar la asignatura.

Las explicaciones ofrecidas por las docentes deja ver que coinciden en la falta de dominio de conocimiento que les permita desempeñarse en las prácticas, bien sea porque no logran hacer las transferencias o aplicaciones necesarias, por inseguridad o porque manifiestan no poseer los conocimientos necesarios. Las docentes coinciden en que deben realizar talleres teórico-prácticos al inicio de la asignatura para atender estas debilidades.

Gráfico No. 3 Habilidades al momento de planificar



Como puede apreciarse, en esta interrogante las tendencias en respuestas fueron parejas. Sin embargo, al analizar las explicaciones ofrecidas por las docentes, se observa coincidencia en que al empezar la asignatura, las estudiantes no evidencian habilidad, pero que al ejercitar en las Prácticas Profesionales y con las orientaciones que ofrecen las profesoras, muchas logran desarrollar la habilidad. A continuación se describen las consideraciones brindadas por las docentes:

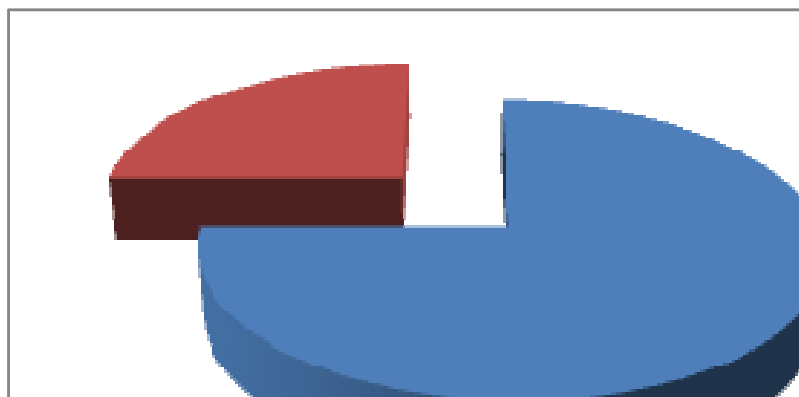
Tabla No. 4 Consideraciones expresadas por las docentes con relación al nivel de habilidad para planificar mostrado por sus alumnas

Sí	%	Consideraciones	No	%	Consideraciones
2	50%	-Una vez que se les da el taller y se inician a planificar en plantel, se observa desarrollo de habilidad y creatividad. - Al principio muchas debilidades pero con la práctica y acompañamientos van desarrollando la habilidad.	2	50%	-Muestran debilidades en selección y aplicación de estrategias. - Después de darles el taller y ejercitar mucho con las estudiantes, van mostrando habilidades.

De esta manera, aunque la mitad de las docentes expresaron que sus alumnas sí evidencian la habilidad, es importante acotar que se están refiriendo al momento de finalizar la asignatura. Por ello, se puede deducir que coinciden

en la necesidad de cursar la asignatura Prácticas Profesionales para que las alumnas desarrollen la habilidad de planificar, lo cual resulta coherente.

Gráfico No. 4 Actitudes reflexivas al momento de planificar



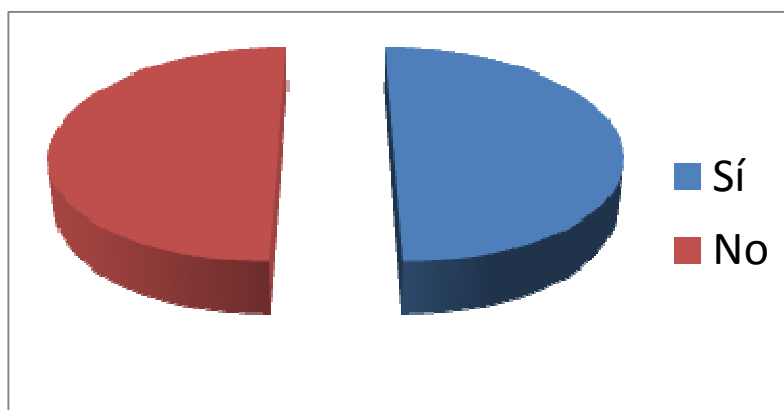
Al igual que en el caso de los conocimientos, las mayoría de las docentes indica que sus estudiantes no evidencian actitudes reflexivas al momento de planificar. En las explicaciones que dan estas docentes se observa lo siguiente:

Tabla No. 5 Consideraciones expresadas por las docentes con relación a actitud reflexiva de alumnas al planificar

Sí	%	Consideraciones	No	%	Consideraciones
1	25%	-El estudiante reflexiona cuando se le solicita, aunque siempre requiere ser profundizado y ampliar perspectiva.	3	75%	-Aunque al final alcanzan actitud reflexiva, en su mayoría no muestran este tipo de aptitud. -Es necesario solicitarles la reflexión en los informes, por lo general se conforman con planificar, ejecutar y planificar nuevamente...por el requisito de la propia asignatura. Muy pocas evidencian la intención espontánea de hacer un acto reflexivo. -Se inician. Esto es importante y es un proceso largo y requiere atención por parte del profesor.

Aún cuando una de las profesoras expresó que las estudiantes sí evidencian actitud reflexiva, resulta notorio que explica que lo hace como respuesta a la solicitud del docente y que dicha reflexión siempre requiere de mayor profundidad. Por tal motivo, parece que se hace referencia a una actitud crítica en inicio, pero que aún no forma parte de la competencia alcanzada. De esta manera, la tendencia mayoritaria a expresar la ausencia de esta actitud consolida en las estudiantes.

Gráfico No. 5 Importancia que otorgan al proceso de planificación



El gráfico evidencia una tendencia pareja con relación a la interrogante, lo cual llama la atención. Por tal motivo, resulta importante analizar los comentarios o explicaciones que cada una ofrece.

Tabla No. 6 Consideraciones expresadas por las docentes con relación a si sus alumnas le dan importancia a la planificación

No.	%	Consideraciones	No.	%	Consideraciones
2	50%	-Cuando se les solicita al final de cada plan, evidencian la importancia de prever acciones, mejorar cosas. Pero en las últimas dos cohortes hemos tenido dificultad para consolidar muchas de estas cosas por las interrupciones del periodo académico. -Le otorgan importancia al proceso de planificación porque es uno de los aspectos que más enfatizo, además soy muy exigente en cuanto al cumplimiento de	2	50%	-Sólo lo ven como un requisito de su escolaridad. -En su mayoría lo ve como una exigencia de la asignatura, cuentan las planificaciones que deben entregar y listo. A su vez, observan que muchas de las maestras en los planteles no planifica sino que improvisa y esto no ayuda.

		ello desde el mismo momento que inician sus prácticas en las aulas. Un buen maestro no puede improvisar el proceso de enseñanza-aprendizaje			
--	--	---	--	--	--

Las respuestas aportadas por las docentes evidencian que se trabaja la importancia de la planificación con las estudiantes, insistiendo en solicitarlas como parte de los principales requerimientos de las Prácticas Profesionales. Sin embargo, las explicaciones manifestadas dejan ver que existe (50%) o puede existir (50%) debilidad en la consolidación de esta actitud, pues aún se les debe solicitar como parte de la actividad de la asignatura.

4.3- Análisis global de la consulta efectuada

La consulta realizada permite tener dos visiones del desarrollo de la competencia en planificación por parte de las estudiantes de la carrera de educación. Tal como ya fue descrito en el marco teórico del presente trabajo, la competencia es un conjunto de atributos que contempla la integración de conocimientos, habilidades y actitudes. Por tal motivo, resultó importante discriminarlos y separarlos sólo para efectos metodológicos de la consulta y para lograr detectar en cuál de los tres componentes pudiera estarse presentando debilidad. De esta manera, se realizó el cuestionario a los alumnos con una serie de afirmaciones relacionadas con los conocimientos básicos sobre planificación, los aspectos que nos pueden dar información de las habilidades y las actitudes indispensables de la planificación didáctica. Por su parte, a los docentes se les consultó su apreciación acerca de los niveles de logro evidenciados por sus alumnos una vez que llegan a la asignatura Práctica Profesional III.

Los resultados de esta consulta reflejan debilidades tanto en los conocimientos, como en las habilidades y las actitudes que deben evidenciar los estudiantes con relación a su rol de planificación. Es importante acotar que el cuestionario a los estudiantes fue aplicado en la etapa final de las Prácticas III y los resultados medianamente adecuados en varios componentes pueden

estar relacionados con lo que expresan los docentes, con respecto a que debido a las debilidades que presentan las estudiantes en cuanto a planificación, se ven obligadas a dar talleres y realizar ejercitaciones al inicio de la asignatura, antes de incorporarse en los planteles. A su vez, durante la asignatura hacen mucho énfasis en la actividad de planificar y luego reflexionar sobre los resultados, lo cual seguramente afianza muchos aprendizajes al respecto de la planificación.

De esta manera, aún cuando los resultados de los cuestionarios dirigidos a estudiantes reflejan cierto nivel de logro de la competencia, es importante reconocer que a las asignaturas de Prácticas Profesionales III y IV les corresponde afianzar, aplicar e integrar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para planificar. Esto resulta coherente, pues es en esta asignatura donde las estudiantes pueden hacer planificaciones reales y dedicarse de lleno a esto. Sin embargo, preocupa que al llegar a la asignatura no evidencien al menos el dominio de conocimiento como base para desarrollar la habilidad y la actitud. Es importante indicar que en asignaturas anteriores se contemplan tanto contenidos referidos a planificación, como a diseño instruccional (muy relacionados), por lo que no debería ser necesario darles un taller sobre estos aspectos al inicio de las asignaturas prácticas. Más aún, preocupa que ya finalizando la Práctica Profesional III las estudiantes siguen evidenciando debilidades en cuanto a los componentes de la planificación, siendo esto fundamental para poder realizarlas.

En definitiva, observamos que la carrera de Educación contempla en su plan de estudio diversas materias dedicadas a la formación para la planificación (Currículo I y II; Prácticas Profesionales III y IV) sin embargo, las estudiantes evidencian debilidades en esta importante competencia, incluso en los últimos años de la carrera.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La profesión docente es una de las más importantes en una sociedad, ya que los educadores son los responsables de formar a las actuales y futuras generaciones. De esta manera, la formación de estos profesionales debería ser prioridad en cualquier país, para asegurar un perfil por competencias que responda a las exigencias de esta labor. Vale destacar que autores como: Zabalza (2003), Perrenoud (2004) y Vargas (2002) explican que una de estas importantes competencias es la de planificación.

Por tal motivo, en esta investigación se realizó la caracterización de la competencia docente en su rol de planificación, a partir de los conocimientos, las habilidades y las actitudes requeridas para esta función, según lo establecido en las distintas bibliografías consultadas. Dicha caracterización, efectuada a partir de la consulta a estudiantes de tercer año y docentes de las Prácticas Profesionales III y IV, permitió obtener dos visiones del desarrollo de la competencia. Los resultados de esta consulta evidencian debilidades a nivel de conocimientos, de habilidades y de actitudes por parte de los estudiantes. Dichas debilidades quedaron reflejadas en las respuestas emitidas por las estudiantes y luego fueron enfatizadas por las docentes consultadas, quienes manifestaron su preocupación por esta problemática. Dichos resultados ponen de manifiesto que es un problema que parece ser común a diversas instituciones que forman docentes ya que Machado (2004) ya había detectado, en su investigación realizada en la Universidad de Oriente, notorias deficiencias en la formación docente en lo concerniente al desarrollo del rol planificador (trabajo mencionado los antecedentes).

En tal sentido, estos resultados ponen de manifiesto un problema que debe ser atendido por las instituciones de formación docente, para asegurar un nivel de desarrollo adecuado para que el egresado se incorpore a las aulas con dominios en planificación. Las autoras de este trabajo, como estudiantes a punto de egresar de esta casa de estudio, proponen que la planificación sea trabajada de forma continua en la carrera, no sólo como conocimiento teórico y aplicado a ciertos ejercicios específicos en asignaturas como Currículo I y II.

Sería importante que la planificación sea exigida en todas las asignaturas cuando se solicitan exposiciones de contenido, ya que se pudo constatar que es una estrategia utilizada en prácticamente todas las asignaturas. De esta manera, cuando cualquier profesor o profesora utiliza esta estrategia, debería exigir a los estudiantes que presenten previamente la planificación de la clase que desarrollarán.

A su vez, los resultados evidencian y reafirman que la formación inicial o de pregrado en los docentes no es suficiente. El docente debe contar con una formación permanente que le permita afianzar estos conocimientos, profundizar su capacidad reflexiva y perfeccionar su práctica. Tal como lo explica Pérez (2003) en su investigación (descrita en los antecedentes), la formación permanente de docentes representa una estrategia de cambio educativo empleada con éxito en distintos escenarios educativos.

Aún cuando la planificación es sólo una de las actividades o roles del docente, es importante recordar que esta representa el eje reflexivo y creativo de las experiencias de aprendizaje que se darán en el aula. Como indica Zabalza (2001) la planificación exige “La reconsideración constante de cuáles son los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes llegan al aprendizaje” (p. 191). La planificación supone, según Del Carmen y otros (2004) “reflexionar y hacer las previsiones pertinentes en torno al qué, cómo, cuándo y por qué se ponen en juego determinadas secuencias y tareas y no otras, respondiendo a una intencionalidad” (p. 45) por lo que debe ser un acto consiente, responsable y ético. Esto implica un dominio de conocimientos que sustenten la toma de decisiones al momento de realizar la acción de planificación (habilidades), enmarcado siempre en actitudes reflexivas y profesionales. Por tal motivo, consideramos muy importante que los resultados de esta investigación y las propuestas que se formulan, sean consideradas en las distintas asignaturas así como en el proceso de rediseño curricular que realiza la Escuela de Educación de la UCV.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1999). Técnicas de investigación social. Buenos Aires: Humanitas.
- Aponte, E. (2007) Estrategias para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Caracas, Brújula Pedagógica.
- Arias, F. (2006). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica. Caracas: Episteme
- Arias, F. (1999). El Proyecto de Investigación. (3ra ed.). Caracas: Editorial. Episteme.
- Baeza, E. (2006) Programación Didáctica. Sevilla, MAD
- Balestrini A., M. (2006). Cómo se elabora el proyecto de investigación. (5ª ed.). Caracas: Consultores Asociados.
- Bravo, L. (2004). *Diccionario Latinoamericano de Educación*. Caracas: Fundación Gran Mariscal de Ayacucho
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2007) Introducción al currículo. San José, Universidad Estatal a Distancia.
- Camperos, M. (1997) De los fines educativos a los objetivos instruccionales. Caracas, UCV/CDCH
- Cano García, Mª E. (2007): La evaluación por competencias en la educación superior. Barcelona: Revista de currículum y formación del profesorado.
- Carrasco, J. (2004) Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor. Madrid: Rialp S.A.
- Castellano, H. (2004) Planificación: herramientas para enfrentar la complejidad, la incertidumbre y el conflicto. Caracas: CENDES
- Claret, A. (2009). Cómo hacer y defender una tesis. Caracas: Texto.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)
- Curriculum Escuela de Educación UCV. Bases Teóricas y fundamentos del Currículum.
- De la Torre, S. (2008) Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación. Madrid, UNED/Aula Abierta
- Del Carmen, F. y otros (2004) La planificación Didáctica. Caracas, Laboratorio Educativo

- Dobles, M., Zúñiga, M y García J. (1996) Investigación en Educación: Procesos, Interacciones, Construcciones. Editorial Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.
- Granadillo, C. (2010). Transformaciones, Complementariedad y Complejidad del currículo.
- Gimeno, S. (1986) Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. Salamanca, Anaya
- Gómez, E. (1998). "La Didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos". En Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 37-55). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Guelman, A. y Monzani, M. (1999) Orientaciones para la elaboración de estrategias didácticas ligadas a la problematización en la formación de competencias profesionales. Buenos Aires, INET. Ministerio de Cultura y Educación
- Hurtado, Y. (2006). Metodología de la investigación holística. Caracas: Sypel.
- Ibáñez, J. (2004 fecha de última actualización) Aportaciones de la didáctica crítica de las ciencias sociales. Recuperado en http://jei.pangea.org/ecs/f/did-ccss.htm#_Toc50011041. Consulta realizada el 28 de abril de 2011.
- Jiménez Castro, W. (1995). Introducción al Estudio de la Teoría Administrativa. México: Editorial Limusa.
- Koontz, H y Weihrich, H. (1994). Administración. (9na. Edición) México, Mc Graw Hill.
- Kotler, PH. (1990). Introducción al Marketing (2ª ed. Europea). Prentice Hall, Madrid.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000/EPISE.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Asamblea Nacional, Caracas, Venezuela.
- López, F. (2004) La planificación didáctica. En colección: Claves para la innovación educativa. Caracas: Laboratorio Educativo / Mc Graw Hill
- Mainer, I. (2000). "La historia que nos contaron y la historia vivida". En pie de paz, nº 53 (pp. 19-24). Barcelona.
- Machado, J. (2004). *Rol del docente como planificador de la educación ambiental en la segunda etapa de las escuelas básicas nacionales de la parroquia vista hermosa de Ciudad Bolívar Estado Bolívar* [Tesis en línea]. Universidad de

Oriente. Núcleo Bolívar, Venezuela. Consultada el 30 de Abril de 2012 en: <http://postgradoeducacionudobolivar.files.wordpress.com>

Martínez, M. (2000). La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico. México: Trillas

Odreman Torres, N. (2006). Problemas de la Educación en Venezuela: Las demandas de la sociedad y las ofertas del sistema educativo. Letras, vol. 48, no. 73.

Pérez Jiménez, C. (2003). La formación permanente de docentes como una estrategia de cambio educativo. Revista Iberoamericana de Educación

Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Madrid, Graó.

Pestana, N. (2000). Análisis en la transferencia de propuestas y contenidos de los programas a la realidad concreta del aula y en el trabajo con la asignatura y con los alumnos. Revista para la educación EDUCERE (Julio-Septiembre) Escuela de Educación de la Universidad de los Andes (ULA)

Porta, L. Silva, M. (2003) "La investigación cualitativa: el Análisis de Contenido en la investigación educativa." Mar del Plata. Disponible en: www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf. [Consulta: 17/10/12]

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. Decreto N° 1.011, 4 de Octubre de 2000, Gaceta Oficial N° 5.496 Extraordinario del 31 de Octubre de 2000.

Rodríguez, N. (2004). Retos de la formación docente en Venezuela. *Revista de Pedagogía [Revista en Línea]*, 73 (25). Consultado el 30/04/12 en: <http://www.scielo.org.ve/>

Sallenave. (1991). La Planificación Estratégica. Segunda Edición, México.

Sampieri., Hernández y Baptista (2003). Metodología de la Investigación. (3era Edición. Mac Graw Hill.

Spencer, L. y Spencer, S. (1993): Competencias de trabajo. (models for superior performance). John Wiley & Sons, Inc. Nueva York.

Stracuzzi, S. y Pestana, F. (2006). Metodología de la Investigación Cuantitativa. Caracas: FEDUPEL.

Tamayo y Tamayo, Mario (1997): El Proceso de la Investigación Científica. Fundamentos de la Investigación con Manual de Proyectos, segunda Edición, México, Editorial Limusa.

Tobón, S. (2006) Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup.

Valdés y otros (2007) *Las Competencias Pedagógicas en los Creativos Entornos Virtuales de Aprendizaje Universitarios*. En Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTEC) No. 24.

Vargas, F. (2002). La gestión de la calidad en la formación profesional. Cinterfor. Montevideo. Uruguay.

Zabalza, M. (2003) Competencias docentes del profesorado. Madrid, Narcea S.A.

ANEXOS

Instrumento validado y aplicado a estudiantes



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DE RECURSOS
HUMANOS**

Cuestionario

Estimado/a compañero/a:

El presente instrumento ha sido diseñado como parte de nuestro trabajo de grado y pretende recabar información acerca del desarrollo de la competencia docente en su rol de planificación, en estudiantes de la carrera de Educación. Esta información sólo será utilizada con fines investigativos. Por tal motivo, no se te solicitarán datos de identificación pues resulta fundamental que nos brindes tu respuesta sincera, sin temor a ningún tipo de juicio valorativo derivado de los resultados individuales.

INSTRUCCIONES

- Lea detenidamente cada pregunta o enunciado.
- Escriba brevemente su respuesta o marque con una **X** la alternativa de respuesta que considere represente tu opinión para las interrogantes de la segunda parte.
- Si tienes alguna duda, consulta solamente con el investigador que aplica el instrumento.
- Recuerda ser sincero en cada una de tus respuestas.
- No dejes preguntas o enunciados por responder.

Parte I- Responde brevemente las siguientes interrogantes:

1.- ¿Qué es la planificación didáctica?

2.- ¿Enumera las principales características que debe cumplir una planificación didáctica?

3.- ¿Cuáles son los componentes o aspectos a contemplar en una planificación didáctica?

Parte II- Para cada uno de los siguientes enunciados, marca con una “X” en la casilla correspondiente a tu opinión, atendiendo a si lo consideras verdadero “V” o falso “F”

	V	F
4.- Para planificar, el docente debe tomar los objetivos y contenidos del Diseño Curricular del grado.		
5.- Los aspectos más importantes en una planificación son: objetivos, contenidos y recursos didácticos.		
6.- La planificación consiste en desarrollar una clase constructivista con los alumnos.		
7.- Para planificar, el docente debe tener en cuenta el PEIC de la institución.		
8.- El docente experto planifica su año escolar antes de iniciar las clases.		
9.- Un aspecto muy importante al planificar es ajustarse a las características del grupo.		
10.- El docente debe cumplir a cabalidad lo que ha planificado, sin improvisar modificaciones durante el desarrollo de la clase.		
11.- Para planificar, el docente debe reflexionar sobre los logros y debilidades.		
12.- El docente experto es el único que no necesita planificar todas las clases, porque ya sabe cómo enseñar ciertos contenidos.		
13.- La planificación debe presentar las actividades que realizará en la clase y el orden en que las aplicará.		
14.- En la planificación, los objetivos expresan lo que desea lograr el docente con la clase.		
15.- Es muy importante que el docente posea las competencias necesarias para planificar las experiencias educativas.		

¡Muchas gracias por su colaboración!

Instrumento validado y aplicado a docentes



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CURRÍCULO Y FORMACIÓN DE RECURSOS
HUMANOS**

Cuestionario

Estimado/a profesor/a:

El presente instrumento ha sido diseñado como parte de nuestro trabajo de grado y pretende recabar información acerca del desarrollo de la competencia docente en su rol de planificación, en estudiantes de la carrera de Educación. Para ello, nos gustaría conocer sus opiniones al respecto. Mucho le agradecemos su sinceridad y objetividad al momento de responder cada una de las preguntas que se formulan.

INSTRUCCIONES

- Lea detenidamente cada pregunta o enunciado.
- Escriba brevemente su respuesta, atendiendo a su opinión y experiencia con los alumnos de la Mención: Preescolar y Primera Etapa.
- Si tiene alguna duda, consulte solamente con el investigador que aplica el instrumento.
- Sea sincero en cada una de sus respuestas.
- No deje preguntas por responder.

Parte I: Datos de identificación del/la profesor/a:

- 1.- Nombre completo: _____
- 2.- ¿Cuál Práctica profesional dicta? _____
- 3.- ¿Cuánto tiempo lleva dictando esta asignatura? _____

Parte II: Opinión con base a la experiencia en la asignatura:

- 1.- ¿Considera que sus estudiantes poseen los conocimientos básicos sobre el proceso de planificación didáctica al llegar a esta Práctica Profesional?

Sí _____ No _____

2.- ¿Considera que sus estudiantes evidencian habilidades al momento de planificar durante esta asignatura? Sí_____ No_____

3.- ¿Considera que sus estudiantes evidencian actitudes reflexivas al momento de planificar? Sí_____ No_____

4.- ¿Considera que sus estudiantes le otorgan importancia al proceso de planificación? Sí_____ No_____

¡Muchas gracias por su colaboración!