



Revista Arbitrada Venezolana  
del Núcleo Costa Oriental del Lago



# mpacto *Científico*

Universidad del Zulia

Diciembre 2017  
Vol. 12 N° 2

ppi 201502ZU4641  
Esta publicación científica en formato digital  
es continuidad de la revista impresa  
Depósito Legal: pp 200602ZU2811 / ISSN:1836-5042

## **Formación permanente del docente para el desarrollo de estrategias de aprendizaje significativo a nivel de educación inicial**

*Lilibeth Arrieta y Juan Silva*

*Universidad del Zulia, Núcleo Costa Oriental del Lago.*

*Lilibetharrietaduran@gmail.com*

*Juansilvasanchez@gmail.com*

### **Resumen**

La presente investigación se planteó como propósito identificar los tipos de formación que posee el docente de Educación Inicial. El estudio es de tipo descriptivo con un diseño no experimental y transversal. La población estuvo conformada por 18 docentes de los preescolares de la Parroquia Ambrosio del Municipio Cabimas, tomándolos como censo poblacional. Para la recolección de datos se utilizó un instrumento FOPE con 38 ítems y cuatro alternativas de respuesta (siempre, casi siempre, casi nunca y nunca), siendo validado por tres expertos. Se realizó un estudio piloto a 10 docentes para medir su confiabilidad mediante la aplicación del alfa Cronbach obteniendo un resultado de 0.90 para el FOPE. La técnica de análisis de datos fue la distribución de frecuencia alcanzando como resultados que las instituciones en estudio no consideran en profundidad las actividades de formación de carácter conceptual, reflexivo y práctico para la formación del docente.

**Palabras clave:** Formación permanente; estrategias; aprendizaje significativo; educación inicial.

## *Permanent training of the teacher for the development of significant learning strategies at the level of initial education*

### **Abstract**

This research was raised as a purpose to identify the types of training that has the teaching of initial education. The study is descriptive not experimental and cross design. The population was comprised of 18 teachers of preschoolers of the parish Ambrose of the municipality Cabimas, taking them as a population census. An instrument FOPE with 38 items and four response alternatives was used for data collection (always, almost always, almost never and never), being validated by three experts. A pilot study 10 teachers was conducted to measure its reliability using Cronbach Alpha getting a result of 0.90 for the FOPE. The technique of data analysis was the frequency distribution reaching as results study institutions not considered in depth the activities of conceptual, reflective and practical training for the teacher training.

**Keywords:** Training; strategies; significant learning; initial education.

### **Introducción**

Venezuela confronta hoy día una situación de deterioro en el ámbito económico, social, político y cultural caracterizada fundamentalmente por crisis de valores, ausencia del sentido de pertenencia y restricciones en el acceso a diversos bienes, lo cual se evidencia en gran medida en el sistema educativo que tiene la misión de preparar al recurso humano con el propósito de adecuarlo a los avances científicos, tecnológicos, humanísticos para poder afrontar dichas situaciones en los ámbitos señalados.

Por lo anteriormente expuesto, el Estado Venezolano se obliga a realizar cambios dentro de un proceso de reconstrucción social y cultural, a través de la actualización curricular en los diferentes niveles del sistema educativo y la formación permanente de los docentes, estableciendo esto como línea macro dentro de sus políticas.

Por esta razón, el papel que desempeña el docente de Educación Inicial es relevante, por estar directamente comprometido en la formación integral de los niños y niñas entre 0 y 6 años como seres sociales, integrantes de una familia y una comunidad. En este sentido, su labor ha adquirido connotaciones, impuestas por el avance de los conocimientos y la complejidad de los problemas generados en el proceso educativo, es por ello, que su desempeño debe orientarse a fomentar la investigación, la innovación

y creatividad en los alumnos evitando la repetición de los procesos académicos tradicionales.

En este marco, como objetivo de este artículo se considera identificar los tipos de formación que posee el docente de Educación Inicial.

### **Aspectos metodológicos**

La investigación desarrollada es de tipo descriptiva con diseño no experimental y de campo. La población requerida para el estudio estuvo conformada por 18 docentes de Educación Preescolar de las instituciones de la parroquia Ambrosio del municipio Cabimas. Por ser una población finita y pequeña, fue considerada censo poblacional.

La técnica con la cual se realizó la recolección de datos fue la encuesta, mediante la aplicación del cuestionario Formación permanente "FOPE", se conformó con 38 ítems con cuatro alternativas de selección de respuestas múltiples, estas son: Siempre, Casi Siempre, Casi Nunca y Nunca.

En este caso, el instrumento se sometió a una validez de contenido y posteriormente consideradas las observaciones de los expertos se procedió a aplicarlo a la población censal. Para calcular la confiabilidad del instrumento se aplicó la prueba piloto en 10 docentes de otros jardines de infantes de la zona (Cabimas). Ellos respondieron al cuestionario y los valores fueron operacionalizados con la fórmula Alfa de Cronbach. La confiabilidad del instrumento FOPE fue de 0,90, significando una alta confiabilidad.

### **Formación del docente**

La formación como término general, según la Real Academia Española (2002) es la preparación de un individuo en un área específica del conocimiento científico y la experiencia activa del individuo.

La formación docente de los maestros del preescolar, se ha definido, en distintas investigaciones, en el marco de la literatura respectiva y al respecto Chávez (2001, p.21) señaló que es:

el proceso mediante el cual, el profesional de educación adquiere las competencias fundamentales en los conocimientos, habilidades y actitudes para ejecutar las acciones docentes, correspondiente a su labor educativa, dando cumplimiento al proceso administrativo, en cuanto a la planificación, organización, ejecución, supervisión y evaluación de actividades, conjuntamente con el desarrollo del liderazgo, comunicación, aplicación de métodos y técnica, vinculación con la comunidad, propias de las funciones y tareas, que deberá desarrollar en el ámbito escolar de manera crítica y reflexiva, fundamentada sobre la base del sustrato ideológico, pertinencia teórica-practico, así como la idoneidad intelectual.

Esa preparación docente del maestro de la educación inicial, debe estar comprometida y vinculada con el modelo educativo de la nación. También se debe señalar, que tales definiciones son válidas.

La formación docente del educador, constituye la preparación del docente en función de los conocimientos que le proporcionen el dominio administrativo en su tarea del hacer educativo (Canales, 2004, p70), en tanto que Romero (2002, p. 32), la consideró como el conocimiento técnico docente y administrativo que adquiere el educador” y García (2001, p: 61) la definió como “el conocimiento que adquieren los educadores para ejercer las prácticas educativas”.

Sobre esas definiciones, debe indicarse que la primera, abarca la sucesión de etapas, al estimarse la formación docente, como un proceso, en el logro de la capacidad en torno a los conocimientos, habilidades y actitudes, para desarrollar las actividades, que no incluye únicamente las del proceso administrativo y acción directiva; sino que abarca además la vinculación escuela, comunidad y sector productivo, enmarcando en un carácter ideológico, pertinencia teórica-práctica idoneidad intelectual.

Desde esa perspectiva, este estudio acepta la posición, porque la formación docente del maestro de la educación inicial, debe dirigirse no solo a la ejecución de los procesos antes señalados; sino hacia otras actividades destinadas a buscar la integración de la institución con el sector productivo y la comunidad.

Otros aspectos, que se deben resaltar, en torno a la primera definición, es el énfasis que se hace en cuanto a la realización de las funciones y tareas en forma crítica y reflexiva. De esto depende en gran parte, el desarrollo de la personalidad de los educandos y de algunas de las actividades sociales, que pueda desarrollar en la vinculación escuela, comunidad y sector productivo. El maestro de educación inicial, debe además orientar, su labor docente en la demostración de actitudes, que le permitan un desenvolvimiento creativo y reflexivo, en lugar de inhibirlo, por medio de actividades que fomenten el desarrollo de su imaginación.

En ese sentido, Alcántara (2003, p.42) señaló: “hay que convertir al maestro de la educación inicial, en el sujeto de su formación–transformación, si se quiere que no sean meros ejecutores de programas”. El basamento del sustrato ideológico, pertinencia teórica-práctica e idoneidad intelectual, son factores que suponen la necesidad de que el educador confronte ideas, fomente valores, conozca los enfoques teóricos de la educación y los aplique con verdadera capacidad del hacer educativo.

Con respecto a las definiciones subsiguientes, se considera la formación docente basada en el conocimiento del profesional educador, con orientaciones hacia el dominio académico (segunda). La tercera, hace énfasis sobre los conocimientos, que adquiere el educador, pero el profesional de la educación de hoy, debe prepararse también, en función de enseñar administrativamente a ser, enseñar a aprender y que aprenda a enseñar.

La primera, enseñar a aprender, tiende a construir la identidad del educador, que interprete el verdadero significado de ser educador, para que valore su profesión con verdadera vocación y sea capaz de captar la trascendencia de su misión; la segunda, enseñar a aprender, supone manejar con idoneidad las herramientas técnico docentes. Esto significa, capacidades, para que puedan analizar, criticar, reflexionar, comprender e interpretar, entre otros aspectos y la tercera, aprender a enseñar, supone la adquisición de experiencias que le permitan un crecimiento en la labor educativa. También cabe destacar, que la última definición, de formación es un tanto generalista, al considerarse el conocimiento para la práctica educativa.

La formación docente va mucho más allá, pues el conjunto de actividades que debe desplegar y cooperar administrativamente, tiene una dimensión tendente a fortalecer la pertinencia, la expresión, sensibilidad, innovación y creatividad laboral. La preparación del maestro de la educación inicial, debe estar comprometida y vinculada con el modelo educativo que se ejecuta en el país.

Además de lo antes expresado, se debe resaltar, que tales definiciones son válidas al considerarse los propósitos del Estado, con respecto a las transformaciones que se le quiere otorgar al sistema educativo venezolano y por ende, a la educación en todos sus niveles. Se tendría que estimar, las condiciones del mejoramiento cualitativo y las que se necesitan en momentos de gestionar el proceso enseñanza-aprendizaje, la acción directiva, reorganización, modernización y transferencia educativa.

El maestro de educación inicial de este siglo, deberá ser un poseedor de suficientes conocimientos, limitándose a enfocarlos de manera distinta a la tradicional. Deberá ser un educador que oriente sus capacidades a aprender, esté socialmente comprometido con la comunidad a su vez, se mantenga en proceso permanente de formación y crecimiento académico.

La formación docente del maestro, ha traído discusiones en torno a la problemática de las competencias que le corresponde demostrar. Se ha caracterizado por una marcada polarización de perspectivas, en relación con las políticas del Estado y la acuciante realidad de la escuela. Esto ha puesto en la palestra el viejo tema de la relación entre educación y desarrollo.

De hecho, las naciones según Canales (2004) de mayores índices de productividad e ingreso, se enfrentan más que nunca, al análisis crítico de los sistemas educativos y particularmente a la relación entre las condiciones del estado de su educación y la productividad nacional, presente y futura.

La inversión en educación empieza a ser vista como una productividad, particularmente a la luz de los cambios, que se deben reflejar en la formación del maestro y resultados del aprendizaje de los alumnos (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2003). Para esto, se requiere entre otros aspectos, que se configuren nuevos perfiles profesionales del docente, sobre la base de las competencias, funciones y tareas, que necesariamente el educador debe desarrollar en cualquiera de los niveles

del sistema educativo, considerándose las distintas tendencias y enfoques teóricos, que al respecto se han enunciado.

Sobre algunos enfoques teóricos de la formación docente Fanetti (2002) indicó, que la labor de la enseñanza en los centros educativos es importante, porque imparte efectividad a los esfuerzos humanos a la vez que ayuda a obtener mejores recursos. Este mismo autor afirma que dependiendo de la misma manera en que un centro educativo administre sus recursos, será la educación que dicho centro imparte, si un centro educativo posee una inadecuada conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, en esa misma medida será la calidad de la enseñanza que oferta.

Con respecto a ciertos enfoques teóricos contemporáneos de la formación docente, se han emitido corrientes que han dado lugar a posiciones, coincidentes o contradictorias, derivadas de resultados de investigaciones. Algunos enfoques teóricos de esta posición han surgido distintas posiciones o consideraciones de cambios, mientras que otras se derivan del hacer educativo de algunos educadores que han tenido el reconocimiento de otros docentes.

Al respecto se puede señalar a Alcántara (2003, p.18), quien enuncio los enfoques de la formación técnico-docente:

La formación técnico-docente, debe fundamentarse en las condiciones profesionales del educador, porque constituyen el conjunto de posibilidades que se les ofrecen a la enseñanza formal y no formal, constituyendo y contribuyendo a la formación de la tarea común, siguiéndose las particularidades de la integración de cualidades que deben ser llevadas a la práctica, concebidas bajo los lineamientos del pleno conocimiento, habilidades y actitudes sobre su propia naturaleza para que pueda no solo conducir el aprendizaje, sino orientar a comunidad en solución de dificultades.

Ese enunciado ha sido considerado por Canales (2004, p.86) como un postulado representado por la sistematización de lo que se debe considerar como condiciones profesionales del maestro, porque obedece deliberadamente a la educación intencional; no obstante, se estimó como contradictorio, porque se reflejan las condiciones profesionales del docente un tanto en términos utópicos, ya que no se establece la realidad sobre bases ideales (Moreno, 2007, p.75).

No obstante a lo antes referido, se puede inferir que la posición antes citada, es perfectamente válida, por cuanto se indica que la formación debe basarse en las condiciones profesionales, como posibilidades, concebidas en lineamientos sobre los conocimientos, habilidades y actitudes para que el educador pueda conducir las acciones docentes, vinculadas con la comunidad.

En esa óptica de ideas, las condiciones profesionales del docente de educación inicial, representa el conjunto de circunstancias laborales del educador en torno al

hacer educativo. Constituye la integración de las acciones del deber ser en relación con el trabajo, que debe desarrollar.

También representa el conjunto de funciones, que ejecutaría para cumplir su acción laboral y estas necesariamente, requieren del conocimiento, habilidades y actitudes que conforman parte de su perfil profesional.

Por lo anteriormente expuesto, se acepta el postulado, porque enmarca la formación docente, con una postura teórica que la circunscribe, como la perfilación de las circunstancias laborales en función del conocimiento, habilidades y actitudes que son factores esenciales en el desarrollo de las competencias específicas, y se vinculan con la comunidad. Aspecto este que en Venezuela constituye una política educativa, enunciada en el Diseño del Currículo Nacional.

Romero (2002) señaló que las condiciones profesionales del docente, debe configurar en conjunto, las orientaciones a su conducta laboral y el fomento de la creatividad; mientras que Campuzano (2004) destacó que se les concibe como el conjunto de atributos laborales, que configuran de modo activo, los sucesos académicos-administrativos de la labor educativa. También se debe destacar que constituye un elemento clave para la ejecución de la educación vinculada a la comunidad.

La posición de Bruner (1972), quien propone una teoría de la enseñanza, sin referencia específica de una teoría del aprendizaje basadas en las experiencias como educador y en distintos trabajos de investigación, según García (2001, p.67) señaló sobre la formaron del educador:

La formación docente del educador es compleja, porque necesita conocer de su acción docente y como administrarla, sustituyendo la improvisación , descomponiendo el trabajo, separando funciones de preparación y ejecución, otorgando funciones y delimitándolas, estableciendo normas de conductas en función de las competencias que debe desarrollar , sustentadas en los conocimientos , habilidades y actitudes que deberá demostrar como docente.

Esa posición teórica está supeditada a la erradicación de la improvisación en las instituciones educativas mediante una planificación ordenada capacitando al personal para producir más y mejor calidad. Esta posición señalada, como enfoque teórico de la formación docente del maestro del centro de educación inicial es aceptable, porque deja implícito la necesidad de planificar, organizar, ejecutar y controlar el desarrollo de actividades, estableciéndose las pautas que deben regir en la organización evitando el desperdicio laboral. Posición esta, que pareciera no haber encontrado apoyo en los resultados en diversas investigaciones revisadas. Otro enfoque teórico de la formación docente, es el señalado por Bugelski (1970.p.83), citado por Canales (2004), en el cual se indica:

Conducir una institución educativa requiere de los maestros con una formación docente que permita establecer un nuevo orden de las cosas, para lo cual debe demostrar conocimiento



pleno, habilidades y actitudes para la planeación, organización, ejecución, coordinación, control y evaluación de actividades, ya que son actividades fundamentales de la enseñanza.

Esa posición teórica es aceptable, está sustentada en las competencias, habilidades y actitudes, basada en el desarrollo de la alta docencia, que implica tomar previsiones, en función de la continuidad, flexibilidad y valoración como aspecto primordial de una planificación en el proceso educativo.

La formación docente es el proceso de preparación y actualización del educador de cualquier nivel o modalidad por lo que es necesario procurar en todo momento formarse con las últimas exigencias del sistema y de la sociedad. En este sentido, se puede conseguir el logro de conocimientos, habilidades y una actitud diferente ante las acciones adecuadas a las circunstancias.

Al respecto, Díaz y Hernández (2003, p.5) definen la formación docente como “un proceso por medio del cual un sujeto aprende a enseñar”, lo cual implica el logro de conocimientos, habilidades y destrezas acerca de diversos aspectos, sin embargo, no se puede hablar con fundamento de cualquier modalidad de formación, sin un marco integral o global que le de sentido a la misma.

Considerándose lo expresado, se debe interpretar el proceso de formación como dinámico, fundamentado en el cambio, porque en la medida en que surgen los avances científicos, tecnológicos, se requiere propiciar nuevos conocimientos para desarrollar habilidades y una actividad adaptada a las circunstancias del momento, buscando establecer un equilibrio entre la formación inicial, la práctica pedagógica y los programas de formación continua para integrar de forma eficaz estas tres dimensiones.

Esa formación del docente, pretende fortalecer el conocimiento, las habilidades y destrezas que éste tiene, para poder satisfacer las expectativas de la sociedad, modificando lo hasta ahora logrado en cuanto a las carencias que se van formando a través del tiempo, generando situaciones de insatisfacción por no poder desarrollar trabajos efectivos de calidad en el aula. Con base en esto, el docente debe actualizarse y mantenerse en constante mejoramiento.

Al respecto, Alanis (2000, p.32), planteó que “la formación es aquella que ocurre cuando el individuo de manera voluntaria selecciona de la institución formadora aquellos objetivos y contenidos que más le convienen, indicando que el individuo participa en la planeación, el desarrollo y la evaluación de su propia formación.

En esa perspectiva, es necesario comprender que si el individuo se forma para ser docente, y en el transcurso de su desempeño laboral, en una institución educativa, surgen necesidades de formación pedagógica, que no han sido satisfechas producto de los cambios que se generan, y requiere a otras alternativas que satisfagan tales necesidades; por lo tanto, las estrategias a las cuales éste recurre no son más que opciones para auto-gestionar la formación de un carácter permanente en concordancia con los objetivos de la institución educativa y de la productividad del educando.

En ese contexto de ideas, el docente como individuo activo y en correspondencia con la dinámica, es capaz de reflexionar sobre la acción, tal y como se expone Shon (2000, p .323), pues “el profesor mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, encuadrando y resolviendo los problemas propios de su aula e investigando colaborativamente”.

Cabe destacar que, la práctica de la reflexión por parte del docente se genera desde el mismo momento que se trata de resolver el problema o necesidad inmediata del aula o de la institución escolar, esto supone, asumir tanto una actitud crítica ante los hechos, como instaurar un espacio para resolver tales situaciones de un modo ordenado de proceder, para llegar a un fin o resultado determinado.

Por otra parte, Orozco (2000, p. 3) concibe la formación de los educadores como” un proceso integral, sistematizado y continuo que contempla todos los aspectos del desarrollo humano. Comprende aquellos aspectos que van desde la formación inicial, la capacitación y la formación del docente”.

Desde este punto de vista, la formación del docente constituye una necesidad ante los cambios educativos, pero, considerando que no se puede delimitar a solo carencias pedagógicas, sino a todas aquellas que complementan las competencias docentes, según el perfil que se requiere en el contexto de la nueva reforma curricular, es decir, que se debe formar también todas las características profesionales y humanas que se le asignan al educador, para cumplir y hacer más pertinente con la institución sus funciones.

Lo antes expresado, implica reconocer al docente como un ser perfectible capaz de mejorar cada vez más y como la persona idónea para promover culturas centrales de investigación, como el modo de descubrir la verdad y sistematizar los conocimientos, en tal sentido se explican ciertos modelos de formación.

Al tomar en cuenta la investigación, Elliot (1994, p. 241) consideró que los modelos de formación desempeñan un papel de apoyo para identificar las competencias y las técnicas requeridas para la práctica eficaz de los distintos papeles y tareas en las escuelas. Esto conduce a que los ejercicios de aprendizaje, pueden elaborarse por un reducido grupo de técnicas de formación, desarrollando poco a poco una tecnología de la formación personal muy atractiva para muchos planificadores debido a su economía en relación con los empleados de los recursos de formación.

En ese proceso de formarse, los docentes participan en acciones de investigación que propician el estudio constante, los círculos de estudios donde se comparten ideas y se resalta la importancia del aprendizaje colaborativo, sirviendo para la adquisición de nuevos conocimientos que pueden compartirse con los pares, discutirse y llegar a formular conceptos al respecto de éstos.

En tal sentido, ha surgido un proyecto de investigación para la formación (Ministerio de Educación Cultura y Deportes , 2001), donde se conceptualiza como red comunitaria entre profesionales de la docencia, promovidas y coordinada por la División Académica

y apoyado por otras instituciones para generar espacios y momentos donde se plantea inquietudes, interrogantes, experiencias, auto-reflexiones e investigaciones sobre la práctica pedagógica, andragógica administrativa, gerencial, comunitaria, en acuerdo con las políticas del Ministerio del Poder Popular para la Educación, tomando en cuenta los lineamientos curriculares de los niveles, modalidades o regímenes especiales y su fundamentación teórica, con la finalidad de promover la investigación, innovación y cambios pedagógicos con estrategias y tecnologías de avanzada para el mejoramiento de la calidad educativa.

En Venezuela, la formación del docente de educación inicial tiene tres categorías: profesores, que egresan de Institutos Pedagógicos; Licenciados, de las universidades, y Técnicos Superiores de Colegios e Institutos Universitarios. Todos son egresados de los Institutos de Educación Superior de formación docente. Sin embargo, subsisten en el sistema, maestros normalistas y bachilleres docentes graduados antes de 1980, que es la fecha cuando la Ley Orgánica de Educación estableció la carrera docente de educación superior.

Por muchos años el enfoque de capacitación prevaleció en el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, lo que significó no tomar en cuenta el conocimiento y experiencias del recurso humano, además del escaso seguimiento al proceso. Asimismo hubo poco aprovechamiento de los recursos presupuestarios, llevando a cabo el proceso de formación de acuerdo a los siguientes lineamientos:

La formación docente es una política encaminada a la transformación social y educativa en el marco del proyecto educativo nacional, y se contextualiza en una concepción de desarrollo humano integral. Esta formación tiene como marco de referencia el currículo de los niveles, modalidades y perfil del docente respectivo. Asimismo, debe considerar la situación educativa de cada una de las Zonas Educativas y las necesidades del recurso humano respecto a su formación.

La formación considera: la formación inicial del docente que ingresa al sistema educativo, la profesionalización de docentes no graduados en servicio, el perfeccionamiento, la capacitación y actualización. Por lo tanto, debe: realizarse en una forma concertada y con la participación activa de los institutos de enseñanza de educación superior, abrir diferentes escenarios de aprendizaje: en el aula, con la familia y con la familia y con la comunidad, incorporar estrategias presenciales (cursos, talleres), a distancia, intercambio de experiencias, pasantías, elaboración de proyectos individuales y colectivos.

Cada uno de los elementos de la formación debe ir acompañado de procesos de evaluación, seguimiento, monitoreo y asistencia técnica que aseguren la aplicación con calidad de los aprendizajes derivados, además, involucrar a todos los actores claves del proceso, contemplar parámetros de calidad previamente establecidos, adecuarse a los diferentes contextos y características específicas de la localidad, inclusiva e igualitaria.

## **Modelos de formación docente**

Para la formación docente, necesariamente debe desarrollarse un modelo que induzca al cambio y a la innovación. Actualmente las transferencias en educación, se efectúan en estrecha relación con las transferencias científicas y tecnológicas y por ende, con los modelos económicos predominantes. De este modo, no resulta sorprendente la existencia de diversos modelos. En razón de esto Cárdenas I (2000, p. 235), presenta cuatro (4) modelos de formación gestados en diferentes países, con postulados teóricos pero, igualmente orientados a la búsqueda del perfeccionamiento docente:

En el Modelo Estrategia de Formación Centrada en la Educación, fue presentado por Kemmis (1987) consideró el centro (núcleo principal de formación del profesorado) como el eje y unidad del cambio y se considera como contexto natural para el desarrollo profesional, en ella. Se realizan acciones a partir de consultas de las necesidades de formación, partiendo del supuesto de que la mejora del centro supone un compromiso de profesores, estudiantes y el resto de la comunidad educativa, sin el cual es imposible transformar las prácticas que llevan a cabo.

Cabe destacar que el propósito es la realización de actividades ligadas a la actividad docente diaria y tendiente a resolución de sus problemas, elaboración, presentación y difusión de materiales de apoyo, el análisis y desarrollo de aspectos curriculares concretos. Su realización debe ser local y debe provenir de la propia reflexión y/o necesidades de los centros escolares.

Para Ballenilla (1995) la formación docente se presenta como un Modelo de Actualización Centrada en el Aula, de manera que se mejora la práctica, ligando a los cambios de la dinámica del aula, donde el proceso de investigación escolar produce transformaciones fundamentado y coherentes con el deber ser.

Asimismo, el Modelo de Grupos de Investigación y/o Acción, propuesto por Cárdenas (2000) es una modalidad de desarrollo profesional que debe partir de la formación docente como profesional reflexivo y colaborativo, perspectiva de la que el docente crece en su generalidad. Aquí, trata a la clase como un laboratorio en el que pueden poner en cuestión su práctica a través de un análisis crítico y reflexivo sobre sus problemas y los de sus compañeros.

Los diferentes modelos parten de estos presupuestos planteando la necesidad que el perfeccionamiento del maestro parte del lugar real de trabajo de los docentes, ello supone: dotar a los docentes de la autonomía necesaria para decidir sus propias necesidades de formación; tomar conciencia de los docentes ante el análisis y reflexión ante su propia práctica como elemento determinante de su desarrollo personal y profesional, un mayor protagonismo en tomar decisiones acerca de su propio desarrollo profesional, es decir, que se decida por los agentes naturales y centre en sus problemas necesidades reales.

Al respecto, Espinoza (1997, p.14) planteó que la formación docente debe concebir la investigación acción transformadora, “dirigida a incentivar las potencialidades del ser

humano en toma de conciencia crítica para sus cambios y desarrollo, correspondencia con el entorno natural y social” y al mismo tiempo, percibir y actuar como constructor en plena conciencia creadora de la responsabilidad de sus acciones.

Por tal razón, Espinoza (1997) mencionó, que la formación del docente puede darse desde la praxis, donde el sujeto agente, actúa con el contenido teórico práctico sobre la totalidad concreta tomando en cuenta la identidad cultural el contexto local y la transformación social, y el docente crea la necesidad de ser el sujeto en el proceso transformador.

En cuanto al Modelo de Desarrollo Curricular, se considera de amplia difusión anglosajona denominado Desarrollo Curricular Basado en la Escuela (DCBE), que no solo implica una concepción original de cambio curricular, sino que simultáneamente es una parte esencial del contenido de la formación del profesorado en ejercicio que a su vez coincide con el desarrollo y la innovación del currículum. En este modelo se toma en cuenta tres grandes conjuntos de teorías:

- Teorías de la organización: utilizada como estrategia programada de desarrollos organizativos referidos a la escuela con la finalidad de institucionalizar una fuerte capacidad para la solución de problemas en el centro.
- Teoría del Currículum y Cambio Curricular: asume algunos de los presupuestos en el enfoque deliberativo o cultural y del denominado enfoque crítico donde se cuestionan las concepciones curriculares del enfoque técnico y los supuestos de racionalidad tecnológica en los que se basa.
- Teoría de la Investigación Acción Crítica: como forma de indagación auto reflexiva, llevada a cabo por sujetos implicados en una situación social (también educativa) en orden de mejorar la racionalidad y justicia de la práctica social y educativa, de la comprensión de dicha práctica y la situación en la cual ocurre.

En el desarrollo curricular colaborativo puede devenir, un programa de autoformación bien sea personal o comunitaria.

Modelo de Formación Académica. Es el modelo de actualización de los contenidos, en el cual se revela claramente el rechazo por razones derivadas directamente de la significación de los propios contenidos así como las derivadas de la actual concepción psicológica del aprendizaje. Para este modelo, planteado por Ballenilla (1995), el aula no cuenta, la capacitación de los docentes es un modelo didáctico tradicional, basado fundamentalmente en el flujo de información facilitador – docente, donde uno de sus objetivos fundamentales es inhibir cualquier perturbación de flujo. Se encuentra inevitablemente asociada a un modelo de aula en el que se busca uniformidad. A los participantes se les impide hablar, moverse y manifestarse ya que todo eso perturbaría el discurso del docente.

En el Modelo de Formación Académista, el aula no existe como algo con vida propia, no se habla de ella, y si se hace es para referirse a las características básicas desde el punto de vista del modelo. Como consecuencia de todo lo anterior, tal como lo

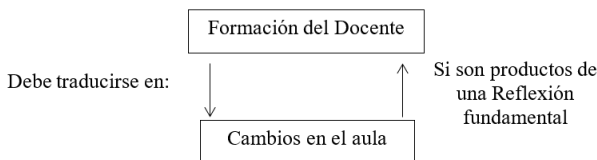
expresa el autor, los procesos de capacitación del docente centrados exclusivamente en el mejoramiento o asimilación de nuevos contenidos, presentan un “status” de fin en sí mismo, que ni el desarrollo científico, ni la reflexión epistemológica.

Este modelo tiene un corte conductista, donde la enseñanza se observa como un proceso de dar para que el alumno reciba, sin manifestar como es la recepción del conocimiento por lo cual impide establecer retroalimentación y dinamismo en el aula y no es propicia para actualizar al personal que labora en el nivel de educación preescolar en el cual se propone el enfoque constructivista y no conductista.

**Modelo de Formación Utilitarista:** Ballenilla (1995 p. 14), plantea también el modelo de formación utilitaria que responde a “un planteamiento técnico de la enseñanza donde los docentes tienen la función de aplicar unos programas decididos por expertos y elaborados para obtener la máxima eficiencia en el logro de unos determinados objetivos”. En dicho modelo de formación, lo que se pretende es generalizar entre los docentes, determinadas técnicas (utilización de materiales, diseño curricular, pautas y conductas). Este proceso de formación va encaminado a adiestrar al docente en el uso de estos programas elaborados sin su participación, lo cual no facilita el proceso, al no permitir que el participante pueda guiar su aprendizaje en forma constructiva.

Este modelo no es pertinente con lo pretendido en este proceso de capacitación porque se necesita que el personal sea tomado en cuenta para que se satisfagan sus expectativas de acuerdo con las exigencias del nivel de Educación Preescolar, y pueda de manera agradable y satisfactoria aplicar estrategias de aprendizaje significativo en sus educandos.

**Modelo de Formación Centrado en el Aula:** Cuando se habla de capacitación del docente, hay que suponer que su objetivo último es mejorar la práctica y ésta se desarrolla en el aula, por lo tanto, Ballenilla (1995 p. 21), expresa que el modelo de formación centrada en el aula: es un proceso real de capacitación que va ligado a cambios de la dinámica del aula y viceversa, el proceso de investigación escolar que produce cambios bien fundamentados y coherentes, es el elemento determinante en la capacitación de los docentes. En la figura 1 se observa el proceso:



**Figura1. Modelo Centrado en el Aula.**

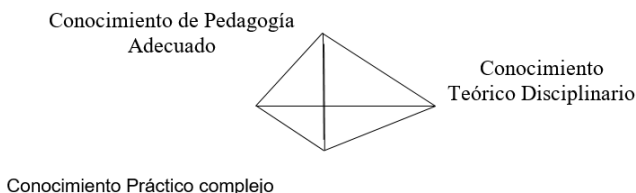
Fuente: Ballenilla (1995)

De esta manera, la investigación centrada en el aula debe ser la que modele y guíe el desarrollo profesional en los tres aspectos básicos que son:

Un conocimiento disciplinario, suficiente que permite, a partir de los intereses de los estudiantes y de los problemas sociales más relevantes, integrar la lógica psicológica de los mismos. Un conocimiento pedagógico adecuado, que permite tomar en consideración las ideas de los participantes, su nivel cognitivo, a la hora de diseñar el proyecto curricular del centro y la programación del aula, hecho muy importante para formar al docente.

Un conocimiento práctico complejo, que permite, dirigir y organizar el aprendizaje de los participantes en el aula, resolviendo día a día los conflictos entre el respeto a la diversidad de intereses y necesidades incrementando la confianza y seguridad de ellos en si mismos y la obligación de calificarlos entre otros. Al respecto Ballenilla (1995), expone: que la formación puede entenderse a través de cuatro vértices siendo una el proceso centrado al margen de un aula, el conocimiento adecuado de la pedagogía, el conocimiento teórico disciplinario y el práctico complejo.

### **Formación de un Proceso Centrado al Margen de un Aula**



**Figura 2. La Capacitación Centrada en el Aula.**

Fuente Ballenilla, (1995).

A través del incremento de la conciencia profesional y por lo tanto, de su autonomía, se trata de considerar profesores como técnicos ejecutores de programas de contenidos pensados y elaborados por otros, a pesar a ser profesionales comprometidos en la mejora permanente de la actividad educativa. En tal sentido, el desarrollo del empleado educativo ha llegado a ser crecientemente vital para el éxito de las organizaciones modernas, debido a los rápidos cambios en la metodología que requieren que el docente posea los conocimientos y las técnicas de instrucción que se introduzcan en el sector educativo y en el nivel del sistema que le corresponda.

Con respecto a este planteamiento, los representantes del Ministerio de Educación (2001 p. 3), en el Plan de Reforzamiento Institucional expresaron que:

Los docentes venezolanos, una vez en ejercicio, no cuentan con un sistema de actualización y de mejoramiento permanente, el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio debería cumplir esta función, sin embargo, lo que hace es eliminar este Instituto y crear centros como el Centro Regional de Apoyo al Maestro. El mejoramiento de la calidad de la educación depende,

fundamentalmente del mejoramiento y de la actualización permanente de los docentes.

Para el logro del desarrollo del docente, el Ministerio de Educación como gerente máximo del sector educativo y de diferentes instituciones formadoras, se ha preocupado por preparar programas de capacitación que orienten y proporcionen al docente la comprensión formal para que la calidad de sus actividades con sus niños sea efectiva, eficaz y productiva.

Al respecto, los programas de capacitación deben proporcionar información al docente para adiestrarlo y renovar habilidades anteriores y adquirir nuevas, combinando la experiencia práctica del trabajo en el sitio con clases formales en forma de talleres y cursos, donde él pueda ejecutar sus nuevos conocimientos con sus alumnos.

En relación con la capacitación del docente el IX Plan de la Nación, (1994 pág. 188), expresa que “la educación debe cumplir con la formación personal y social, transformando las prácticas pedagógicas, promoviendo conocimientos sólidos y autónomos, enseñando a pensar y decidiendo con ética”, para lo cual debe plantearse como misión de la institución educativa, el institucionalizar programas de gerencia educativa y de crecimiento personal y profesional de los docentes.

Estas teorías sobre formación del docente establecen la importancia que tiene el mantener una constante actualización, y demarcar cómo ha variado la orientación que comenzó por los contenidos, luego por los programas y por último, el centrado en el aula enfatizando en la investigación para conocer las necesidades e intereses de los alumnos con los que trabaja.

También existen otras teorías que refuerzan la variable capacitación de los docentes, donde se determinan la Calidad que pueda darle a los procesos, como educadores de la institución y como docentes del nivel de educación preescolar. Es por ello, que se hace necesario partir de la Capacitación y Formación del docente, donde tanto el personal directivo como docente debe concebir el proceso de auto – socio formación que implica, necesariamente, una profunda transformación personal y colectiva.

Esas teorías de formación docente son pertinentes al estudio, porque resaltan la manera que puede ser capacitado y actualizado, considerando tal como lo expresa Ballenilla (1995), la investigación como el medio más eficaz para lograr adquirir nuevos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que servirán para trabajar en el aula bajo los nuevos enfoques del liderazgo moderno al utilizar estrategias innovadoras que faciliten el aprendizaje significativo.

Esta propuesta pasa por reclamar un modelo de perfeccionamiento profesional que integre los proyectos educativos y curriculares y a su vez, posibilite la atención a las exigencias reales de formación y la potenciación de grupos de investigación y de trabajo colaborativo en los centros. El modelo idóneo para la formación docente, desecha la concepción individualista referida a la mejora profesional de los docentes por cuánto si se hace de forma individual y fuera del centro exclusivamente se ignora



la dimensión colectiva, cooperativa y contextual lo cual potencia uno de los vicios más arraigados de la cultura profesional docente, el individualismo.

Es importante resaltar, debe entenderse la necesidad de los docentes de interactuar y aprender colaborativamente con los colegas, directores, supervisores, representantes y especialistas por lo cual, Cárdenas (2000, p. 63), expresa:

“el proceso de formación del docente no debe ser meramente individual, es importante que existan maneras diferentes de aprender, pero la colaboración entre iguales, el asesoramiento de expertos y la conformación de ideas, enriquecen el aprendizaje y optimizan los resultados de la acción educativa”.

## **Tipos de formación del docente**

La formación puede ser considerada según lo que represente, por lo cual Díaz y Hernández (2003, p. 5) plantean que ésta puede ser: conceptual, reflexivo y práctica. Lo conceptual: se refiere en el nivel de educación Inicial al que debe manejar el docente la referencia a los conceptos de evolución y desarrollo del niño, los proyectos de aula, entre otros aspectos de relevancia en la formación.

Al respecto, cuando se plantea la formación conceptual, se dirige ésta a la conformación de la estructura teórica referida a todo lo relacionado con la pedagogía, psicología, didáctica, investigación, haciendo énfasis en los procesos que fundamentan el quehacer diario de la docencia de manera que adquiere los conocimientos para la planificación de las actividades, la organización del ambiente de trabajo, la elaboración de recursos y la implantación de estrategias para desarrollar la clase y evaluar. Cabe destacar, que el uso estrategias es de suma importancia para propiciar aprendizajes significativos en los educandos, además que promueven el desarrollo del pensamiento espontáneo o representacional, generando a su vez, la creatividad, la iniciativa y la incorporación de recursos novedosos con los cuales pueden desarrollar clases activas, dinámicas y atractivas con sus estudiantes.

En este caso, el docente de educación inicial debe realizar estudios acerca de las habilidades intelectuales, la inteligencia emocional, programación neurolingüística, entre otros aspectos que son necesarios para desarrollar su trabajo con los niños en el aula. Ahora bien, plantean Díaz y Hernández (2003, p. 7), que el conocimiento del pensamiento didáctico del profesor es un elemento insoslayable cuando se aborda un proceso de formación docente planteando que:

Los profesores tienen ideas, comportamientos y actitudes sobre los que hay que conectar cualquiera actividad de formación. Un buen número de dichas creencias y comportamientos sobre enseñanza son acrósticos y conforman una docencia de sentido común, que al presentar una resistencia fuerte al cambio se convierte en un obstáculo para renovar la enseñanza.

Como se observa, la formación conceptual del docente es de suma importancia para fortalecer sus conocimientos y desarrollar sus habilidades. Al nivel reflexivo el docente debe tomar en cuenta que el niño debe desarrollarse integralmente, como un ser crítico, participativo, tomando en consideración la teoría constructivista y debe partirse desde la formación docente para desarrollarlos en sus alumnos.

En este sentido, la formación reflexiva se concentra en el estudio de lo espiritual y emocional del docente, así como la toma de decisión, en el uso de la comunicación y de aspectos referidos a las relaciones y comportamientos manifiesto con las demás personas. Al respecto Díaz y Hernández (2003, p.8) plantean “los buenos profesores son necesariamente autónomos en la emisión de juicios profesionales... saber que las ideas y las personas no son de mucha utilidad real hasta que son dirigidos y controvertidos en parte sustancial del propio juicio de profesores”.

En efecto, la formación de los docentes enfatiza en la acción proactiva, mediante la comprensión plena de la situación profesional donde se labora, la cual solo puede alcanzarse por la vía de procesos de deliberación, debate e interpretación, planteado por los autores antes citados ya que “el rol del docente no es en este caso el de un operario o técnico que aplica sin más los planes, programas o metodologías pensados por otros, sino que se convierta en un profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual”

Cabe destacar, según lo plantea Shon, citado por Díaz y Hernández (2003, p. 9), que en este proceso de formación reflexiva, el constructivismo tiene mucha relación con esto, por cuánto durante la práctica pedagógica se presentan diferentes situaciones de incertidumbre, singularidad y conflictos de valores denominados “zonas indeterminadas de la práctica profesional”. Estas zonas indeterminadas son centrales en la práctica profesional y por ello, los profesionales críticos coinciden en alertar sobre una queja que comunique las áreas más importantes de la misma se encuentran hoy más allá de los límites convencionales de la competencia profesional.

El autor antes mencionado resalta cuatro constantes en la práctica reflexiva propuesta que hay que tomar en cuenta al examinar la acción de los profesionales de la docencia: (a) los medios, lenguajes y repertorios que emplean los docentes para describir la realidad y realizar determinadas acciones; (b) los síntomas de apreciación que emplea para centrar los problemas, para la evaluación y para la conversación reflexiva. (c) las teorías generales que aplican a los fenómenos de interés y (e) los roles en los que se sitúan sus teorías y a través de los cuales se limitan su medio institucional.

En efecto, la reflexión sobre la problemática docente debe estar orientada a la generación de un conocimiento didáctico integrado y de una propuesta para la acción que trasciende el análisis crítico y teórico, donde la interacción docente-estudiante se manifiesta en la reflexión de la acción recíproca, porque el educando copia lo que oye y ve de su docente y esto, debe ser correcto y adecuado. A un nivel práctico, debe ubicarse en el nivel de educación inicial de acuerdo al área donde se desenvuelva, si

es rural o urbana, dado que el docente deberá utilizar sus habilidades y destrezas para desarrollar estrategias acordes para lograr el aprendizaje significativo del niño.

En este orden de ideas, el docente de educación Inicial debe adecuar su práctica de trabajo en el aula asumiendo las últimas innovaciones desde el punto de vista teórico-metodológico, buscando que la acción que se desarrolle en los preescolares esté acorde a lo expuesto de los últimos lineamientos del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Por consiguiente, la actuación del docente no solo es la transmisión del conocimiento, sino que tiene que mediar el encuentro de sus estudiantes con el conocimiento, en el sentido de orientar y guiar la actividad constructiva de ellos, proporcionándoles una ayuda ajustada y pertinente a su nivel de competencia. Es importante resaltar que, el proceso de formación del docente está actualmente fundamentado en las teorías constructivistas y humanísticas de allí, la necesidad de exponer en este estudio esta teoría, partiendo de la teoría conductista.

## Análisis de los resultados

En cuanto al cuestionario Formación Permanente “FOPE”, se obtuvo los resultados que se presentan en la tabla 1.

**Tabla 1. Dimensión: Tipo de formación**

	Indicador: conceptual											
	1		2		3		4		5		TOTAL	
Alternativa	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %
Siempre	2	11.11	2	11.11	4	22.22	2	11.11	2	11.11	12	13.33
Casi siempre	4	22.22	5	27.77	2	11.11	2	11.11	2	11.11	15	16.66
Casi nunca	8	44.44	7	38.88	4	22.22	4	22.22	4	22.22	27	30
Nunca	4	22.22	4	22.22	8	44.44	10	55.55	10	55.55	36	40
total	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	90	100

Fuente: Los autores.

Con respecto a la variable Formación Permanente en referencia al tipo de formación, al analizar el indicador conceptual reflejó que el 44,44 % casi nunca toma en cuenta los conceptos actuales referidos a la educación inicial para desarrollar su práctica pedagógica, el 22,22% nunca lo hace mientras el 22,22 casi siempre lo hace y el 11,11 % siempre lo toma en cuenta. Para el 38,88 % de los docentes casi nunca toma en cuenta los aspectos relativos al desarrollo evolutivo del niño preescolar para desarrollar sus actividades diarias, el 27,77 % casi siempre si lo toma en cuenta pero el 22,22 % nunca lo hace, mientras el 11,11 % siempre lo toma en cuenta.

En referencia al ítem 3, el 44,44 % de los docentes encuestados manifestó que nunca le propiciaron todos los conocimientos necesarios para desarrollar su práctica pedagógica en sus estudios realizados de manera formal (en colegios Universitarios y Universidades). El 22,22 % considera que casi nunca le propiciaron conocimientos, mientras para el 22,22 % siempre se lo hicieron y el 11,11 % manifestó que es así casi siempre. Para el ítem 4, el 55,55% de los docentes nunca ha realizado actividades de inteligencia emocional, el 22,22% casi nunca, mientras para el 11,11 % casi siempre es así y el otro 11,11 % siempre lo ha hecho.

En la participación en actividades referidas a la Programación Neurolingüística, para desarrollar su trabajo con los niños en el aula debe contar con estos conocimientos, el 55,55 % nunca lo hace, el 22,22 % casi nunca, mientras el 11,11 % casi siempre lo desarrolla y el otro 11,11 % siempre lo hace. Por los resultados obtenidos, se tuvo que para el 40 % de los docentes nunca ha recibido actividades de formación de carácter conceptual referidas al desarrollo evolutivo, inteligencia emocional y Programación Neurolingüística, mientras el 30 % casi nunca lo ha recibido. Por otra parte, el 16,66 % casi siempre lo hace y el 13,33 % ha desarrollado esa formación.

En referencia al tipo de formación reflexivo, se obtuvo los resultados que se presentan en la tabla 2.

**Cuadro 2. Dimensión: Tipo de formación**

		Indicador: Reflexivo											
Alternativa	6		7		8		9		10		TOTAL		
	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	FA	FR %	
Siempre	2	11.11	2	11.11	--	---	2	11.11	2	11.11	8	8,88	
Casi siempre	6	33.33	7	38,88	8	44,44	5	27,77	6	33.33	32	35.55	
Casi nunca	10	55.55	8	44,44	10	55,55	8	44,44	7	38,38	43	47,77	
Nunca	--	--	1	5,55	--		3	16,66	3	16,66	7	7,77	
Total	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	90	100	

Fuente: Los autores.

En cuanto a la formación de tipo reflexivo, el 55% de los docentes expresa que casi nunca toma en cuenta el aspecto espiritual como parte de su formación, mientras que el 33,33% casi siempre lo hace y para el 11,11 % siempre si lo considera. Con respecto a hacer análisis de la situación antes de emitir juicio acerca de las acciones de los niños del preescolar, el 55,55 % nunca lo hace, casi nunca es así para el 44, 44% , el 38,88% por el contrario, casi siempre lo hace, el 11,11% analiza la situación siempre, mientras para el 55,55% nunca es así. En cuanto a comprender los hechos observados en el niño

antes de planificar las acciones, el 55,55 % casi nunca lo hace, mientras el 44,44 % lo hace casi siempre.

Al referirse a analizar las teorías de aprendizaje para poder desarrollar los procesos con los **niños de la Institución de Educación Inicial**, para el 44,44 % casi nunca lo hace y por el contrario casi siempre es así para el 27,77%. Por su parte, el 16,66% nunca lo hace y el 11,11% las analiza siempre. Para el ítem 10, el 38,88% de los docentes encuestados casi nunca considera que el enfoque constructivista es el que permite que usted propicie experiencia significativa en los niños de la institución **preescolar, el 33,33% por el** contrario casi siempre lo hace, mientras el 16,66% nunca lo toma en cuenta y el 11,11% siempre lo hace.

Con respecto, al tipo de formación reflexiva las estrategias según el 47,77 % de los docentes casi nunca se asume las últimas innovaciones desde el punto de vista teórico metodológico para desarrollar sus actividades en el preescolar, para el 35,55 % casi siempre se asume, el otro 8,88 % siempre lo hace, mientras el 7,77% no.

**Tabla 3. Dimensión: Tipo de formación**

Alternativa	Indicador: Práctico											
	11		12		13		14		15		TOTAL	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Siempre	2	11,11	--	---	--	---	1	5,55	1	5,55	4	4,44
Casi siempre	6	33,33	8	44,44	8	44,44	6	33,33	7	38,88	35	38,88
Casi nunca	8	44,44	8	44,44	8	44,44	9	50	9	50	42	46,66
Nunca	2	11,11	2	11,11	2	11,11	2	11,11	1	5,55	9	10
Total	18	100	18	100	18	100	18	100	18	100	90	100

Fuente: Los autores.

En relación a la formación práctica, se observó que el 44,44% de los docentes casi nunca desarrollan su práctica pedagógica tomando en cuenta las características culturales del niño con el cual trabajan, el 33,33% por el contrario casi siempre lo hace, mientras un 11,11% nunca y el otro 11,11% siempre desarrolla lo aprendido en su práctica pedagógica. El 44,44 % de los docentes encuestados manifestó que casi siempre adapta sus actividades a las necesidades de los niños preescolares, con los cuales trabaja, otro 44,44% casi nunca lo hace y el 11,11 % nunca lo hace.

Con respecto a las estrategias utilizadas según el 44,44 % casi siempre asume las **últimas** innovaciones desde el punto de vista teórico metodológico para desarrollar sus actividades en el preescolar, para el 44,44 % casi nunca se asume y el otro 11,11 % nunca lo hace. Al analizar el ítem 14 se observó que el 50% de los docentes casi nunca se actualiza en cuanto a los últimos lineamientos para el nivel de Educación Preescolar, pero el 33,33% casi siempre lo hace, aunque otro 11,11% expresó no hacerlo nunca y el 5,55 % siempre lo hace. Estos resultados permiten evidenciar que el 46,66% casi nunca

asume el tipo de formación práctica, el 38,88 % casi siempre lo hace, mientras el 10 % nunca lo hace y el 4,44% siempre recibe este tipo de formación.

## **Conclusiones**

Los resultados obtenidos, en cuanto a identificar los tipos de formación que posee el docente de Educación Inicial permitió constatar que no se encuentran realizando planes de formación para mantener una constante acerca de las teorías y metodologías necesarias para su trabajo diario, lo cual evidencia que el tipo de formación recibida no les suministra los aportes conceptuales, reflexivos necesarios para mejorar su acción educativa, como consecuencia de no participar en talleres, seminarios, jornadas, así como tampoco reflexionan situaciones referidos a estos aspectos en los círculos de estudios. Sobre la base de los resultados de la investigación se sugiere:

El docente de Educación inicial debe:

- Tomar en cuenta que el conocimiento es dinámico y debe actualizarse en la medida que el tiempo avanza, para adaptarlo a los requerimientos de los alumnos y la sociedad.
- Concienciar al respecto de la necesidad de mantener una formación permanente para actualizar, fortalecer y adecuar conocimientos, habilidades y actitud de manera de adecuarlos a las exigencias del nivel con respecto al currículum.
- Participar con mayor frecuencia en cursos, talleres, jornadas, seminarios que contribuyan a su actualización como parte de su formación.
- Desarrollar círculos de estudios con sus colegas de manera interinstitucional para confrontar opiniones y enriquecer conocimientos.

## **Referencias bibliográficas**

- Alanis (2000). La formación de formadores, fundamento para el desarrollo de la investigación y la docencia. Editorial Trillas. México.
- Ballenilla (1995). Como formar los profesores desde la práctica. Editorial Diada. Santa Fe de Bogotá. Colombia.
- Cárdenas, Rodríguez y Torres (2000), El maestro protagonista del cambio educativo. Editorial Diada. Bogotá.
- Díaz y Hernández (2003). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Editorial McGraw-Hill. México.
- Elliot (1994). La investigación Acción en Educación. Editorial Morata. Madrid.
- Espinoza de Moreno (1997). El educador y la investigación Acción Transformadora. Una propuesta metodológica Alternativa. Ediciones los Heraldos Negros.

Hernández, Fernández y Batista (2006). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw-Hill. Cuarta Edición.

Hurtado de Barrera (2010). Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia. Ediciones Quirón. Cuarta Edición.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Estrategias para mediar el desarrollo, el aprendizaje de Educación inicial.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001). Propuesta curricular de educación inicial. Documento ejecutivo sujeto a revisión.

Orozco (2000). Perfiles de los educadores y las educadoras y la formación permanente de cara al Milenio. Costa Rica.



UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA

---

 **mpacto** *Científico*

Revista Arbitrada Venezolana  
del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago

Vol. 12. N°2 \_\_\_\_\_

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada  
en diciembre de 2017, por el **Fondo Editorial Serbiluz,**  
**Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela***

[www.luz.edu.ve](http://www.luz.edu.ve)  
[www.serbi.luz.edu.ve](http://www.serbi.luz.edu.ve)  
[produccioncientifica.luz.edu.ve](http://produccioncientifica.luz.edu.ve)