

 **Impacto Científico**

**Revista Arbitrada Venezolana
del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago**

Vol. 16. N°2. Diciembre 2021. pp. 317-345

Formación docente desde la perspectiva constructivista en el nivel de educación inicial

Lilibeth Arrieta y Juan Silva

Universidad del Zulia, Núcleo Costa Oriental del Lago

lilibetharrietaduran@gmail.com, juansilvasanchez@gmail.com

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito aplicar un programa de formación docente desde, la perspectiva constructivista en el nivel de educación inicial. La fundamentación teórica se basó en las tendencias de Díaz y Hernández (2003). Se realizó según el método, un estudio de tipo experimental, en la modalidad de campo cuantitativo, con un diseño de preprueba y postprueba, con la selección aleatoria de 32 sujetos (distribuidos en 16 del grupo experimental y 16 del grupo de control). Antes del tratamiento se les administró a estos grupos una preprueba, para verificar si existían diferencias entre ellos. Obtenidos los datos, se procesaron mediante la Prueba de Significación Estadística, resultando una razón $t = 1,40$, para 30 grados de libertad, un nivel de probabilidad de 0,1 y t teórica = 1,697, significando que entre los grupos existía homologación. Para el tratamiento se administró al grupo experimental un Programa de Formación, constituido por 7 Talleres, con una duración total de 56 horas. Culminado esto, se aplicó la postprueba a ambos grupo para verificar los resultados del tratamiento experimental, cuyos resultados establecieron un valor de $t = 5,28$, para un $tt = 1,684$, con 31 grados de libertad. Entre una de las conclusiones se puede señalar, que el programa de formación docente ejecutado produjo diferencias estadísticamente significativas entre los educadores que lo recibieron comparativamente con los que no lo realizaron, por lo que se sugiere a los educadores del nivel inicial, formarse sobre la perspectiva constructivista.

Palabras clave: Formación de profesores, constructivismo, educación inicial

Teacher training from the constructivist perspective at the initial education level

Abstract

This research purpose was to implement a programme of teacher training from a constructivist perspective on the level of initial education. The theoretical explanation was based on trends Díaz and Hernández (2003). Performed according to the method, a study of experimental type, in the form of quantitative field with a design of preprueba and postprueba with the random selection of 32 subjects (distributed in the experimental group 16 and 16 of the control group). Before is given to these groups a preprueba to verify whether there were differences between them. Obtained data were processed through the meaning statistics, returns one test ratio $t = 1.40$ to 30 degrees of freedom, a depth of probability 0.1 and theoretical $t = 1,697$, meaning between groups existed approval. A training programme, consisting of 7 workshops, lasting a total of 56 hours given the experimental group for treatment. This culminated, the postprueba was applied to both group to verify the results of the experimental treatment results established a t value = 5.28, for a $tt = 1,684$ with 31 degrees of freedom. Among one of the conclusions you can point the teacher training programme executed produced statistically significant differences between teachers who received comparatively which were not, so suggests to the initial level, teachers form on the constructivist perspective.

Keywords: Teacher training, constructivism, initial education.

Introducción

Actualmente, el ámbito económico, social, político y cultural en Venezuela está caracterizado por una 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 situaciones de dificultad en los ámbitos anteriormente expuestos.

A este respecto, el Estado Venezolano es el garante de 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 esencialmente recae sobre este la responsabilidad de llevar a cabo los procesos necesarios para la actualización y formación permanente de los docentes.

Por su parte, las funciones que desempeña el docente de Educación Inicial es relevante, por estar estrechamente involucrado 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.

En este marco, como objetivo del presente artículo se planteó la aplicación de un programa de formación docente desde, la perspectiva constructivista en el nivel de educación inicial, con el propósito de realizar un aporte mediante un documento organizado y sistematizado para ser aplicado como herramienta en la formación de Docentes.

Aspectos metodológicos Enfoque epistemológico

Para clasificar el estudio, se ha adoptado la posición de Chávez (2007) respecto a que “se debe considerar el paradigma, método, modalidad, momento en el cual se recolectan los datos, evolución de la variable y comparación de grupos, entre otros aspectos, porque son los factores que orientan la triplicación de una investigación (p 133).

Por lo antes señalado, se debe resaltar que esta investigación se insertó en el paradigma positivista, según Chávez (2007), en virtud de que se obtuvo una medida cuantitativa de la variable objeto de estudio. Esta tendencia sigue un enfoque que se orienta al método empírico - experimental.

Sobre la base de lo antes expresado, se puede indicar que el paradigma positivista sigue la tendencia cuantitativa y en el caso de esta investigación se midió la efectividad del programa de formación docente desde la perspectiva constructivista en el nivel de educación inicial en la Parroquia Ambrosio de Cabimas de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo del Estado Zulia.

El nivel de investigación

El nivel de Investigación es explicativo, debido a que se propone profundizar en el conocimiento referido a los efectos del programa de formación docente desde la perspectiva constructivista en educación inicial.

Diseño de la investigación

El diseño seleccionado para el estudio fue de campo con características experimentales enunciado en Chávez (2007), con dos grupos: el experimental y el de control, con selección aleatoria de sujetos y ubicación al azar al grupo experimental y de control con pre prueba y post prueba, con solo una variable de tratamiento.

Población y muestra

La población objeto de estudio fue constituida con un total de 40 maestros, que laboran en las Instituciones de Educación Inicial oficiales urbanas del centro de la Parroquia Ambrosio del Municipio Cabimas, Costa Oriental del Lago de Maracaibo del Estado Zulia, Venezuela, distribuidos en los centros: Jardín de Infancia Catatumbo, Manuel Méndez, Cadafito, Rafael María Baralt y Ángel de la Guarda, que se desempeñaban ejercitando el Programa de Educación Inicial , en los turnos de matutino y vespertino, durante el lapso primer semestre del año escolar 2015 -2016, con las características que a continuación se presentan :

Cuadro 1. Distribución de la población de docentes de educación inicial

Institución	Total	Sexo		Edad		Anexos de estrategias	
		F	M	18 y 20	21 y más	Si	No
Jardín de infancia Catatumbo	6			3	3	0	6
Jardín de infancia Manuel Méndez	6	6	0	2	4	0	6
Jardín de infancia Cadafito	10	10	0	2	8	0	16
Jardín de infancia Rafael María Baralt	10	10	0	3	7	0	10
UE Ángel de la guarda	8	8	0	2	6	0	8
Total	40	40		40		40	

Fuente: Información suministrada por la Zona Educativa Zulia (2015).

En el cuadro 1 se destaca la población objeto de investigación , constituida por un total de 40 maestros de educación inicial , conformada por 40 sujetos del sexo femenino, 12 con edades entre 18 y 20 años y 28 con más de esta edad. Sobre los cursos de estrategias se detectó que ninguno de los cuarenta educadores ha realizado este tipo de curso.

La muestra se calculó considerándose el criterio de Sierra (1989), señalado en Chávez (2007), para poblaciones finitas y 8 signas, la cual estuvo representada por un total de 32 educadores con las mismas características de los sujetos de la población, cuyo muestreo se efectuó sobre la base de los criterios de Ander -Egg (2000), designado como probabilístico al azar, el cual tiene la particularidad de tener la misma probabilidad de ser incluido en la muestra, quedando está representada de la manera siguiente:

Cuadro 2. Distribución de la muestra de docentes de educación inicial

Institución	Total	Sexo		Edad		Anexos de estrategias	
		F	M	18 y 20	21 y más	Si	No
Jardín de infancia Catatumbo	5	5	0	2	3	0	5
Jardín de infancia Manuel Méndez	5	5	0	2	3	0	5
Jardín de infancia Cadafito	9	9	0	2	7	0	9
Jardín de infancia Rafael María Baralt	9	9	0	3	6	0	9
UE Ángel de la guarda	4	4	0	2	2	0	4
Sub Total	32	32	0	11	21	0	32
Total	32	32		32		32	

Fuente: Datos calculados por los investigadores (2016)

La técnica con la cual se realizó la recolección de datos fue la encuesta la cual según Hernández, Fernández y Batista (2006. Pág. 875), “consiste en un ejercicio de búsqueda de información acerca del evento de estudio mediante preguntas directas a varias unidades o fuentes” Para ello, se elaboró como instrumento de recolección de datos un cuestionario que según Hurtado de Barrera (2010, pág. 875) “es un instrumento que agrupa una serie de preguntas relativas a un evento, situación o temática particular sobre el cual el investigador desea obtener una información”.

3. Consideraciones teóricas

3.1. 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 lo concerniente 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, p42) señaló, que “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 (la 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.

3.1.1. 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.

En ese sentido, 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, hoy en día 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. Con respecto, 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 que “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, es decir, 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.

3.2. El enfoque constructivista

El constructivismo es una postura psicológica y filosófica, que argumenta que los individuos forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden, destacando las relaciones entre los individuos y las situaciones con la adquisición y el perfeccionamiento de las habilidades y los conocimientos, por tal razón, Schunk (1996) hace una distinción entre el constructivismo y las teorías conductistas del aprendizaje que subrayan la influencia del medio sobre el sujeto y las explicaciones cognoscitivas que colocan el lugar del aprendizaje en la mente y prestan poca atención al contexto en el cual ocurre.

Al respecto, Silva y Ávila (1998, p. 85) explican que el constructivismo “estudia el aprendizaje que ocurre en el estudiante y en el docente quien lo utiliza por la transferencia del conocimiento lo cual contribuye con el desarrollo de la memoria”. A su vez, los autores manifiestan que esta teoría tiene como actor principal al estudiante para quien los procesos son negociados con el docente mediador. En efecto, según esta teoría el aprendizaje se da a través de la construcción de conocimientos basándose en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento del individuo, es decir, por las experiencias personales, la resolución de problemas y el descubrimiento.

En ese orden de ideas, los autores antes citados manifestaron que el constructivismo fundamenta que el conocimiento humano no se recibe pasivamente, ni del mundo ni de nadie; se construye de manera individual y colectiva, que según Silva y Ávila (1998) está centrado en las teorías: genética (Piaget) la sociocultural (Vygotsky) y educación conceptual (Novack y Gowin), basándose en principios gnoseológicos, axiológicos, tecnológicos, éticos, así como la diversidad, complejidad e integración.

Por otra parte, es importante resaltar que existen para Schunk (1996) tres formas del constructivismo que plantean la adquisición del conocimiento en cuanto a cómo se logra y cuáles son las características que presentan, enunciándolos según la forma exógena endógena y dialéctica, las cuales se presentan en el cuadro 3.

Cuadro 3. Formas del constructivismo

Formas	Premisa
Exógeno	La adquisición del conocimiento consiste en la reconstrucción del mundo externo, que influye en las opiniones por medio de experiencias, exposición a modelos y enseñanzas. El conocimiento es tan preciso como refleje la realidad exterior
Endógeno	El conocimiento proviene del ya adquirido y no directamente de las interacciones con el medio. No es un mundo exterior, sino que se desarrolla por medio de la abstracción cognoscitiva.
Dialéctico	El conocimiento proviene de las interacciones de los individuos y su entorno. Las construcciones no están ligadas invariablemente al mundo externo ni son puras elaboraciones de la mente, sino que reflejan las consecuencias de las contradicciones mentales que resultan de las interacciones con el medio.

Fuente: Shunck (1996)

Lucio (citado por la revista *Educación y Cultura*, 1994) plantea que los orígenes del constructivismo desbordan el terreno de la psicología cognitiva, emparentados con la teoría de los sistemas y de los modelos, así como también con algunas investigaciones neurofisiológicas y con ciertas corrientes del pensamiento psicológico, pero explica que en su fondo, el constructivismo más radical supone una epistemología determinada la cual postula que no puede referirse a la realidad en sí mismo, sino a la construcción a partir de la interacción, que se ha realizado en el mundo.

Los antecedentes más explícitos del constructivismo en el campo de la psicología, se encuentran en la psicología piagetiana, no tanto en el aspecto más superfluo de la definición y periodización de las fases del desarrollo, sino en su visión más profunda de las estructuras mentales que se van integrando paulatinamente en estructuras complejas, gracias a la actividad cognitiva del sujeto.

Con el constructivismo se construye el conocimiento a partir de la acción, entendiéndose ésta no como recurso didáctico, tal como se concibió en las pedagogías activas, para mantener al niño activo para que no se distraiga, sino que se considere algo más, por cuanto le permite al sujeto construir los nexos entre los objetos del mundo, entre sí mismo y esos objetos que al interiorizarse, reflexionan y abstraen, configuran el conocimiento del sujeto.

Para los constructivistas, la memoria responde a procesos que están en continua construcción, puesto que las informaciones recibidas son almacenadas y van evolucionando a medida que otras situaciones y actividades van reformulándose en formas diferentes. El aprendizaje adquirido por el individuo contribuye al descubrimiento y a la adquisición de nuevos aprendizajes, entonces, puede decirse que ha ocurrido una transferencia.

Por lo tanto, el constructivismo plantea que el papel del maestro no es el de transmitir el conocimiento, sino el de proporcionar los instrumentos para que el estudiante lo construya a partir de su saber propio. En ese sentido, las estrategias de aprendizaje, usadas como mecanismos conscientes o inconscientes, tienden a fallar el conocimiento distinguiéndose entre conjuntos que son los que facilitan el conocimiento y las metacognitivas, es decir, aquellos que se monitorean o controlan.

Al respecto de estos aspectos, Silva y Ávila (1998, p. 85) acotan que la teoría Vygostkiana aporta al proceso educativo, elementos importantes como son: resaltar los eventos particulares interpretados desde la perspectiva social y expone que la vida mental es una expresión individual y subjetiva de la vida social, por lo tanto, en el orden educacional se enfatiza en un docente constructivista, mediador del cambio conceptual de sus estudiantes y sus tareas consisten en plantear interrogantes o situaciones imposibles de resolver a partir de esas preconcepciones, a fin de incitarlos a buscar, a construir otro concepto que le permita darle un significado más complejo.

Igualmente, plantean Silva y Ávila (1998, p. 37) que esta teoría “resalta el papel de la imitación en el aprendizaje, por cuanto al imitar se está simulando la solución a una problemática que debe resolverse dentro del ámbito escolar y supone varias alternativas a la solución de la situación en la vida real; asimismo, promueve el cambio del educando, su internalización, presentándole actividades e integrándolo a experiencias que estén a su alcance y un nivel más alto de complejidad, aunado al hecho que le permite aumentar la efectividad y la utilidad de la aplicación de diagnósticos de desarrollo mental en los procesos educacionales.

Al respecto conviene decir, que las estrategias docentes planteadas por Díaz y Hernández para este enfoque son las que se mencionan a continuación: organizadores previos, preguntas intercaladas, mapas conceptuales, analogías, resúmenes, ilustraciones y pistas discursivas.

Las teorías antes presentadas, dan sustento filosófico al programa de formación que se estructuró para ofrecerlo a los docentes del nivel de educación Inicial, pensando en la manera que debe tomarse en cuenta para prepararlos pero a la vez para considerar el aprendizaje significativo que debe ser propiciado a través de estrategias adecuadamente aplicadas durante la práctica pedagógica en este nivel.

4.- Análisis de los resultados

El análisis de los datos de esta investigación se efectúa sobre la base del resultado del tratamiento estadístico ejecutado antes de la aplicación de las acciones experimentales y después de la ejecución de estas acciones, así como los resultados de los hallazgos sobre el nivel de la formación docente.

4.1. Antes del tratamiento

Cuadro 4. Resultados de prueba de homogeneización de los grupos

Error estándar de la diferencia entre medias	n	ΣX_1^2	ΣX_2^2	tc	gl		
$S \bar{X}_1 - \bar{X}_2$	16	1217,59	746	1.40	30	0,1	1.697
	16						

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

En el Cuadro 4 se destacan los resultados de homogeneización del grupo experimental con respecto al grupo de control, resultando una $t_c=1,40$ para 30 grados de libertad o números de observaciones alrededor de un parámetro constante en un nivel de probabilidad de $\alpha= 0,1$ con unas sumas de puntuaciones de los cuadrados de las desviaciones dados por $\Sigma X_1^2 =1217,59$ y $\Sigma X_2^2 = 746$ con un valor teórico de $t= 1,697$ que al compararse con la t calculada, se observó que éste fue inferior, manteniéndose por debajo, indicando que las diferencias de medias aritméticas observadas entre la totalidad de los sujetos en la postprueba aplicada resultó no ser significativa, por lo que se consideraron que los individuos que constituyeron la muestra aleatorio del experimento eran iguales, sin conocimientos previos sobre los talleres.

4.2. Después del tratamiento

Cuadro 5. Resultados del tratamiento experimental

Grupo	D	n	ΣD	ΣD^2	t_e	gd ¹	α	t_t
Control	2	16	703	855	5,28	31	0,1	1.697
Experimental		16	1558					

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

En el cuadro 5 se presentan los valores del tratamiento experimental, notándose que la diferencia observada fue de $t_c= 5,28$ veces mayor que la diferencia que cabría de esperarse al compararse los resultados de la postprueba del grupo experimental con el grupo de control.

Lo antes expresado, implicó que para 31 grados de libertad y un nivel de probabilidad de $\alpha= 0,1$, con un valor de t teórica = 1,697 las diferencias de medias aritméticas surgidas entre los sujetos del grupo de control que presentaron la postprueba, con respecto a aquellos del grupo experimental fueron altamente significativas en consecuencia

el programa de formación docente desde la perspectiva constructivista en educación inicial si es efectivo cuando se comparan los educadores que ejecutan los talleres, con respecto a aquellos que no lo realizan.

Cuadro 6. Distribución de medias aritméticas del indicador sensibilización hacia la formación docente, por ítems

ítem / Grupo	1	2	3	\bar{X} por grupo
Experimental	3,62	3,45	2,96	3,34
Control	2,49	2,56	2,50	2,52
\bar{X} ítem	3,06	3,01	2,73	2,93
\bar{X} Indicador	2,93			

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

En el Cuadro 6 se destaca el indicador sensibilización hacia la formación docente, registrándose un valor global de $\bar{X} = 2,93$ puntos, catalogada dentro del rango de suficiente. De igual manera, se evidenciaron las calificaciones pertinentes a cada reactivo, que fluctuaron entre $\bar{X} = 3,06$ puntos en el N° 1 siendo el mayor, indicando que consideran que su práctica pedagógica es atractiva para el aprendizaje del niño, mientras que el menor se obtuvo en el N° 3, con $\bar{X} = 2,73$ puntos, significando la creencia de que los valores son esenciales para la función docente: Al efectuarse al análisis comparativo entre los indicadores, se determinó que el experimental obtuvo $\bar{X} = 3,34$ puntos y el de control $\bar{X} = 2,52$ puntos catalogados en el rango antes señalados.

Cuadro 7. Distribución de Medias Aritméticas del Indicador Planificación de Estrategias por Ítems

ítem / Grupo	4	5	6	7	\bar{X} por grupo
Experimental	2,65	2,83	2,94	2,86	2,82
Control	2,51	2,50	2,50	2,50	2,50
\bar{X} ítem	2,58	2,67	2,72	2,68	2,66
\bar{X} Indicador	2,66				

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

En el Cuadro 7, se evidencia el indicador planificación de estrategias, con una calificación global de media aritmética de $\bar{X} = 2,66$ puntos, situado en el nivel suficiente,

registrándose este tanto en la totalidad de los reactivos como entre los grupos. Los puntajes por reactivos oscilaron entre $\bar{X} = 2,58$ puntos, como el menor en el N° 4, indicando que se organizan los contenidos de las clases según las etapas evolutivas del niño y el mayor fue de $\bar{X} = 2,72$ puntos en el N° 6 interpretado desde la perspectiva que se trabaja en equipo para lograr la consolidación de un trabajo productivo. En cuanto a los grupos ambos obtuvieron puntajes del rango suficiente, el experimental con $\bar{X} = 2,82$ y el control con $\bar{X} = 2,50$ puntos.

Cuadro 8. Distribución de Medias Aritméticas del Indicador Desarrollo de Estrategias por Ítems

ítem \ Grupo	8	9	10	11	\bar{X} por grupo
Experimental	3,44	2,80	3,12	3,24	3,15
Control	2,50	2,46	2,68	2,44	2,52
\bar{X} ítem	2,97	2,63	2,90	2,84	2,84
\bar{X} Indicador	2,84				

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

En el cuadro 8, se tiene el indicador desarrollo de estrategias con $\bar{X} = 2,84$ puntos situado en el rango de nivel suficiente, sin embargo, los reactivos N° 8 con $\bar{X} = 2,97$ puntos y el N° 11 con $\bar{X} 2,84$ puntos fueron superiores o igual a la puntuación del indicador. El primero reveló que se identifican las características de las teorías de aprendizaje y el segundo, se orienta al proceso de desarrollo psicológico del niño. Al efectuarse el análisis por sujeto de los grupos, se detectó que las puntuaciones del experimental fue de $\bar{X}=3,15$ puntos, mientras que el de control, estuvo dado en $\bar{X}= 2,51$ puntos, estando por debajo del anterior de forma significativa.

Cuadro 9. Distribución de Medias Aritméticas de la Dimensión: Fase de formación, por Indicador

Indicadores \ Grupos	Sensibilización	Planificación	Desarrollo	\bar{X} Grupo
Experimental	3,34	2,84	2,82	3,00
Control	2,52	2,51	2,50	2,51
\bar{X} ítem	2,93	2,67	2,66	2,75
\bar{X} indicador	2,75			

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

El cuadro 9 reporta la discusión fase de formación con una media aritmética de $\bar{X}=2,75$ puntos, que se ubicó en el nivel suficiente. De igual forma, se registraron los promedios aritméticos en los indicadores, que fluctuaron entre $\bar{X}=2,66$ puntos en el desarrollo de estrategias, que fue el más bajo y $\bar{X}= 2,93$ puntos de la sensibilización aspecto reflejado también al efectuarse al análisis de los puntajes por niveles, registrándose para ambos grupos una calificación que osciló entre $\bar{X}= 3,00$ puntos y $\bar{X}= 2,51$, el primero del experimental y el segundo del control.

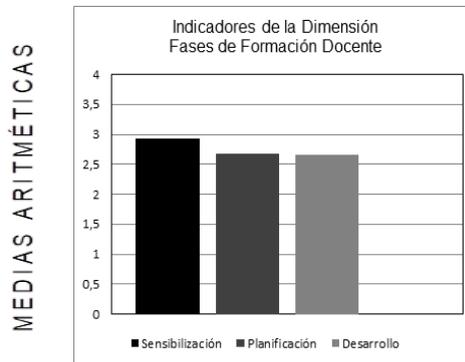


Gráfico 1. Representación Gráfica de la Dimensión Fase de Formación Docente por Indicadores

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

Cuadro 10. Distribución de Medias Aritméticas del Indicador Estrategias Preinstruccionales por Ítems

Grupo \ ítem	Ítem				\bar{X} por grupo
	12	13	14	15	
Experimental	2,95	2,88	2,91	2,43	2,79
Control	1,39	1,15	1,12	1,26	1,23
\bar{X} ítem	2,17	2,02	2,02	1,85	2,01
\bar{X} Indicador	2,01				

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

En el cuadro 10, se reflejan los valores del indicador estrategias preinstruccionales con una media aritmética representado por $\bar{X}= 2,01$ puntos, colocado en el rango suficiente por una milésima. En este mismo nivel se colocaron la totalidad de los puntos adjudicados a cada reactivo, que fluctuaron entre $\bar{X}= 1,85$ puntos como el menor en el N° 15, significando que se promueven pocas experiencias que den lugar a nuevos aprendizajes y el mayor fue de $\bar{X}=2,17$ puntos en el N° 12, interpretado en función de la realización de actividades que motivan al niño a participar en clase. Al efectuarse el análisis comparativo del resultado obtenido por grupo, se

estableció un nivel suficiente para el grupo experimental con $\bar{X}= 2,79$ puntos, mientras que el de control se colocó en el nivel insuficiente con $\bar{X}=1,23$ puntos.

Cuadro 11. Distribución de Medias Aritméticas del Indicador Estrategias Coinstruccionales por Ítems

ítem Grupo	12	13	14	15	\bar{X} por grupo
Experimental	2,95	2,88	2,91	2,43	2,79
Control	1,39	1,15	1,12	1,26	1,23
\bar{X} ítem	2,17	2,02	2,02	1,85	2,01
\bar{X} Indicador	2,01				

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

En el cuadro 11, se reflejan los valores del indicador estrategias coinstruccionales con $\bar{X}= 1,87$ puntos, ubicadas en el rango del nivel insuficiente, aspecto éste que se detectó en la totalidad de los reactivos, que fluctuaron entre las puntuaciones de $\bar{X}= 1,77$ puntos en el N° 17, significando que no utilizan las estrategias de dramatización de cuentos para el aprendizaje mediante la acción y $\bar{X}= 1,97$ puntos en el N° 18, interpretándose que los maestros no permiten que el niño interactúe como como estrategia para afianzar el trabajo en equipo. Entre los grupos el experimental registró $\bar{X}= 2,66$ puntos colocado en el nivel suficiente; mientras que el control obtuvo $\bar{X}= 1,08$ ubicado en el suficiente.

Cuadro 12. Distribución de medias aritméticas del indicador estrategias postinstruccionales por ítems

ítem Grupo	19	20	21	\bar{X} por grupo
Experimental	2,97	2,83	2,79	2,86
Control	1,03	1,02	1,11	1,05
\bar{X} ítem	2,00	1,93	1,95	1,96
\bar{X} Indicador	1,96			

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

En el cuadro 12 se destacan los valores del indicador estrategias postinstruccionales con un valor de media aritmética representado por $\bar{X}= 1,96$ puntos, colocado en el rango del nivel insuficiente, asimismo, se colocaron los puntajes de los ítemes N° 20 con $\bar{X}= 1,93$ puntos y el N° 21 con $\bar{X}= 1,95$ puntos. La puntuación entre los sujetos por grupo se mantuvo oscilando entre

$\bar{X} = \bar{X} = 2,86$ puntos de los sujetos del grupo experimental y $\bar{X} = 1,05$ puntos de aquellos del grupo de control, adjudicándose puntajes que los mantuvieron en rango del nivel insuficiente.

Cuadro 13. Distribución de medias aritméticas de la dimensión estrategias de enseñanza, por indicador

Ítem \ Grupo	Preinstruccionales	Coinstruccionales	Postinstruccionales	\bar{X} Grupo
Experimental	2,79	2,66	2,86	2,77
Control	1,23	1,08	1,05	1,12
\bar{X} ítem	2,01	1,87	1,96	1,95
\bar{X} Dimensión	1,95			

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

El cuadro 13 presenta la dimensión estrategias de enseñanza, con un valor global de $\bar{X} = 1,95$ puntos, ubicado en el nivel insuficiente, aspecto este que se verificó en las coinstruccionales y postinstruccionales al obtenerse $\bar{X} = 1,87$ puntos y $\bar{X} = 1,96$ puntos respectivamente. Esos puntajes establecen que los maestros de la muestra tienen dificultades para la aplicación de estas estrategias constructivistas; sin embargo esto no se reflejó en los maestros del grupo experimental, que lograron un puntaje de $\bar{X} = 2,77$ puntos, colocado en el rango del nivel suficiente.

En el gráfico 2 se tiene la representación gráfica de las estrategias de enseñanza, notándose que sus promedios aritméticos fueron insuficientes con respecto a la coinstruccionales y postinstruccionales, apreciándose que la preinstruccionales se adjudicó el nivel suficiente, pero por un puntaje que estuvo muy mínimo con el límite inferior del rango, aun cuando en forma global el indicador señalado mantuvo un comportamiento insuficiente.

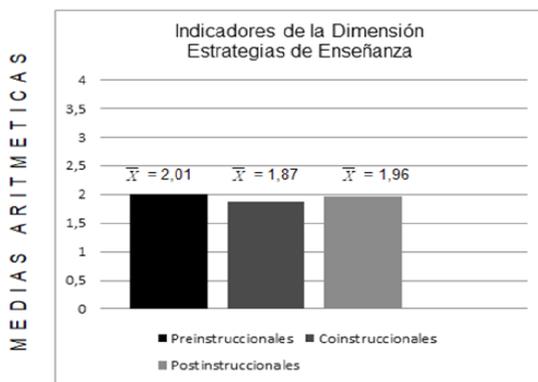


Grafico 2. Representación gráfica de la dimensión estrategias de enseñanza, por indicadores

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

Cuadro 14. Distribución de medias aritméticas del indicador ejes curriculares, por ítems

ítem Grupo	22	23	24	\bar{X} por grupo
Experimental	2,96	2,83	2,45	2,75
Control	1,06	1,07	1,03	1,05
\bar{X} ítem	2,01	1,95	1,74	1,90
\bar{X} Indicador	1,90			

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

El cuadro 14 destaca el indicador ejes curriculares con $\bar{X}= 1,90$ puntos ubicado en el rango del nivel insuficiente. Asimismo, se adjudicaron los puntajes los del grupo de control en todos los reactivos, notándose que el menor puntaje fue de $\bar{X}= 1,74$ puntos en el N° 24 y el mayor fue de $\bar{X}= 2,01$ en el N° 22.

Cuadro 15. Distribución de medias aritméticas del indicador áreas de aprendizaje, por ítems

ítem Grupo	25	26	27	\bar{X} por grupo
Experimental	2,93	2,86	2,61	2,80
Control	1,02	1,01	1,03	1,02
\bar{X} ítem	1,98	1,94	1,82	1,91
\bar{X} Indicador	1,91			

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

En el cuadro 15 se evidencian los valores del indicador áreas de aprendizaje con un valor de media aritmética representado por $\bar{X}= 1,91$ puntos ubicado en el nivel insuficiente. Solo los sujetos del grupo experimental registraron puntajes del nivel suficiente.

Cuadro 16. Distribución de medios aritméticos del indicador componentes y aprendizaje esperados por ítem

ítem Grupo	28	29	30	31	\bar{X} por grupo
Experimental	2.63	2.87	2.45	2.36	2,57
Control	1.15	1.18	1.26	1.33	1,23
\bar{X} ítem	1.89	2.03	1.86	1.85	1,90
\bar{X} Indicador	1,90				

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

De igual forma el cuadro 16 se destaca el indicador componentes y aprendizaje esperados con \bar{X} = 1,90 puntos, catalogado en el rango del nivel insuficiente, asimismo se evidenciaron los puntajes de los sujetos en la totalidad de los ítems que oscilaron entre \bar{X} = 1,15 en el N° 28 y \bar{X} = 1,26 en el N° 30. Solo los sujetos del nivel experimental registraron puntajes del nivel suficiente.

Cuadro 17. Distribución de medias aritméticas de la dimensión educación inicial, por indicador

índice Grupo	Ejes curriculares	Áreas de aprendizaje	Componentes y aprendizaje esperado	\bar{X} Grupo
Experimental	2,75	2,80	2,66	2,74
Control	1,05	1,02	1,20	1,09
\bar{X} ítem	1,90	1,91	1,93	1,92
\bar{X} Indicador	1,92			

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

En el cuadro 17 se tiene la dimensión educación inicial en \bar{X} = 1,92 puntos ubicado en el rango insuficiente. Aspecto este que también se reflejó en la totalidad de sus indicadores, no obstante los sujetos del grupo experimental obtuvieron un valor de \bar{X} = 2,74 puntos, ubicándose en el nivel suficiente.

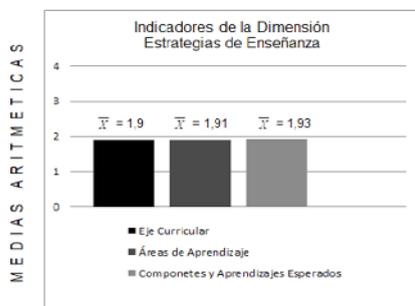


Grafico 3. Representación gráfica de la Dimensión Estrategias de Enseñanza por indicador

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

El gráfico 3 destaca la representación gráfica de la dimensión Estrategias de Enseñanza por indicador, notándose que sus puntajes estuvieron parejos con diferencias entre ellos mínimas, y todos ubicados en el nivel insuficiente.

Cuadro 18. Distribución de media aritmética de la variable formación docente desde la perspectiva constructivista en el nivel de educación inicial

Grupo \ indicador	Fases de formación	Estrategias	\bar{X} Grupo
Experimental	3,00	2,77	2,88
Control	2,51	1,12	1,81
\bar{X} ítem	2,75	1,95	2,35
X Indicador	2,35		

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

En el cuadro 18 se registran los valores de la variable formación docente desde la perspectiva constructivista en el nivel de educación inicial por dimensión, con un valor de $X = 2,88$ puntos, colocándose en el nivel suficiente; sin embargo, las estrategias de enseñanza en educación inicial se mantuvo en el nivel insuficiente.

El gráfico 4 destaca la representación gráfica de la variable formación docente desde la perspectiva constructivista, por dimensiones, notándose que sólo la fase de formación se adjudicó el nivel suficiente, por lo que el docente tiene dificultades en la aplicación de estrategias de enseñanza en la educación inicial, sin embargo los que recibieron los cursos y talleres se mantuvieron en el nivel suficiente.

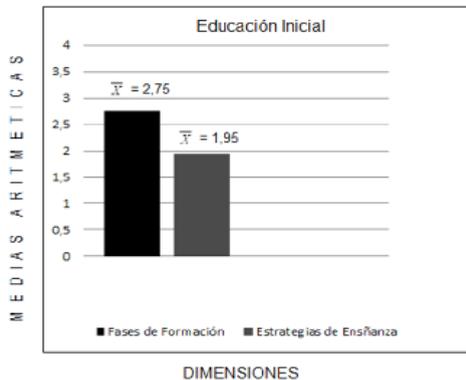


Grafico 4. Representación Gráfica de la Variable Formación Docente desde la Perspectiva Constructivista en Educación Inicial por Dimensión.

Fuente: Datos calculados por los investigadores. (2016)

Los hallazgos de esta investigación sobre la formación docente desde la perspectiva constructivista en educación inicial, revelaron un nivel suficiente en el desarrollo del programa de formación, conectados con el desarrollo de los siete talleres administrados en la experiencia experimental.

Sobre esas materias, se establecieron congruencias, en lo relacionado con la aplicación del programa de formación, con las investigaciones de Pérez (2003 p.p.163, 186), Quintero (2004, p.p.183, 198) y Sánchez (2005.p-p 173,188); sin embargo, se observaron contradicciones con Mendoza (2006.p.96, 110) y Dugarte (2005, p.173, 189), porque estos autores reportaron no haber logrado la efectividad del programa de formación docente aplicado en la experiencia experimental.

En la presente investigación se acepta la posición del Ministerio de Educación y Deportes (2003), en cuanto a que la formación docente en las Instituciones de educación inicial debe enfocarse en las líneas estratégicas de modernización, reorganización y transferencia. De hecho, aunque estas líneas constituyen retos para los docentes de tales instituciones el organismo rector de la educación venezolana carece, hasta la fecha, de mecanismos para el mejoramiento docente de los centros educativos comprometidos con el quehacer comunitario y de planes para formar maestros en función de esta política educativa.

En atención a esas líneas estratégicas, se consideraron, en este trabajo, las basadas en las funciones docentes entre las cuales las estrategias de enseñanza verificadas en este estudio, obtuvo un nivel insuficiente. Asimismo, se ubicaron en este nivel, los ejes curriculares, áreas de aprendizaje y componentes de aprendizajes esperados salvo en los maestros que recibieron la administración del Programa, mientras que los educadores del grupo control se mantuvieron en un nivel insuficiente.

A la luz de lo expuesto, se acepta la posición de Díaz y Hernández (2003) cuando puntualizan que la formación docente es un proceso por medio del cual un sujeto aprende a enseñar, lo que implica el logro conocimientos, habilidades, acerca de diversos aspectos. Entre los que se consideraron la fase de formación, estrategias de enseñanza y los elementos de la educación inicial.

Esos aspectos en esta investigación se conformaron como dimensiones, pero enfocados hacia el constructivismo. La fase de formación se integró con la sensibilización hacia la formación docente, la planificación y desarrollo; la siguiente dimensión se estructuró con las estrategias: preinstruccionales, coinstruccionales, postinstruccionales, ejes curriculares, áreas de aprendizaje y componentes de aprendizajes esperados.

Para efectos del desarrollo de la fase se aplicaron los talleres de autoestima, motivación al logro y trabajo en equipo que fueron los N° 1, 2 y 3 respectivamente, que al efectuarse un análisis de esta fase después del tratamiento experimental, se debe resaltar que en lo respecta a la sensibilización hacia la formación docente, tanto los sujetos del grupo experimental como el de control, registraron un nivel suficiente, de igual manera se observó en la planificación de las estrategias.

No obstante, al considerarse el desarrollo de las estrategias se evidenció que las menores puntuaciones fueron obtenidas por el grupo de control. Aspecto que generó un decrecimiento al verificarse las estrategias de enseñanza; porque los sujetos del grupo experimental lograron puntuaciones elevadas; en tanto que en lo de control estas fueron bajas, razón por la cual las estrategias constructivistas se mantienen en un nivel insuficiente.

Esa insuficiencia quedó registrada en los maestros que no recibieron el tratamiento experimental, por lo que se puede señalar, que el programa de formación docente desde la perspectiva constructivista es una necesidad en educación inicial, el cual debe además fundamentarse en los ejes curriculares, áreas de aprendizaje y componentes de Aprendizajes esperados, que no lograron puntuaciones para ubicarse en el nivel suficiente.

Conclusiones y recomendaciones

Se aplicó un programa de formación docente desde la perspectiva constructivista en el nivel de educación inicial en las instituciones del centro de Parroquia Ambrosio del Municipio Cabimas del Estado Zulia, estableciéndose la comparación entre grupos para verificar la efectividad de tal programa. En este sentido, se debe destacar, que el programa estuvo constituido por los talleres; Autoestima del Docente, Motivación al Logro, Trabajo en equipo, Teorías del Aprendizaje, Desarrollo Evolutivo del niño, Didáctica de los Procesos y Estrategias Constructivistas. Sobre ese particular, se hace indispensable destacar, que el citado programa, se aplicó en una experiencia experimental al compararse con los maestros que no recibieron el programa.

Se detectó la homogenización de los grupos antes de la realización de la acción experimental, estableciéndose que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los maestros del grupo experimental y los integrantes del grupo de control. En este orden de ideas, estos grupos que tuvieron la particularidad de efectuar el previo compromiso de contribuir con el desarrollo de la experiencia experimental.

Se analizó el resultado de la experiencia experimental posterior a la administración de los talleres, en atención a las diferencias estadísticamente significativas que se generaron. Al respecto es importante indicar, que dichas diferencias surgidas en el grupo experimental al compararse con el de control fueron extensas. En esencia el tratamiento solo se les administró a los maestros del grupo experimental, notándose un cambio en función del conocimiento adquirido, según las calificaciones de la prueba administrada después del tratamiento experimental.

Los integrantes del grupo formado implementaron las estrategias constructivistas que contemplaron el desarrollo de los elementos fundamentales para efectuar los cambios en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Su capacidad para aprender en función de la perspectiva constructivista, constituyeron parte de su hacer laboral aprovechándose las oportunidades que emergieron en el ambiente experimental.

Se determinó el nivel insuficiente en el que se mantienen las estrategias constructivistas de enseñanza utilizadas por los docentes de educación inicial después de aplicado el programa de formación docente. Aspecto este, que se evidenció tan sólo en los maestros que fueron sujetos de la muestra del grupo de control, que no recibieron el programa de formación docente; no obstante quienes lo recibieron registraron puntuaciones elevadas, indicando que este fue efectivo para reforzar el conocimiento de la fase inicial, ejes curriculares, áreas de aprendizaje y estrategias constructivistas.

Sobre la base de los resultados de la investigación se plantean las siguientes recomendaciones

Se sugiere a las Autoridades de la Zona Educativa implementar los mecanismos para formar a los docentes en la perspectiva constructivista, para lo cual se hace imprescindible, en esta formación desarrollar responsabilidades para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de rasgos de identidad profesional y pertinencia institucional, desde la concepción de educación permanente, más allá de los procesos de habilitación.

A las Autoridades de la Zona Educativa, crear condiciones para impulsar el espíritu de superación del maestro de la educación inicial y una actitud de indagación hacia los cambios y experiencias de aprendizajes.

Impulsar la formación docente del maestro de educación inicial, manteniendo el cultivo de la reflexión, como oportunidad para la transformación creadora de la educación, buscando siempre que este sea capaz de propiciar la innovación y el desarrollo educativo y de participar creativamente en la elaboración de destinos

pedagógicos, con el dominio de los saberes básicos de las áreas de conocimiento, con saber, vivenciar, los procesos educativos.

Referencias bibliográficas

LIBROS

Alanis, A. (2000), *La Formación de Formadores, fundamentos para el desarrollo de la Investigación y la docencia*. Editorial Trillas. México.

Ander-Eggs. E (2000). *Recnicas de Investigación social*. Segunda Edicion. Buenos Aires: Editorial Humanistas.

Arias, Fidas (2006), *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas. Editorial Episteme.

Ary, D. Jacobs, Ly Razarieh, A. (2002). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. Tercera Edición. México: Mc grow-Hill

Ausubel D; Novak, J y Hanesian (1999). *Psicología Educativa*, Editorial Trillas, México.

Ballenilla. F (1995), *Como formar los profesores desde la práctica*. Editorial Diada. Santafe de Bogotá, Colombia.

Bavaresco. A (1997), *Proceso Metodológico en la Investigación*. Ediluz. Caracas-Venezuela.

Benavides. O (2002), *Competencias y Competitividad. Diseño para organizaciones latinoamericanas*. Editorial Mc Graw Huí. Bogotá. Colombia.

Benthey, T (1993). *Capacitación empresarial*. Editorial McGraw Hill. Santa Fe de Bogotá. Colombia.

Cabezas, I. E (1999) . *El Sistema Educativo Regional*. Maracaibo. Secretaria de Educación del Estado Zulia.

Cárdenas, Rodríguez y Torres (2000), *El Maestro Protagonista del cambio Educativo*. Editorial Diada Bogotá.

Chávez, N. M (2007). *Introducción a la Investigación*. Cuarta Edición. Maracaibo: Editorial Sonzalez.

Curriculum de Educación Inicial. 2005.

Declaración de Panamá (2002). *La Educación del Preescolar*. Panamá: Comisión de Publicación y Estadística.

Deval , J. (2001). *Hoy Todos somos Constructivistas*. Revista Educere. Año 5, N° 15 . Octubre/Noviembre/Diciembre. Mérida. Venezuela

- Díaz, F y Hernández, G (2003), *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*, Editorial Me Graw Hill, México.
- Dugarte. P.L (2005). *La Formación Docente. Tesis Doctoral. Resumen*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Elliot, J (1994), *La investigación Acción en Educación*. Editorial Morata. Madrid.
- Espinoza de Moreno, I. (1997), *El educador y la Investigación Acción Transformadora. Una propuesta Metodológica Alternativa*. Ediciones; Los Heraldos Negros.
- Fillippo, R (2002). *Metodología de la Investigación. Segunda Edición*. Madrid: Editorial Santo Domingo.
- Garza, R. y Leventhal, S. (1998), *Aprender como Aprender*. Editorial Trillas. México.
- Good y Brophy (1998). *Psicología Educativa, Contemporánea. Cuarta Edición*. Editorial Mc Graw Hill. Interamericana. Editores México.
- Landino, (2007). *Formación Docente en la Practica Pedagógica del Nivel Maternal de Educación Inicial. Trabajo de Grado. Doctorado Ciencias de la Educación*. Universidad Rafael Belloso Chacin.
- Lejter de Boscones (1990). *Instrucción y Aprendizaje Significativo*. Ediciones. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas-Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008). *La Formación del Docente para la Educación Básica*. Caracas. Dirección general Sectorial de Educación Básica.
- Ministerio de Educación y Deportes (2005). *Currículo de Educación Inicial*. Caracas- Venezuela.
- Ministerio para el poder Popular para la Educación (2007). *Políticas de Formación Docente*. Caracas; Despacho Ministerial.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *La Educación Latinoamericana*. Santiago de Chile. Secretaria de Publicación.
- Orozco (2000). *Perfiles de los educadores y las educadoras y la formación permanente de cara al Milenio*. Costa Rica.
- Silva y Avila (1998) *Constructivismo. Aplicaciones en Educación*.
- Shon D.A (2000). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona.Paidos.

Shunk (1996). Teorías del Aprendizaje. Editorial Prentice Hall. Hispanoamericana, S.A. México.

Straunt, L. E (2002) .Los Paradigmas y su controversia. Buenos Aires: Editorial Almedo, S.A.

Suárez, R.A (2001) La Práctica Educativa del Profesor como Mediador del Aprendizaje para la Formación del Estudiante de la Carrera de Educación Preescolar.

Reunión de Santo Domingo (2000).

Rodríguez, R.E (2002). Técnicas de Investigación Social. Segunda Edición. Madrid. Cantauras Editors.

Rodríguez, S.O (2007). Los avances de la Educación. Caracas. Editorial Monte de Avila.

Real Academia Española (2002). El Lenguaje y su Estilo. Madrid. Editorial Ars. C.A.

Rondón, L.E y Prieto, X. Z. (2000). Las corrientes filosóficas. Madrid. Editorial Santo Domingo.

Rogers, C. (1991). Libertad y Creatividad en la Educación en la Década de los Ochenta. 2da Edición; Edición Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México.

Roque, Ana. Formación de los participantes de la Maestría en Educación Abierta y a Distancia de Universidad Nacional Abierta (una). Universidad Nacional Abierta. Dirección de Investigación y Postgrado. Maestría en Educación Abierta y a Distancia. Maracaibo, Julio 2007.

Vigostky. L (1997). Aportes del siglo XXI. Editorial Luís Ugalde, Cuadernos de Educación UCAB. Caracas-Venezuela.

Universidad Nacional Abierta (1989). Introducción a la Educación Preescolar. Caracas-Venezuela.

TESIS

Aguilera, A. (2002). Estrategias y medios instruccionales. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Alcántara, E.D (2003). La Formación del Docente de Educación Preescolar en el contexto de las políticas de Reorganización, Modernización y Transferencia Educativa. Trabajo de grado .Barquisimeto. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Arrieta (2004) “La formación permanente del docente para el desarrollo de estrategias de aprendizaje significativo en el nivel de educación inicial”. Trabajo de Grado. Maestría Planificación Educativa. Universidad del Zulia.

- Bencomo. Z.Y (2002). Una Experiencia Experimental de la Formación Docente. Tesis Doctoral. Resumen. Maracay. Universidad Bicentenario de Aragua.
- Canales. M. I (2004). La Formación del Educador de Preescolar. Trabajo Especial de grado. Caracas. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Campuzano O, S (2004) Aplicación del Programa de Formación Docente fundamentado en la Tendencia Constructivista, Tesis Doctoral.
- Elias G. (2000), Las Estrategias Instruccionales y su Relación con el Desarrollo de la Creatividad de los Estudiantes de Diseño Gráfico. Maracaibo. Trabajo de Grado. Universidad Fermín Toro, Cabudare, Estado Lara.
- Faneiti, E. (2000) Aplicación de Estrategias Constructivistas en Preescolar. Trabajo Especial de Grado. Maracaibo. Universidad del Zulia.
- García, E. P (2001). La Formación Docente del Maestro de Preescolar. Trabajo Especial de Grado. Caracas. Universidad Santa Maria.
- González (2005). Estrategias Facilitadoras y Aprendizaje Significativo en el Laboratorio de la Asignatura de Electricidad (Especialidad Instrumentación I.U.T.C. Cabimas. Trabajo Especial de grado. Maracaibo. Universidad Rafael Belloso Chacin.
- Landino, (2007). Formación Docente en la Practica Pedagógica del Nivel Maternal de Educación Inicial. Trabajo de Grado. Doctorado Ciencias de la Educación. Universidad Rafael Belloso Chacin.
- Mendoza, X (2006) Administración de un Programa de Formación Docente. Tesis de Magíster. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001). Proyecto de Investigación referido al Correo Cuaderno como estrategia de investigación para la Formación Permanente. Caracas-Venezuela.
- Moreno, A. (2007). Competencias del Docente de Educación Inicial. Tesis Doctoral. Maracaibo. Universidad Rafael Belloso Chacin.
- Negrete. N.A (2001) La formación Docente del Maestro de Educación Preescolar. Trabajo Especial de grado. Caracas. Universidad Católica Andrés Bello.
- Dugarte, P. L. (2005). La Formación Docente. Tesis Doctoral. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Oevai, J. (2001), Hoy todos son constructivistas. Revista Educere Año 5 No. 15. Octubre / Noviembre / Diciembre. Mérida-Venezuela.
- Sánchez Y A (2005). Formación Docente del Maestro de Preescolar. Tesis de Magíster. Maracay: Universidad Bicentenario de Aragua.

Quintero A. Z (2004). La Formación Docente. Tesis Doctoral. Revista Educativa Nacional. Volumen XIII. N° 17, 183,198. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Rodríguez y Guerra (2000). Proyecto pedagógico del Aula en el nivel de Preescolar. Unidad de capacitación pedagógica. Material mimeografiado. Maracaibo-Venezuela.

Romero D. E (2002). La Formación Docente del Maestro de Preescolar. Trabajo Especial de grado. Caracas. Universidad Metropolitana.

Róquez, 2009. Deisy. Estrategias Instruccionales y el Aprendizaje en la Maestría de Educación Abierta y a distancia de la Universidad nacional abierta. Universidad Nacional Abierta. Dirección de investigación y postgrado. Maestría en Educación Abierta y a Distancia. Maracaibo.

Urdaneta, A.C (2004) Estrategias Instruccionales y Relación con la Literatura Regional. Trabajo Especial de grado. Maracaibo. Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín.

Valenzuela, A. C (2003). La Formación Docente en el Preescolar. Trabajo Especial de Grado. Barquisimeto: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

PUBLICACIONES

Centro de Planificación Educativa para Latinoamérica (2006). El Mejoramiento de la Calidad de la Educación. Buenos Aires. Comisión de Publicación.

Corona y Guerra (2003), Plan de Capacitación para Desarrollar una Gerencia Efectiva en el Aula. Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín. Trabajo Publicado, Maracaibo, Venezuela.

Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (1997). La Educación para Todos. México. UNESCO.

Consejo Regional de Educación (2002), Documento Base. Tiempo para una Educación de Avanzada. Gobernación del Estado Zulia. Secretaria Regional de Educación. Maracaibo-Venezuela.

Chávez. N. (2001). La Formación del Docente. Ponencia XX. Jornadas de Investigación en los Institutos Universitarios de Tecnología. Caracas. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Declaración Final de la Conferencia Mundial Educación para Todos (1990). Educación para Todos. Jomtiem: Comisión de Publicación.

Díaz, L. (1999), Diario del Maestro. Algunos elementos de Construcción. Universidad Bicentennial de Aragua. Maracay.

Díaz, L. (2000), El maestro de Preescolar que necesitamos formar en Venezuela para responder a los retos de la diversidad de contextos.

Faria H.,(2003), Modelo de formación permanente como estrategia para gestionar el cambio educativo. Trabajo .de Grado. Maracaibo-Venezuela.

Landino (2000). El Perfil Profesional Docente de Educación Preescolar y su relación con la gestión de la práctica laboral en las Instituciones Preescolares. Maracaibo-Zulia.

Meza, N y Aguirre. R (2001). Transformar la Practica Pedagógica de la Lengua Escrita en el aula. Propuesta para la formación de docentes de Educación Preescolar. Investigación Arbitrada. Revista Educere. N° 15. Octubre/Noviembre/ Diciembre. Mérida. Venezuela.

Pérez, J.P (2003) Administración de un Programa de Formación Docente a Maestros de Preescolar en una Experiencia Experimental. Tesis Doctoral.. Revista Educativa Socialista. Volumen XVI, N° 33, 163, 186, Cuba: Universidad de la Habana.

Programa Nacional de Formación de Educadores y Educadoras. (2009) Lineamientos para el Proyecto de Aprendizaje. Caracas. Comisión de Planificación.

Plan Nacional de Formación de Educadores. (2010). Lineamientos para la Formación de Educadores. Caracas. Comisión de Planificación.

Revista Candidus. Año 2-N° 11- Septiembre/ Octubre 2000.

Revista de Educación y Cultura N° 34(1994). El Enfoque Constructivista en Educación.

UNESCO (2005). La Educación Preescolar. México: Secretaria de Publicación.

Villanueva (2005) La Formación Profesional como medio para el Desarrollo de Vida de los Egresados Universitarios de LUZ entre los años 2000-2001. Trabajo Especial de grado. Maracaibo. Universidad del Zulia.