



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
"DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ" TÁCHIRA
CONSEJO DE ESTUDIOS POSTGRADO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**VOCACIÓN Y FORMACIÓN: CONSTRUCTO TEÓRICO PARA EL
DESEMPEÑO PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL**

www.bdigital.ula.ve

Autora: Guillermina Delgado de Apolinar

Tutor: Dr. Yesser Alcedo Salamanca

San Cristóbal, enero 2018

C.C.Reconocimiento



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
"DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ" TÁCHIRA
CONSEJO DE ESTUDIOS POSTGRADO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**VOCACIÓN Y FORMACIÓN: CONSTRUCTO TEÓRICO PARA EL
DESEMPEÑO PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL**

Proyecto de Tesis Doctoral para optar al Grado Académico de Doctor en
Pedagogía

Autora: Guillermina Delgado de Apolinar

Tutor: Dr. Yesser Alcedo Salamanca

San Cristóbal, enero 2018

C.C.Reconocimiento

DEDICATORIA

Deléitate asimismo en Jehová y él te concederá las peticiones de tu corazón (Salmo 37:4).

A Dios Todopoderoso que me da el privilegio, la bendición y su infinita gracia de ser maestra; su presencia en el aula de clase irradia los senderos de libertad que allí comienzan a germinar en la formación del ser humano. Él Altísimo me ha premiado y recompensado con este maravilloso don de ser maestra. Para ti oh Dios mis oraciones de agradecimiento por darme la oportunidad de encontrarme con los recintos académicos, para construir mis conocimientos; concederme alcanzar las metas trazadas y los deseos de mi corazón. A El sea la gloria y la alabanza por siempre.

A José Apolinar mi esposo, con sus oraciones, sabios consejos, con su amor y confianza, se hizo realidad este sueño. Cómo deseo tener su compañía ¡cuánto lo disfrutaría!

A mi madre Antonia Castañeda, gracias por sus oraciones al Creador.

A mis hijos, Guillermo, Marisol, Daniel, María y Yonathan, gracias por su apoyo espiritual, moral y económico e incondicional. El Supremo les recompense con ricas bendiciones; gracias hijos por creer en mí. Les compenso con este éxito que mi Diosito nos ha permitido alcanzar.

A Máyela Fernández, por ayudarme a la búsqueda de conocimientos y a la construcción de saberes, Dios le pague.

A Meiler, Ailin, Yaritza; A mi nieta Sarai; A mis nietos Josué y Daniel, mil bendiciones.

A mis apoyaturas intelectuales: Dr Yesser Antonio Alcedo, mi tutor gracias por sus sabias orientaciones. Al Dr José Armando Santiago Rivera, Dios le pague por ayudarme a embellecer mi investigación. Nunca olvidaré su mano amiga, sus palabras de fortaleza y motivación cuando sentía claudicar. Dr Oscar Blanco, porque siempre dio solución ante cualquier situación. Dios les multiplique con inmensurable amor y bienestar junto a su

bella familia. Infinitos agradecimientos.

A Jean, mi compañero de estudios con quien compartimos los sinsabores y aprendimos que con la ayuda de Dios, es necesario luchar para vencer las batallas. Felicitaciones Dios te permita disfrutar este triunfo muy bien merecido.

A los directivos y docentes de las instituciones de Educación Inicial, quienes hacen de sus espacios educativos la comprensión de la realidad para contribuir a la transformación del quehacer pedagógico hacia una excelencia educativa. Su amor, cariño y comprensión inspiró ese sentir vocacional- profesional de quienes son protagonistas los niños y las niñas.

www.bdigital.ula.ve

RECONOCIMIENTOS

- Un especial reconocimiento a mi casa de estudio: Universidad de los Andes, formadora de hombres y mujeres plenos de conocimientos, actitudes y valores para asumir con sabiduría el compromiso y la misión de formar a las nuevas generaciones. Las experiencias, aprendizajes y orientaciones allí recibidas fueron claves en el proceso investigativo realizado.

- Al personal académico de estudios de Postgrado en el Doctorado en Pedagogía, porque de cada uno de ellos adquirí valiosos conocimientos que me permitieron consolidar una mirada científica a la Vocación y Formación en el desempeño Pedagógico del Docente de Educación Inicial.

- A mi tutor Yesser Alcedo por sus valiosos aportes durante todo el proceso de investigación, sus recomendaciones y sugerencias fueron determinantes para superar dificultades y encontrar el camino a seguir en el sendero investigativo recorrido hasta llegar a la meta trazada.

- Al personal directivo y docentes de los Centros de Educación Inicial San Isidro, Creación Coloncito y Ron Sandoval de Coloncito, Estado Táchira, por su receptividad y apoyo durante la realización del estudio y de manera especial a los docentes informantes, por su disposición, siempre alegre y entusiasta, para ser partícipes activos de la investigación, sus aportes fueron el centro en la construcción de nuevos conocimientos de la vocación y formación docente de Educación Preescolar.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
ACTA DE VEREDICTO.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
RECONOCIMIENTOS.....	vi
LISTA DE CUADROS.....	ix
LISTA DE GRÁFICOS.....	x
RESUMEN.....	xii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULOS	
I PROBLEMATIZACIÓN DE LA REALIDAD.....	6
Objetivos de la Investigación.....	31
Justificación de la Investigación.....	31
II MARCO REFERENCIAL.....	36
Antecedentes.....	37
Referentes Históricos.....	54
Referentes Contextuales.....	69
Referentes Teóricos.....	76
Referentes Legales.....	151
Referentes Paradigmáticos.....	166
III CAMINO METODOLÓGICO.....	182
Naturaleza de la Investigación.....	183
Nivel de la Investigación.....	184
Método de la Investigación.....	185
Diseño de la Investigación.....	187
Etapas en la Ejecución de la Investigación.....	189
Escenario de la Investigación.....	190
Sujetos Informantes.....	193
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	197
Organización Análisis e Interpretación de la Información cualitativa.....	200
Credibilidad y Fiabilidad de la Investigación.....	201
IV LOS RESULTADOS.....	205
Presentación, Análisis e Interpretación de los Resultados.....	205
Categoría: Vocación.....	209
Unidad Temática: Formación Docente.....	253

Discusión Reflexiva de los Resultados	323
V DIALÉCTICA ENTRE LA TEORÍA Y LA REALIDAD	332
La Nueva Teoría.....	332
Reflexiones introductorias.....	332
La Construcción Teórica	336
Visión Previa de la Investigadora sobre la Vocación.....	336
Visión Previa de la Investigadora sobre la Formación Docente	351
Vocación y Formación como un Constructo Teórico para el Desempeño Pedagógico del Docente de Educación Inicial	373
REFLEXIONES FINALES	393
REFERENCIAS	400
ANEXOS	415

www.bdigital.ula.ve

LISTA DE CUADROS

CUADRO		pp.
1	Evolución Histórica de la Formación Docente en Venezuela.	57
2	Inicios de la Educación Inicial en Países de América.	63
3	Evolución Histórica de la Educación Inicial en Venezuela a partir de 1930.	65
4	Centros de Educación Inicial de Coloncito.	73
5	Fundamentación Teórica de la Educación Inicial Venezolana.	81
6	Periodos de la jornada diaria en la Educación Inicial Venezolana.	98
7	Unidades Temáticas Iniciales de la Investigación.	181
8	Caracterización de los Sujetos Informantes.	195
9	Compendio de las categorías emergentes.	207
10	Experiencias formativas vivenciadas por los educadores del estudio.	266

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO		pp.
1	Ubicación Geográfica del contexto de la investigación.	70
2	Distribución Sectorial de los Centros de Educación Inicial en la Ciudad de Coloncito.	75
3	Áreas de Aprendizaje y sus Componentes en la Educación Inicial.	87
4	Dimensiones del Ambiente de Aprendizaje en la Educación Inicial Venezolana.	95
5	Competencias Personales en el Perfil del Docente de Educación Inicial.	104
6	Competencias Pedagógicas y Profesionales en el Perfil del Docente de Educación Inicial.	113
7	Referentes Legales de Carácter Internacional en los que se sustenta la Investigación.	152
8	Referentes Legales de Carácter Nacional en la que se sustenta la investigación.	157
9	Referentes Paradigmáticos.	168
10	Diseño de la Investigación.	188
11	Fases de la Investigación.	189
12	Factores relacionados con la decisión tomada por los docentes del estudio en la elección vocacional.	212
13	Sentimientos vinculados con la vocación experimentada por los docentes en el contexto de su práctica educacional.	217
14	Factores asociados al sentir vocacional vivenciados por los docentes de estudio.	222
15	Experiencias que impulsan el sentir vocacional de los docentes en su labor educacional.	236

16	Importancia de la vocación según las opiniones de los docentes de estudio.	243
17	Categorización de las informaciones suministradas por los informantes vinculados a la temática: Vocación.	249
18	Fortalezas Percibidas por los Docentes en el Proceso de su Formación Inicial.	257
19	Propuestas de los informantes para el fortalecimiento de la formación inicial y continúa del docente.	284
20	Conceptos, percepciones, significados e importancia otorgada por los docentes a sus experiencias de formación inicial y continua.	289
21	Características del desempeño pedagógico de los docentes del estudio.	302
22	Experiencias vinculadas al fortalecimiento del hacer pedagógico de los docentes del estudio.	312
23	Desempeño Pedagógico en la Educación Inicial revelado por los informantes del estudio.	321
24	Rasgos Epistemológicos de la vocación docente a partir de la teoría y de los hallazgos en la realidad investigada.	337
25	Modelo Teórico de Vocación del docente de Educación Inicial.	342
26	Visión dialéctica entre la teoría y la realidad sobre la formación del docente de Educación Inicial.	352
27	Modelo Teórico de Formación del Docente de Educación Inicial.	360
28	Formación docente apoyada en la vocación.	374



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
“DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ” TÁCHIRA
CONSEJO DE ESTUDIOS POSTGRADO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

VOCACIÓN Y FORMACIÓN: CONSTRUCTO TEÓRICO PARA EL DESEMPEÑO PEDAGÓGICO DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL

Autor: Guillermina Delgado de Apolinar

Tutor: Dr. Yesser Alcedo.

Fecha: enero 2018.

Resumen

Vocación y formación, dos pilares estructurantes para alcanzar el ideal de un docente con el sentir y el saber en pro de la calidad educativa de los niños de Educación Inicial. El objetivo es formular un constructo teórico conducente a la configuración de un proceso de formación apoyado en la vocación, como eje focal en la resignificación del desempeño pedagógico del docente de Educación Inicial. Al respecto, se realizó una investigación cualitativa, proyectiva fenomenológica, donde participaron cinco (05) docentes de Educación Inicial de Coloncito, Edo. Táchira. Al respecto, se aplicó la entrevista (individual y focal) y autobiografía. Los hallazgos revelaron: la identidad vocacional es la resultante de experiencias familiares, sociales y formativas; la formación en el campo epistémico y técnico es el centro en la formación inicial y continua; la vocación no es un eje estructurante en estos procesos formativos y; la formación continua en los centros donde laboran es percibida por los docentes, algunas motivantes y enriquecedoras para su desempeño pedagógico, pero otras de carácter alineante. Con base en estos resultados, se concluye al plantear un constructo teórico con miras a configurar una formación inicial y continua, apoyada en la vocación como eje focal en la resignificación del desempeño pedagógico del docente de Educación Inicial.

Descriptor: Vocación. Formación Docente. Educación Inicial, Constructo Teórico.

INTRODUCCIÓN

El logro de una educación de calidad que contribuya a la formación de hombres y mujeres con las capacidades, valores, conocimientos y actitudes para contribuir a las transformaciones necesarias en pro de una sociedad económica, productiva y tecnológicamente desarrollada, pero también más justa, democrática y equitativa, lo constituye el objetivo y el interés principal de las naciones en las diferentes partes del mundo.

Este interés que se agudiza frente a las multiplicidades de cambios experimentados por la sociedad actual, y ante los cuales el sector educativo no puede ni debe permanecer impermeable, a riesgo de quedar atrapado en la obsolescencia, sin respuestas efectivas ante las necesidades y demandas de una sociedad compleja, dinámica y siempre cambiante.

En ese marco, uno de los aspectos más relevantes en los procesos de transformación educativa es el relacionado con la formación del docente, quien es, en primera instancia, el que hace posible la concreción en el quehacer educacional de las reformas y/o cambios necesarios en pro de una educación en consonancia con las nuevas realidades sociales, así como con el contexto sociocultural en el que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje.

Por tal razón, en las últimas décadas se han solidificado progresivamente los programas destinados a mejorar la calidad educativa de cada país, entre ellos Venezuela, para garantizar, entre otros aspectos, la profesionalización del docente como la vía más expedita en el logro de un modelo de educación que responda a las necesidades de la sociedad. A tal efecto, los futuros docentes y quienes están en servicio, son preparados y/o actualizados teórica, pedagógica y didácticamente, con la finalidad de potenciar sus capacidades profesionales en pro de un efectivo desempeño en el nivel educativo de su competencia.

Al respecto, se destaca en el contexto de la educación venezolana, la

creciente preocupación del Estado Docente por el fortalecimiento profesional inicial y continuo de los educadores que laboran en el subsistema de educación básica, específicamente en el nivel de educación inicial. Ello en virtud de la importancia (evidenciada por el conocimiento científico) de la educación en las primeras etapas de la vida del ser humano (0 a 6 años) y, por consiguiente, la necesidad de profesionales debidamente formados para el desempeño pedagógico en este nivel.

De allí, la concreción de programas formativos universitarios cada vez más especializados en el área, así como planes de formación permanente diseñados por las instituciones de postgrado y el Estado docente en procura de actualizar y preparar a los educadores en servicio frente a las nuevas concepciones educativas emanadas del saber científico y de los requerimientos surgidos por una sociedad en permanente proceso de transformación.

No obstante, en razón del interés por la profesionalización, se ha relegado un aspecto de vital importancia en el ser y hacer del docente de Educación Inicial, y es el referido a la vocación, como indica González, (s/f) “En nuestro mundo secularizado parece que no es vocación, sino profesionalidad lo que se pide y espera” (p.2); sin embargo, la vocación al igual que la profesionalidad, constituye, en opinión de la autora del estudio, un factor determinante en la formación de los educadores, debido a la trascendencia que tiene para un desenvolvimiento efectivo y satisfactorio del docente en el trabajo pedagógico con los niños en edad preescolar. Diversos estudios, entre ellos, los realizados por Fleires (2013), Larrosa (2010), y Torres de Urdaneta (2013) así lo demuestran.

Por otra parte, investigaciones vinculadas a las realidades educativas venezolanas, como las de D’Aubeterre y Álvarez (citados en Ramírez, 2012) y Pérez (2011) denotan en sus resultados, la prevalencia de prácticas pedagógicas en muchas organizaciones escolares, sustentadas en paradigmas educativos, que si bien en su tiempo representaron una

respuesta efectiva a los fines educativos y a los requerimientos sociales, en la actualidad menoscaban el objetivo de formar para la vida y un mundo sujeto a vertiginosos cambios.

Situación también observada por la autora en la realidad educacional donde ejerce su función docente como educadora en el nivel de Educación Preescolar y que la condujo a plantearse interrogantes sobre la vocación y la formación docente, así como la inquietud por conocer desde la propia perspectiva de los educadores sus vivencias al respecto. Ello con el objetivo de generar un constructo teórico conducente a la configuración de un proceso de formación apoyado en la vocación como eje focal para la Resignificación del desempeño pedagógico del docente de Educación Inicial.

En dirección hacia este objetivo, se realizó un diagnóstico de las realidades educativas sobre los significados que otorgan los educadores a sus experiencias de formación y de sentir vocacional, contextualizadas a nivel de Educación Inicial, etapa preescolar en instituciones educativas ubicadas en Coloncito, Municipio Panamericano del Estado Táchira. A tal efecto, se siguió el camino metodológico de una investigación cualitativa situada en el nivel proyectivo bajo el método fenomenológico.

El presente informe contiene el producto del trabajo investigativo desglosado en cinco capítulos. El Capítulo I, denominado problematización de la realidad, comprende el planteamiento de la situación problema, los objetivos del estudio y la justificación del mismo. Seguidamente, en el Capítulo II, referido al Marco Referencial, se expone el sustento teórico de la investigación compuesto de seis referentes: estudios previos, históricos, contextuales, teóricos, legales y paradigmáticos.

En los estudios previos se presenta un compendio de investigaciones precedentes vinculadas a la temática del estudio, en los históricos, se describe la visión histórica, desde el ámbito internacional y nacional, de la formación docente y de la Educación Inicial. En los referentes contextuales se reseñan aspectos relacionados con el contexto de la investigación; luego,

en los teóricos, se expone la teoría sobre la Educación Inicial Venezolana, el perfil del docente en este nivel educativo, vocación y formación docente.

Asimismo, la teoría desde el punto de vista legal, incluye el basamento jurídico internacional y nacional que da soporte a la investigación, para culminar con las referencias paradigmáticas asumidas por la investigadora en el proceso investigativo desde las perspectivas ontológica, axiológica, epistemológica y metodológica. Este capítulo finaliza con las unidades temáticas del estudio.

A continuación, en el Capítulo III, se explica el sendero metodológico seguido en la investigación relacionado con: naturaleza, nivel, método y diseño del estudio; escenario de la investigación, sujetos informantes, técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la información; procedimientos en la organización, análisis e interpretación de la información y; credibilidad y fiabilidad del estudio.

Se sigue, en el capítulo IV con la presentación análisis e interpretación de los resultados. En este contenido, la investigadora expone con base en las informaciones textuales de los informantes, una visión analítica e interpretativa de la realidad investigada concentrada en tres unidades temáticas: vocación, formación docente y desempeño pedagógico.

Este capítulo cierra una discusión reflexiva de los resultados donde la investigadora ofrece una panorámica de las inferencias obtenidas en función de las particularidades que ofrecen las informaciones dadas por los sujetos del estudio desde la perspectiva fenomenológica.

Finalmente, en el Capítulo V, Titulado La Nueva Teoría, la investigadora expone una visión teórica de la vinculación vocación – profesión, en los procesos formativos de los educadores de Educación Inicial. Este apartado contiene reflexiones introductorias, visión previa de la investigadora, modelo teórico de vocación docente, modelo teórico de formación del docente de Educación Inicial y constructo teórico de formación apoyado en la vocación como eje focal para la resignificación del desempeño pedagógico del docente

de Educación Inicial.

Este capítulo culmina con las reflexiones finales y las conclusiones a las que llega la investigadora en atención a las interrogantes y los objetivos del estudio. Seguido a este apartado, se encuentran los datos referenciales de los autores citados en el cuerpo del trabajo y los anexos.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZACIÓN DE LA REALIDAD

La sociedad contemporánea está inmersa en profundos y variados cambios que han transformado progresivamente las formas de pensar, hacer, laborar y coexistir de los seres humanos. Estos no parecen detenerse, sino avanzar cada día más hacia nuevos conceptos, conocimientos, tecnologías, aportes científicos, que contribuyen al desarrollo social y, como consecuencia, al surgimiento de nuevas realidades al evidenciar innovadoras formas de pensar para interpretar y explicar la complejidad de la sociedad.

A esta época de cambios, entre otros, se le ha dado el nombre de postmodernidad (Hurtado y Toro, 2001), cuyo inicio parte, según los autores citados, de una revolución multidimensional, expresada en cinco dimensiones: revolución microelectrónica, revolución feminista, revolución ecológica, revolución política y revolución paradigmática y expresan frente a esta multiplicidad de cambios, lo siguiente:

...La muerte de las utopías y la pérdida de los parámetros tradicionales que nos brindan seguridad y estabilidad al llevarnos por senderos de orden y progreso, dan paso a la permanencia de cambio y de la incertidumbre. Esa nueva realidad amenazada y amenazante, parece ser la condición natural del momento histórico que estamos viviendo (p. 47).

Lo anterior significa que el cambio es y será una constante en la sociedad actual con nuevas estructuras paradigmáticas, a ser incorporadas necesariamente en las diferentes organizaciones sociales para responder con éxito a los desafíos, retos y exigencias de un mundo cambiante, por cuanto con ellas se puede avanzar en el camino de ofrecer a la ciudadanía

los productos y servicios requeridos para la satisfacción de sus necesidades en el contexto de una sociedad dinámica, sujeta a transformaciones en todos los órdenes de la vida humana.

Una de éstas organizaciones es la vinculada con el sector educativo, pues la educación como factor determinante en el desarrollo de una nación, requiere en su estructura organizacional y en su accionar pedagógico, trascender desde posturas educativas tradicionales, hacia nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, en el contexto de lo que le demanda una sociedad en constante proceso de transformación y cambio.

Por tal razón a nivel mundial, se realizan reformas con miras al mejoramiento de la calidad educativa a fin de lograr la renovación de los procesos tradicionales e incorporar aquellos que se derivan de las nuevas tendencias paradigmáticas vinculadas con la educación, tales como: la contextualización de los contenidos de enseñanza, la renovación del rol del docente como mediador del aprendizaje y la participación activa del estudiante en la construcción de sus conocimientos.

Al respecto, Camperos, (2011) señaló lo siguiente: "...la transformación de la educación asumida por los diferentes países exige que en el siglo XXI, las organizaciones educativas cuenten con los conocimientos que los tiempos actuales demandan para ser competitivos" (p.45). Ello, obligatoriamente incluye la formación del talento humano de las organizaciones escolares para que pueda responder crítica y constructivamente a las transformaciones educativas requeridas.

Este cometido se considera de fundamental importancia cuando se trata de la formación docente, debido a dos razones básicas: la primera, porque toda reforma educativa, lleva implícitos cambios en el quehacer educacional, por consiguiente, la necesidad de formar al educador para la redefinición de su rol; la segunda, porque las propuestas de cambio educativo, solo podrán hacerse realidad, si los educadores debidamente formados para tal fin, las

asumen con plena conciencia, responsabilidad personal, profesional y social que tienen en transformar su práctica educativa.

Lo anterior es ratificado por Calvo (2007) al acotar “Es necesario que el maestro tenga una sólida formación pedagógica que le permita el manejo de un corpus conceptual a partir del cual leer los contextos, los del aula y los psicosociales de los alumnos” (p.185). De esta manera, el docente podrá alcanzar los objetivos de los nuevos ideales educativos, orientados a: la formación integral del estudiante, al desarrollo del pensamiento crítico, el fortalecimiento de valores para la convivencia democrática, y la aplicación de los conocimientos en la comprensión y transformación de la realidad.

Solo así, la educación podrá responder a la heterogeneidad de la población, de allí, la necesidad que el desarrollo profesional de los docentes esté acorde con la nueva escuela a crear en paradigmas educativos, como ocurre con los fundamentos del humanismo y del constructivismo. Igualmente, lo referido al sustento legal, como es el caso de Venezuela, con lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009), que orientan la acción política hacia el mejoramiento de la calidad de vida ciudadana.

Al efecto, Pérez (2009) destaca la necesidad de ejercer una gerencia educativa viabilizadora de la formación docente, al promover su pensar creativo como parte del acompañamiento que se les ofrece; al respecto, afirma: “...si se desea un cambio en el centro educativo, es necesario considerar la individualidad del docente y de allí su formación” (p.57). Esta importante acotación traduce innovación, si se toma en cuenta que de la formación docente dependerá los cambios en las organizaciones escolares, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la renovación de los centros educativos.

De hecho, en el contexto de las actuales realidades sociales y de reformas educativas, los docentes enfrentan múltiples situaciones que ameritan cambios en los esquemas cognitivos manejados en cuanto al

quehacer educacional y desarrollo en el aula, así como también en las percepciones respecto a la trascendencia que de la escuela como organización social, responsable de formar a los hombres y mujeres con capacidades para enfrentar constructivamente los retos impuestos diariamente por un mundo sumido en vertiginosos cambios.

En relación con lo anterior, es oportuno referir algunos de los indicadores de cambio a nivel macro y en el contexto de aula, señalados por Esteve, (2007) para quien éstos, inducen a la transformación del rol desempeñado por los docentes y, por consiguiente, a la necesidad de formarlos de manera que dicha transformación sea efectiva. Los cambios más significativos los vincula Esteve (Ob.Cit), con la evolución tanto de los valores como de las concepciones sociales, entre ellos: el abandono de la responsabilidad educativa por parte de otros agentes fuera de la escuela.

En tal sentido resalta: la transformación del grupo familiar debido a la incorporación masiva de la mujer al trabajo, lo que reduce las horas de convivencia en el hogar; los nuevos medios de comunicación como fuente de información alternativa; la masificación de la educación; la presencia de modelos educativos contrapuestos; depreciación de la rentabilidad social de la educación y la disminución de la valoración social del docente en una sociedad materialista. Estos cambios repercuten significativamente en los centros educativos, exigiendo nuevas posturas y acciones educativas.

A su vez, en el contexto de aula, Esteve (Ob.Cit), indica que los docentes actuales vivencian situaciones relacionadas con: cambios en los contenidos curriculares, nuevos planteamientos metodológicos en el interior de las aulas para evitar la exclusión en grupos de estudiantes con diferentes niveles de aprendizaje, actitudes e intereses; el equilibrio entre la autoridad y la disciplina en la relación educativa; la diversidad de tareas que se le encomiendan. En concreto, lo enunciado desde la perspectiva de Esteve, se denomina “fragmentación del rol docente”.

También es necesario referir que muchas veces los educadores se sienten inseguros, debido a una insuficiente formación inicial o continua; esta situación pareciera suceder porque los programas diseñados y aplicados desde las universidades y el Estado Docente, no consolidan los procesos formativos, en los que la preparación académica y pedagógica, así como el fortalecimiento de la identidad vocacional, permitan al educador el desarrollo de las capacidades profesionales y personales para enfrentar con éxito su praxis educativa innovadora en una sociedad cambiante.

A la luz de lo expuesto por Ríos, (citado en Santiago, 2014), con respecto a que “...en el ámbito del mundo contemporáneo la educación afronta el desafío de dar respuesta contundente a las necesidades sociales, desde renovadas explicaciones analíticas y opciones de cambio” (p.26), se vislumbra a la formación docente, como la más urgente necesidad de las organizaciones escolares para contar con un personal calificado y proactivo, cuyo ejercicio de competencias contribuya al logro de las metas educativas.

Ahora bien, ¿qué se entiende por formación? En el criterio de Gómez, (2012), es “...el proceso que forma los empleados en habilidades específicas, o les ayuda a corregir deficiencias” (p.72). En función de lo expresado, se entiende que la formación prepara al individuo para el desarrollo de las funciones en su campo laboral de su competencia y minimizar las debilidades presentes, a fin de optimizar su desempeño en pro de los objetivos organizacionales.

Delimitado al contexto educativo, Izarra, (s/f), se refiere a la formación docente como “...el proceso por el cual se da la instrucción necesaria para que una persona adquiera conocimientos, desarrolle habilidades y destrezas que permitan ejercer con éxito la profesión de enseñar” (p.1). De acuerdo con este criterio conceptual, la formación del educador implica ofrecer conocimientos y el desarrollo de las capacidades requeridas por el docente para su accionar efectivo en el proceso de enseñanza.

Este planteamiento es ampliado por otros autores (Avalos, 2007;

Esteve, 2007; Gorodokin, s/f), al explicitar que en el contexto de las nuevas realidades y paradigmas educativos, la formación docente va más allá de la instrucción; no solo es instruir en teoría, en conocimientos, es formar al educador como ente activo del proceso educacional, aporte saberes, experiencias, confrontar fundamentos teóricos - prácticos y así construir conocimientos sobre el quehacer pedagógico y las formas de transformarlo.

En esa idea, Gorodokin, (s/f), afirma: “la formación implica una acción profunda sobre el sujeto, tendiente hacia la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber hacer, el saber obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción” (p.2). Visto de este modo, la formación del docente integral se concibe como un cambio de comportamiento, basado en la experiencia que afecta la manera como el educador piensa, siente y hace, y también sus valores y creencias.

En otras palabras, la formación docente ha de propiciar el desarrollo de actitudes para generar en el educador una actuación proactiva en la aplicación de los conocimientos, habilidades y destrezas, y así lograr un desenvolvimiento efectivo durante la puesta en práctica de las tareas a ejecutar en la labor educativa. Ello implica; en opinión de Pérez (2012), hacer realidad procesos formativos donde se propicie que los educadores:

...desarrollen capacidades no solamente en saber qué enseñar (saber disciplinar) saber cómo hacerlo (saber didáctico) y querer hacerlo (motivación), sino también y fundamentalmente en su condición ontológica, es decir, en su ser, en los paradigmas, metas relatos o creencias básicas desde los cuales asignan sentido de la vida, de modo que interiormente tengan con qué acometer su función transformadora en los procesos formativos con sus estudiantes... (p.4).

Desde esta perspectiva, los procesos formativos tanto iniciales como continuos, han de generar, no solo cambios en los paradigmas epistemológicos vinculados a la práctica de enseñanza y el aprendizaje, sino también y, fundamentalmente, en la condición del ser social y personal del

docente como base ontológica y axiológica para el fortalecimiento de las actitudes requeridas al asumir y concretar en la realidad la transformación de su rol pedagógico y del hecho educacional.

En tal sentido, el componente vocacional del educador constituye un elemento clave en su proceso formativo, pues el mismo involucra su ser como persona con una misión docente (identidad docente- visión ontológica), así como los valores que han de sustentar su desenvolvimiento como profesional de la docencia (visión axiológica) para alcanzar con éxito los ideales y fines de una educación integral y de calidad, como responder a las demandas educativas en las nuevas realidades sociales.

Además, la formación docente en el marco de los nuevos paradigmas educativos, implica la transformación de una visión positivista, sustentada en el paradigma conductual de la enseñanza y el aprendizaje, en el que el estudiante "...es considerado un objeto que debe reproducir el conocimiento de manera exacta a lo que se enseña" (Pueyo, 2012, p.2), para trascender hacia una visión postpositivista, apoyada en los enfoques humanista y constructivista donde el estudiante es concebido como un sujeto activo en la construcción de sus aprendizajes (aprender a aprender).

A tal efecto, se requiere un cambio radical en las concepciones tradicionalistas de la socioformación manejadas por el docente y, por tanto, procesos formativos que lo induzcan, tanto racional como emotivamente, hacia ese cambio. Tal como lo expresa Frade, (2007) cuando indica que ante las nuevas necesidades socioeducativas, es indispensable, el diseño de procesos educativos complejos donde se incluyan conocimientos, pero también habilidades de pensamiento, destrezas, actitudes, valores y nuevas formas de relación. Para tal fin, se amerita atención en términos de identidad vocacional traducidos en:

...un cambio en los insumos (lo que se necesita para aprender) en los procesos (como se aprenderá) y en los resultados (que hace falta saber hacer), además de una profunda modificación en el concepto lo que es enseñar y lo que es aprender. (p.18).

Se ratifica entonces, la importancia de la formación docente, pues la misma debe tener una línea de actuación, de cambios, capacidad de adaptación y actualización, dominio de conocimientos, diseño de estrategias didácticas, así como la reconversión y/o reafirmación de actitudes vocacionales, le convierta en un individuo que, bajo el enfoque de elementos humanistas y constructivistas, logre generar y operativizar espacios de aprendizaje que favorezcan el aprender a aprender en todas sus dimensiones. Es el docente, el ente impulsor del cambio social y educativo.

De acuerdo con la opinión de Cosgrove (citado en Oconor y Seymour, 2010) lo anterior se manifiesta en la disposición de los docentes para: (a) examinar críticamente su práctica en la enseñanza y el aprendizaje; (b) hacer partícipe a los estudiantes en el proceso educativo, negociando con ellos y contribuyendo a la generación de una comunidad crítica y; (c) desarrollar la comprensión y la capacidad para dirigir la política educativa sobre la base de las observaciones, críticas y generación de conocimientos.

Lo expuesto ratifica el valor de la formación docente para la redefinición de su rol, sus constructos teóricos, conceptos, creencias y valores a fin de hacer realidad una educación que forme humanos con agudeza crítica para interpretar el mundo y transformarlo, en función de su proyecto de vida, desde la óptica individual, pero también social o comunitaria, en la que prevalezca la búsqueda de lo valioso para sí mismo y de aquellos con quienes comparte su quehacer en el mundo, su historia y temporalidad.

Sin embargo, hacer realidad los ideales antes descritos es aún una aspiración y necesidad no satisfecha a plenitud. (Vaillant, 2007, Avalos 2007); pues aún están presentes en la formación inicial de los educadores, acciones formativas desde una óptica focalizada y sustentada en lo memorístico y, las competencias son dadas a los futuros enseñantes para educar al aprendiente bajo haceres personales y académicos apoyados en, posturas mecanicistas aprendidas, sin extralimitarse a la obtención de conocimientos por otro ámbito no pertinentes.

De hecho, la mayoría de universidades forman a los futuros educadores mediante acciones unidireccionales pedagógicas centrados en el docente y para el docente, quien decide la forma de entregar el conocimiento en el hacer educacional, pero de una manera deliberada, metodológica, normada bajo el espectro positivista, sin dar cabida a otros paradigmas que pudieran erigir a un educando reflexivo, crítico y constructor de su propio aprendizaje. Es así que Vezub, (2007) en su postulado afirma:

Los modelos y enfoques de la formación siguen basados en paradigmas epistemológicos tradicionales propios de la modernidad y no de la nueva sociedad de la información y el conocimiento. No se transmiten herramientas y marcos conceptuales que posibiliten trabajar con la incertidumbre, con conocimientos que cambian de manera acelerada y en contextos cada día más diversos y difíciles (p.11).

Sin duda, ello sucede por la esencia de la modernidad dejada en la educación, focalizada en las aristas de exigua o total transmisión de conocimientos vistos como verdad absoluta, donde el futuro docente se hace eco y acreedor de conocimientos, desfasados en el tiempo y que al llevarlos a la práctica educativa, siguen generando una cultura escolar y ciudadana repetitiva y memorística.

En tanto, el currículum de la formación inicial del docente, persiste en ser: demasiado teórico y fragmentado sin conexión con las realidades escolares; contenido disciplinar aislado de la didáctica; énfasis en los aspectos técnicos-profesionales, en detrimento de una formación cultural que posibilite a los futuros docentes el análisis y actuación en los problemas sociales y educativos y, ausencia de métodos de enseñanza en contextos adversos con población escolar heterogénea. (Ob.Cit).

Desde estas características curriculares, la formación inicial del docente, se centra en impartir una serie de conocimientos, teorías, metodologías y técnicas que lo forme y prepare sobre los ideales educativos para aplicarlos al incorporarse al campo de la enseñanza; se da por sentado que con este cúmulo de conocimientos es suficiente para un efectivo

desenvolvimiento en la actividad educativa. No obstante, como lo expresa Díaz (2013) "...saber algo no es sinónimo de saber hacerlo en la práctica" (p.29).

De allí que el docente formado bajo las características curriculares antes mencionadas, puede tener claro cuál es el ideal a construir y hacer realidad en su trabajo de aula, pero no sabe cómo hacerlo; conoce, por ejemplo, la importancia de la motivación, de la contextualización del aprendizaje, de la atención a las individualidades y diferencias socioculturales de los aprendientes, pero en la práctica, se le dificulta materializar estos ideales. Lo que lo lleva a aprender cómo hacerlo a través de prácticas de ensayo y error, y el autoaprendizaje.

En lo que respecta a la formación continua o permanente, generalmente ofrecida a los docentes en servicio cuando el sistema educativo busca implementar reformas educacionales, la situación tampoco es favorable, pues la misma, según Vezub, (2007), tiende a ser:

...pensada en asociación con el cambio educativo y desde una lógica lineal. Primero se define el sentido de la transformación que se desea y posteriormente los expertos se abocan a diseñar los cursos de perfeccionamiento necesarios para concretar la reforma (p.4).

Este enfoque lineal, parte de la premisa que los conocimientos, experiencias y saberes construidos por el docente en su práctica pedagógica, han de ser desechados para dar paso, a nuevos conceptos con el fin de renovar el quehacer educacional. De esta manera, la formación continua del docente se convierte en un acto tecnocrático o aleccionador (Ob.Cit), o en el término utilizado por Gracia (2007), en "indoctrinación", donde el educador se constituye en un receptor pasivo de las nuevas directrices educativas y recibe instrucciones a ser concretadas en el aula sin objeciones.

Esta práctica vertical en la formación del docente en servicio, ha tenido como consecuencia, lo que Lanz (citado en González, 2001), denomina

“cumpló (y) miento”, es decir, en el hacer educacional los docentes actúan como si cumplieran, pero en la realidad de su accionar pedagógico continúan operando sin cambios significativos. Además, en virtud de una tendencia cada vez más acentuada hacia la profesionalización de la docencia, se ha dejado de lado, tanto en la formación inicial como en la permanente, un aspecto de vital importancia y es el referido a la vocación.

Importancia que es resaltada por Ugalde, (2012), cuando afirma “La clave de una buena educación es el educador que está vocacionalmente motivado, preparado con iniciativas y creatividad, bien remunerado y consciente de su valía social” (p.21). De allí la necesidad de procesos formativos dirigidos al docente, donde se entrecrucen los componentes de vocación y formación, a fin de lograr efectivamente, tanto en su preparación como la disposición de la docencia en pro de una educación de calidad, en el contexto de las transformaciones educativas requeridas por la sociedad actual.

Al respecto, Tenti (2008), opina: “...la vocación es una cualidad innata, una especie de predisposición natural que los sujetos tienen o no en mayor medida, la vocación implica un fuerte compromiso emocional y desinteresado con la actividad” (p.263). Para este autor, el sentir vocacional nace con la persona y la predispone actitudinal y emocionalmente hacia determinadas actividades sin intereses específicos previos.

Por su parte, Erikson, (citado en Horna, 2010) expresa que la vocación “...atañe a la estructura humana, reflejada en los intereses y potencialidades personales del individuo” (p.57), mientras que Larrosa, (2010) aduce que la vocación docente “...es la inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás”(p.8). En ambas definiciones destaca el carácter personal de la vocación docente, así como la actitud para ejercer la función educadora con entusiasmo y dedicación.

A partir de estas consideraciones conceptuales, se entiende que la vocación docente comienza en la dimensión personal, en el apartado intrínseco del educador. Este sentir vocacional se manifiesta y exterioriza en la actitud de servicio y entrega desplegada por el educador al operacionalizar frente a los estudiantes y en las experiencias pedagógicas vinculadas al conocimiento, destrezas y estrategias desarrolladas en la encomiable labor de formarlos para la vida.

Asimismo, García, (2011), opina que la vocación docente se desarrolla bajo la influencia de factores internos y externos. Los primeros se refieren a las características personales del docente que inciden en su elección de carrera, tales como: (a) identidad, autoconcepto y autoestima, involucrados en el conocimiento de sí mismo y de las propias potencialidades humanas; (b) personalidad, aptitudes, capacidades e intereses, implicadas en el reconocimiento objetivo de las habilidades requeridas para el desempeño profesional educativo y; (c) valores, que le ayudan a definir una visión de vida profesional.

Con respecto, a los factores externos vinculados al medio donde se desenvuelve el docente, García (Ob.Cit), señala los referidos a: (a) aspectos socioculturales, que involucra la valoración social y económica otorgada a la carrera educativa; (b) las relaciones sociales, con incidencia positiva o negativamente en la percepción de la carrera docente; (c) concepción de género y estereotipos sociales, que influyen en las concepciones acerca de las áreas educativas acordes con el género y; (d) información del mercado laboral y oferta educativa.

Todos estos factores configuran progresivamente la vocación del docente, cuyo fundamento, en palabras de Cobo (2010), es el hecho de ser "... un proceso que se da de forma distinta para cada individuo mediante el aprendizaje que abarca tres territorios: el conocimiento y cómo aplicarlo, el aprendizaje de habilidades y los valores y actitudes" (p. 94). Por tal razón, la vocación amplía el espacio de posibilidades en el desarrollo del dominio

continuo de las áreas de aprendizajes donde se encuentra inmerso el individuo en su profesión.

Por tanto, formación y vocación docente han de constituirse un vínculo indisoluble, fortalecidos mutuamente en la búsqueda constante de la transformación y mejoramiento de la calidad educativa; esta idea se valida con lo expuesto por Cortiñaz, (2014), cuando asevera "... hay que pensar en la formación permanente en relación con la vocación y las demás competencias que son necesarias para la profesión docente" (p.02). Por consiguiente, cualquier programa de formación docente debe estar vinculado con los aspectos de un educador con vocación.

En atinencia a lo expuesto, se hace necesario precisar que no es suficiente la vocación docente para un trabajo educativo cualificado pues también se requiere una formación inicial y permanente dirigida a posibilitar el uso de conocimientos, estrategias, métodos y recursos en la actividad educativa. La complementariedad entre vocación y formación se da cuando el docente se encuentra satisfecho y disfruta de su quehacer educacional (vocación), al mismo tiempo lleva a la práctica los conocimientos profesionales adquiridos para el logro de una educación de calidad (formación).

Tales consideraciones representan un reto en los programas de educación inicial y permanente, sobre todo en el contexto de realidades educativas donde, según afirma Avalos (2007):

...muchos de quienes ingresan a la docencia no lo han elegido particularmente motivados por ella, sino por razones que van desde no tener otra opción, como modo de acceder a estudios a nivel superior o posiblemente en cambiar de vida en cuanto sea posible (p.215).

Situación presente en la realidad educativa venezolana donde la vocación no constituye el factor predominante en la escogencia de carreras de educación por parte de muchos estudiantes, pues suele más bien estar motivados por la imposibilidad de cursar otras carreras debido a razones

económicas; carencias académicas representadas en bajos índices académicos para optar por otras profesiones o, las presunciones manejadas respecto al supuesto bajo nivel de exigencia en la Carrera de educación.

Frente a este hecho, se evidencia la necesidad de vincular la formación docente con la vocación. Ello es posible porque en opinión de González (s/f), la formación: "...puede favorecer el surgimiento de actitudes vocacionales..." (p.53), a través de estrategias donde se integre el conocer, ser y hacer inherentes a la labor educacional y, señala también que el mantenimiento de la profesionalidad, directamente relacionado con la formación permanente, "...reclama como sostén ese plus de motivación que caracteriza a lo vocacional..." (p.53).

Por lo expuesto, resulta perentorio en la formación inicial y continua del docente, la presencia de los aspectos personales, intrínsecos, motivacionales, de manera que, como parte del proceso formativo, se fortalezca al unísono su actitud vocacional, o bien como lo expresa el autor citado, proyectar la actividad docente en el contexto de la acción formativa, los elementos necesarios para otorgar un sentido que la vocacionalice en sí misma.

Para tal fin, todo proceso de formación docente debe estar consustanciado con la premisa de un educador protagonista activo de su formación, con saberes, experiencias, capacidades y potencialidades para enriquecer la labor educativa así como con plena conciencia de la importancia de su rol en la transformación educacional a fin de lograr una sociedad más justa equitativa solidaria y participativa en el ámbito societal de su desenvolvimiento profesional.

De acuerdo con Ramírez (2012), lo esencial es "... entender que solo con un docente satisfecho... reconocido como pieza importante del desarrollo educativo del país, es posible darle sentido de factibilidad a cualquier reforma o cambio con miras a lograr los estándares de calidad reconocidos internacionalmente" (p.118-119). En esa perspectiva, se

desprende que satisfacción, reconocimiento y motivación, fortalecen el sentido de identidad del docente e impulsa su sentir vocacional y disposición para dar lo mejor de sí en la desafiante tarea de educar para la que es formado.

También vale destacar, si la vocación define la predisposición conductual y desempeño de los docentes, quien no la tenga o no la haya desarrollado, tendrá muy poca voluntad para optimizar la práctica educativa y se le hará un trabajo arduo enfrentar las situaciones desafiantes inmersas en hacer realidad una educación destinada a desarrollar, además de las destrezas profesionales, las cualidades de índole personal a fin de encauzar con éxito la formación de seres humanos diversos en sus individualidades y particularidades socioculturales.

En esa idea, diversos autores, entre ellos Medina (2010), afirma: “...difícilmente se puede estar educando y enseñando durante muchísimo tiempo si se carece de vocación, pero lo más pernicioso es que la falta de vocación se refleja en las conductas habituales del docente” (p.56). En efecto, un docente sin sentir vocacional, que no le gusta, ni disfruta de su tarea educativa, se limitará a cumplir (si lo hace) con las funciones inherentes a su cargo, situándolas desde la perceptiva del mínimo esfuerzo administrativo y pedagógico.

Indudablemente esta actitud repercute en el buen funcionamiento del centro escolar y, lo más importante, en la calidad de los ambientes de aprendizajes ofrecidos a los estudiantes. Por tanto, se ratifica la importancia de la vocación como elemento base para un desenvolvimiento efectivo del docente en su accionar educacional. La vocación permite al educador disfrutar de su labor educativa, al mismo tiempo, favorece en él, la apertura hacia el cambio y la actitud para ser un receptor activo, crítico y reflexivo, en procesos formativos orientados hacia su crecimiento profesional.

Formación unida al sentir vocacional, es el planteamiento propuesto por la autora en función de superar las limitaciones aun presentes en la

educación venezolana; pues la experiencia demuestra que si bien hay cierta conciencia en el mundo académico sobre la nueva realidad y las demandas derivadas de la misma, en la educación no se han visto implementados cambios sustantivos, particularmente en el plano pedagógico y didáctico. Al respecto, Ramírez (2012), hace referencia a un estudio hecho en Venezuela en el 2010, por D`Aubeterre y Álvarez, cuyos resultados revelan una realidad preocupante pues:

...muestra la presencia de un docente cada día más desmotivado y sin interés por tratar de hacer de manera eficiente su trabajo ya que no visualiza en el horizonte posibilidades de crecimiento profesional y mucho menos a los esfuerzos invertidos por cualificarse (p.120).

Tal situación revela que, aun cuando los programas de formación docente ha sido un *continuum* en el sistema educativo venezolano, los mismos no han logrado los objetivos formulados en su diseño. En la opinión de la presente autora, ello es debido a la desvinculación entre la formación y la vocación del educador; es decir, la primacía otorgada a los aspectos académicos, teóricos y prácticos en desmedro a los espacios de reflexión y autoconocimiento del docente para fortalecer su identidad vocacional.

A su vez, Pérez (2011), considera que en la realidad educativa venezolana, aun cuando se ha masificado la educación, se ha dotado de tecnologías a las escuelas y se ha cumplido el espectro de educación inicial y permanente del docente, la educación en la práctica es pobre en calidad y afirma al respecto:

Por lo general, la educación se sigue limitando a impartir una serie de conceptos y conocimientos que los alumnos deben memorizar y repetir. Incluso hay escuela que, dado lo muy poco que se aprende en ellas, parecen limitarse a ser meros depósitos de niños mientras que sus padres trabajan. Otras no pasan de parecer simples comedores donde los alumnos desayunan, almuerzan y meriendan, sin plantearse en serio convertirse en centros de educación y aprendizajes, que es lo que esencialmente deben ser (p.5).

Esta aseveración evidencia una discrepancia entre las demandas que la sociedad exige a la educación y las realidades existentes en las organizaciones escolares; asimismo, evidencia la necesidad de procesos formativos iniciales y continuos dirigidos a los educadores para fortalecerlos profesional y vocacionalmente en el significativo papel que desempeñan al consolidar una efectiva actuación pedagógica y didáctica, en pro de la calidad educativa en el campo de los actuales cambios educacionales.

Las argumentaciones expuestas hasta ahora son aplicables a la formación docente, cualquiera sea el subsistema educativo en el que desarrolle o vaya a desarrollar su quehacer educacional, pero cobra especial importancia cuando se trata de la formación del docente de educación inicial; ello, no solo por las particularidades de la población infantil de este nivel, sino por la trascendencia de la educación inicial en la vida del ser humano, pues las experiencias vividas en la etapa de la niñez, representa un cúmulo de aprendizajes básicos para el desenvolvimiento social.

Al respecto, Escobar, Parra, y Maldonado (2013), aseguran: “los primeros años de vida del ser humano son los más relevantes y significativos, lo que allí se construye por convicción, se convierte en una experiencia que se expresa en valores, actitudes, principios y estilos de vida” (p.296). Por tal razón, en el contexto de las nuevas realidades sociales las experiencias educativas vivenciadas por los niños en la educación inicial debe ser de alta calidad, de manera tal que se solidifiquen auténticas bases en pro de su formación integral.

Por otra parte, muchos de los niños ingresados a la educación inicial, provienen de ambientes familiares no óptimos, bien sea por disfuncionalidad de la familia, poca comunicación e intercambio de afecto entre padres e hijos, otras situaciones que representan un desafío para los educadores, por cuanto implica no solo ofrecer una educación integral de calidad a niños con diversidad de experiencias previas, sino suplir en cierto modo las carencias socio afectivas y una relación escuela- familia en pro del bienestar de los

niños. Además, el docente de educación inicial se constituye para los niños en un adulto significativo, cuya influencia es determinante para su desarrollo como ser social. Así lo afirman las autoras precitadas cuando exponen:

...la vinculación afectiva de los niños y niñas con los adultos significantes donde construyen de manera convincente el concepto de sociedad y lo que esta espera de él, aunque es susceptible de sufrir modificaciones, se mantiene en lo fundamental invariante a lo largo de la vida. (p.297).

Lo que llama a la reflexión respecto al desempeño del docente de educación inicial al interactuar con los niños en el quehacer educacional, pues la calidad de la relación establecida con ellos va a tener incidencia en las percepciones y concepciones del niño en su desenvolvimiento como ser social. Se reitera entonces, la importancia de la formación inicial y permanente del docente, cuya finalidad es fortalecer las capacidades, actitudes pedagógicas, personales y emocionales, de tal forma que su labor profesional permita ofrecer a los niños las condiciones y ambientes de aprendizajes necesarios para su formación integral.

En concreto, si las primeras experiencias educativas, sociales y emocionales son determinantes en la formación del ser humano, si los niños y niñas tienen en el docente de educación inicial una figura de adulto significativo de trascendencia para su desarrollo social, se ratifica con absoluta certeza, la necesidad de una formación óptima del docente de educación inicial, a fin de garantizar el derecho de los niños a una formación integral de calidad.

Ahora bien ¿Qué es la educación inicial? El Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013), la define como: "...el Nivel del Subsistema de Educación Básica, que brinda atención educativa a niños y niñas entre 0 y 6 años de edad, con la participación activa de la familia y la comunidad" (p.6). De acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación (2009), el nivel de educación inicial comprende dos etapas: (a) maternal, que ofrece atención integral a los niños y niñas de 0 a 3 años y (b) preescolar

donde brinda educación desde los 3 hasta las 6 años.

La misma tiene como finalidad, según lo indica el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007a) "...iniciar la formación integral de los niños y niñas, en cuanto a hábitos, habilidades destrezas, actitudes y valores basados en la identidad local, regional y nacional..." (p.11). Para el cumplimiento de tal finalidad, plantea una propuesta didáctica enmarcada en el constructivismo y en una pedagogía crítica, humanista, social, transformadora y participativa.

Igualmente, parte de la premisa que el docente de educación inicial es un profesional "...consciente de su vocación para el ejercicio de la docencia, congruente en su sentir, pensar y actuar, con altos niveles de conciencia y responsabilidad, tanto de sí mismo... como de la realidad física social donde se encuentra" (Ob.Cit.p.17). En esa línea de pensamiento, las directrices educativas venezolanas, incluyen vocación y profesión como elementos sustanciales para el actuar pedagógico en el contexto de la Educación Inicial.

Desde esta óptica, en cuanto al deber ser del docente de educación inicial, se entiende que su formación inicial y continua demanda la inclusión de: componentes formativos vinculados a la profesionalización para laborar en el campo de educación inicial; aspectos implicados en la formación personal del educador, ello incluye el componente vocacional y; el perfil del docente de educación inicial, cuyas características más resaltantes se manifiestan, según lo indica el Ministerio del Poder Popular Para la Educación (2007a), en sus capacidades para:

- Promover las relaciones interpersonales con los niños, niñas, adultos y adultas involucrados en el proceso educativo.
- Relacionarse con sentido de equidad y justicia en la aceptación, comprensión y respeto de la diversidad personal y cultural del niño, niña y su familia.
- Atender diferenciadamente las potencialidades de los niños y niñas.
- Emplear herramientas personales y conocimientos para facilitar el trabajo interdisciplinario, en pro de la atención integral del niño y la niña.

- Demostrar una actitud para el trabajo grupal, utilizando un sentido cooperativo y solidario.
- Promover el diseño en colectivo de proyectos sociales y comunitarios que comprendan al desarrollo endógeno y a elevar la calidad de atención de los niños y las niñas.
- Asumir una actitud crítica, reflexiva y transformadora permanente en su práctica pedagógica.
- Actuar con sensibilidad y responsabilidad en la preservación y conservación de los recursos naturales y sociales.
- Comprometerse con la difusión, conservación y rescate del patrimonio histórico y cultural de Venezuela.
- Planificar y evaluar de manera consciente los procesos de aprendizaje.
- Promover la investigación como proceso permanente y fundamental en el aprendizaje. (p.18).

Necesariamente, el desarrollo de estas capacidades en el docente de educación inicial, amerita una formación integral del educador, pues el acercamiento a este perfil implica desarrollo en áreas relacionadas con: formación en valores, relaciones interpersonales, socioemocionales, aspectos cognitivos, pedagogía, didáctica y desarrollo personal. Dicho de otro modo, y en función del criterio formulado por Villasmil (2007), implica una formación enraizada en tres dimensiones: personal e interpersonal, pedagógico – profesional y sociocultural.

La dimensión personal e interpersonal implica incorporar al proceso formativo docente, el aprender a ser en relación consigo mismo (autoestima, confianza, seguridad, autoconocimiento, control emocional...) y en las relaciones que establece con los demás (respeto, tolerancia, solidaridad...). Esta dimensión es de significativa importancia por cuanto de su desarrollo dependerá la calidad de las interacciones desarrolladas por el docente de educación inicial con los niños, los padres y miembros de la escuela y la comunidad.

La segunda dimensión, es ubicada por el autor citado en el aspecto pedagógico-profesional y comprende el aprender a conocer y hacer. Conocer las concepciones filosóficas, sociales, epistemológicas y teórico-prácticas

que fundamentan la educación inicial, como base para consolidar el hacer pedagógico en atención a las particularidades de la población infantil beneficiaria de la educación inicial y en función del contexto social en que se desarrolla el quehacer educacional.

Y por último, la dimensión sociocultural relacionada con aprender a convivir. Importante dimensión en la formación docente si se toma en cuenta que en la educación inicial, los niños consolidan la base de aprendizajes orientadores de su desenvolvimiento social. Este ambiente de aprendizaje, solo puede proporcionárselo un docente formado en la firme convicción que la formación integral de los niños, no es un hecho aislado circunscrito al centro educativo, sino una acción conjunta, derivado de la participación y la unión de esfuerzos entre familia, escuela y comunidad.

Estos ideales en el proceso formativo de los docentes de educación inicial, permiten configurar el perfil del educador requerido en las actuales realidades sociales y educativas sometidas a constantes cambios y transformaciones. Con ello se aspira como lo plantean Escobar, Parra y Maldonado (2013), que los centros de Educación Inicial puedan "...redefinir su función social a partir de ubicar su pertinencia como centros de aprendizaje que promuevan desarrollo integral en armonía con el entorno que necesitamos" (p.304).

En efecto, esta redefinición es posible con educadores debidamente formados en conocimientos, actitudes, estrategias y sentimientos vocacionales para hacer de su labor educativa un acto creador de ambientes de aprendizaje contextualizados y significativos, donde cada niño no es un número más en el aula, sino un ser humano, individual, complejo, con necesidades peculiares, que requieren ser satisfechas con experiencias vitales para su formación integral y su inserción exitosa a su contexto sociocultural.

Es un hecho que, en la actualidad, la exigencia de la profesionalidad del docente de educación inicial, está presente en la mayoría de las realidades

educativas venezolanas. Es decir, se exige la titularidad que lo acredita para poder ingresar a trabajar en este nivel educativo. También es cierto, la constante formación ofrecida por el Sistema Educativo Venezolano a los docentes en servicio; sin embargo, las prácticas educativas no se diferencian significativamente a las desarrolladas 5 ó 20 años atrás, caracterizadas por el uso de métodos positivistas, donde, el niño es objeto y no sujeto de la educación. Al respecto, Siuira, (2013), indica:

En la actualidad, se nota con preocupación cómo los hombres y mujeres que se dedican a la docencia en educación inicial hacen a un lado lo esencial de su labor, se conforman con transmitir el mínimo de contenidos, no les importa si sus alumnos alcanzan niveles de comprensión elevados o si solo están por estar en la escuela (p.1).

Esta visión problemática es compartida por la presente autora quien en su experiencia durante 24 años como educadora en el nivel de educación inicial, ha observado y vivenciado situaciones en las que se denotan discrepancias entre el deber ser de la actuación docente y lo que realmente es llevado a la práctica en el hacer educacional del trabajo con los niños sin importar sus niveles de aprendizaje, sus intereses, necesidades, ni sus conocimientos previos, en algunas instituciones destinadas a la educación de la niñez.

Específicamente, en los últimos años, se aprecia en los indicadores observados, que los procesos formativos recibidos por los docentes de educación inicial como parte de la formación permanente originadas por reformas educativas propuestas para el nivel, quedan limitadas al aprendizaje del componente teórico, sin mayor trascendencia en la transformación del hacer pedagógico. En tal sentido, se observa la continuidad en los centros de educación inicial, de situaciones como las siguientes:

(a) Enfoques conductistas al abordar los procesos de lectura y escritura de los niños.

(b) Inhibición a la creatividad del niño debido a la insistencia en presentarles modelos para el desarrollo de actividades de modelado, pintura u otras.

(c) Poca confianza en la capacidad de los niños para su participación en la toma de decisiones vinculadas con el desarrollo de las actividades del aula. Si bien los niños planifican sus actividades para los espacios físicos, terminan por hacer lo que el docente les indica;

(d) Manejo de las respuestas emocionales del niño a través del ejercicio de la autoridad y no en función de atender a las particularidades propias de cada niño o de la participación del mismo en el establecimiento de las normas para la convivencia en el aula y en el centro escolar;

(e) Poca interés en asumir posiciones críticas y reflexivas respecto a la propia labor docente con miras a enriquecer la práctica pedagógica. Dicho de otro modo, poca apertura al cambio y;

(f) Tendencia a valorar más los resultados del aprendizaje (producto) que el desarrollo del mismo (proceso).

Estas y otras situaciones permiten inferir la existencia de algo que está inconcluso en la formación inicial y permanente en los docentes de educación inicial. Pues, se parte de la presunción que las debilidades en la actuación docente antes descritas, no son intencionadas, sino producto de debilidades en su formación a fin de enfrentar con éxito los retos de una educación infantil dinámica, compleja y multidimensional, tampoco para asumir a plenitud las múltiples responsabilidades exigidas en virtud de los acelerados cambios sociales y educativos actuales.

Sobre este asunto, Villasmil (2007), considera que a los docentes de educación inicial se les solicita su adecuación a los cambios educativos y se les ofrece procesos formativos para ello, pero en la realidad los educadores afrontan situaciones y necesidades nuevas generadoras de: "...contradicción entre lo que hace, lo que es capaz de hacer, lo que se espera que haga, lo que cree que ha de hacer y lo que le permiten hacer"

(p.10). Obviamente, tal situación indica la inadecuación de las acciones formativas al estar desfasadas de las realidades educativas vivenciadas por los educadores.

Frente a estas contradicciones, es posible la opción de los docentes por prácticas educativas cuyo desarrollo les brinden cierto grado de seguridad, en una zona de confort pedagógica, por no saber cómo enfrentar la incertidumbre ante los cambios educativos y sociales. Por otra parte, es necesario considerar el elemento vocacional del docente de educación inicial, si se encuentra satisfecho o no con lo que hace en su labor educativo. Por cuanto, tal como lo afirma Siuira (2013):

...si se revisa la vocación del docente de educación inicial en la actualidad, quizás se caiga en un agujero profundo cuya débil luz en el fondo recuerde que algo debió sentir como vocación la persona que hoy no valora su rol como educador (p.1).

Por lo antes referido, se determina que la vocación del docente es un aspecto a valorar en el análisis de las debilidades presentes en la educación inicial en las realidades educativas venezolanas, para así establecer la forma de incorporar este componente tan importante en la vida personal y profesional de los educadores en los programas de formación inicial y permanente con el fin de fortalecer o incentivar el sentir vocacional en pro de la labor pedagógica y de la educación ofrecida a la población infantil.

En consonancia con este planteamiento, la presente investigación pretende formular constructos teóricos educativos que coadyuven a la correcta interpretación de los significados otorgados por los docentes hacia la vocación desplegada por ellos en su interacción societal con el educando, en atención a la formación inicial y permanente destinada a prepararlos para promover espacios de aprendizajes respondientes a los requerimientos de la actual sociedad y del contexto.

En esa visión, la acción investigativa estará focalizada en términos de ser analizada mediante el enfoque cualitativo constructivista y

contextualizado al subsistema de educación inicial. Se tiene el propósito que los constructos educativos a ser erigidos en el estudio, orientarán de manera eficiente y eficaz los patrones de conducta de los educadores para ejercer un mejor desempeño en el puesto de trabajo, a partir de la consideración que, la actitud formativa del docente en correspondencia a su vocación requiere de un análisis singular, particular y aislado.

Por cierto, uno de ellos es el relacionado con la formación, sensibilización, capacitación y/o actualización al que deben responder las instituciones educativas en la formación de su personal, para con ello generar la apertura en los cambios de conductas deliberadas.

Eso pretendió consolidar a su vez, el éxito tanto institucional como del individuo catalizador y receptor de la enseñanza por ser guía y orientador de los procesos cognitivos de sus estudiantes quienes sucederán la acción docente en el devenir de los años. Desde esta óptica, el estudio buscará respuesta a los siguientes interrogantes

¿Cuáles son los factores subyacentes en el proceso de formación y ejercicio profesional del docente de educación inicial que influyen en su identidad vocacional?

¿De qué manera las experiencias personales, pedagógicas y de formación vivenciadas por el docente de Educación Inicial, han contribuido a la consolidación de sus sentimientos vocacionales?

¿Cuáles son las percepciones del docente con respecto a los procesos de formación continua que recibe en los centros de educación inicial donde labora?

¿Cómo puede formularse un constructo teórico conducente a la configuración de un proceso de formación apoyado en la vocación docente como eje focal para la resignificación del desempeño pedagógico del educador de educación inicial?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Generar un constructo teórico conducente a la configuración de un proceso de formación, apoyado en la vocación, como eje focal para la resignificación del desempeño pedagógico del docente de educación inicial.

Objetivos Específicos

✓ Diagnosticar los factores subyacentes en el proceso de formación y ejercicio profesional del docente de educación inicial que influyen en su identidad vocacional.

✓ Comprender las experiencias personales, pedagógicas y de formación vivenciadas por el docente de Educación Inicial, como fuentes en la consolidación de sus sentimientos vocacionales.

✓ Analizar las percepciones del docente frente a los procesos de formación continua que reciben en el centro de Educación Inicial donde labora.

✓ Concebir un constructo teórico conducente a la configuración de un proceso de formación, apoyado en la vocación docente, como eje focal para la resignificación del desempeño pedagógico del docente de educación inicial.

Justificación de la Investigación

La formación inicial y continua del docente constituye un factor de indiscutible importancia cuando se busca concretar en las realidades educativas, las transformaciones necesarias para responder a las demandas de la sociedad en la educación de los ciudadanos- Desde la óptica constructivista esa formación debe entrelazar los componentes personal, académico y profesional de manera que el ser, conocer y hacer del docente, sean experiencias formativas que luego se extrapolen al abordar el ser

conocer y hacer de los estudiantes, en la enseñanza y el aprendizaje.

Además, las transformaciones presentes en la sociedad actual y con ellas, la urgencia del cambio en la acción educativa, evidencian la necesidad de una adecuada formación docente, a fin de consolidar una educación ajustada a las nuevas realidades sociales. El ideal es una formación orientadora hacia un alto compromiso personal y social para hacer de la labor educativa una acción innovadora, apoyada en conocimientos, métodos, técnicas y estrategias (componente profesional), pero también de la satisfacción y disfrute al asumir la misión de educar a las nuevas generaciones (componente vocacional).

En este sentido, la formación docente en la actualidad, se desarrolla de manera permanente en términos de actualización didáctica, pedagógica, análisis y ajuste de la propia praxis, debido a los avances en las teorías educativas y del desarrollo humano; no obstante, tal proceso formativo es insuficiente si se obvia la vocación del educador como eje de equilibrio en el deber ser, hacer y saber en el ejercicio profesional específicamente en los centros de Educación Inicial.

Lo anterior, representa el eje central del presente estudio otorgándole importancia al resaltar la consideración de la aplicabilidad de un vínculo indisoluble entre formación y vocación como factor determinante para que los centros de Educación Inicial cuenten con un personal docente, cuyo sentir vocacional sea proclive a la transformación del quehacer pedagógico en pro de los cambios educativos requeridos a fin de fortalecer la formación integral de los niños preescolares.

Desde esta mirada investigativa, el estudio ofrece un aporte teórico al facilitar teorías actualizadas de diferentes autores en cuanto a la vocación y formación docente, de utilidad para futuras investigaciones en el campo pedagógico, formativo y vocacional de los educadores en el Sistema Educativo Venezolano. Además, se propone una perspectiva interaccional entre el conocimiento científico y la vocación docente que puede constituirse

en fuente de consulta y orientación en programas formativos dirigidos a los educadores de Educación Inicial.

Es oportuno señalar también que los resultados del diagnóstico, pretenden fortalecer el nivel organizacional de las Instituciones Educativas, con miras al desenvolvimiento efectivo de los docentes, al multiplicar habilidades, actitudes y destrezas a nivel personal como base para propiciar cambios en el desempeño profesional producto de una vocación sentida y vertida hacia sus aprendientes mediante constructos de tipo educativo que fortifiquen su proceso de formativo con miras a la transformación del rol pedagógico en el contexto de las actuales realidades educativas.

Por otra parte, el aporte metodológico consistente en la aplicación de técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa, tales como la entrevista, en profundidad, entrevista focal y la autobiografía, permitieron afianzar y profundizar el conocimiento holístico de las necesidades de formación del personal docente de los centros educativos públicos cuyos aportes conduzcan a la renovación para mejorar la labor escolar, producto del conocimiento de haber identificado los factores que influyen en la definición vocacional de los docentes.

En cuanto al aporte social, se buscó incorporar nuevos esquemas a los ya establecidos, donde es imprescindible la formación de un profesional integral, capaz de orientar y facilitar la labor educativa y orientarse hacia el fomento de la efectividad en las actividades a ejecutar en el trabajo, así como afrontar los diferentes desafíos que la sociedad actual impone, cuando se le permite reflexionar los resultados que le son inherentes con la finalidad de reorientar su desempeño dentro el entorno social comunitario donde lleva a la práctica su labor pedagógica.

De aquí la originalidad, por ser un estudio realizado en las organizaciones educativas, sobre la vocación visto como factor de trascendencia en la formación docente, donde el profesional en la docencia tenga la capacidad de dirigir con eficacia y eficiencia las tareas del cargo

para que de esta manera contribuya a la optimización de la calidad educativa al enfrentar con entusiasmo, optimismo y dedicación, los retos de una Educación Inicial orientadora hacia una formación integral y para la vida.

En esa perspectiva, la investigación, sus resultados y su propuesta, se constituye en un aporte significativo para los Centros de Educación Inicial; en primer lugar, porque es un llamado a la reflexión sobre la importancia de incorporar a los procesos formativos de los docentes, el desarrollo personal con miras a utilizar la calidad de su desempeño en la labor pedagógica con los niños y niñas y; en segundo lugar, el constructo teórico conducente a la configuración de un proceso de formación, apoyado en la vocación como eje focal para la resignificación de la pedagogía del docente de Educación Inicial.

Esta propuesta servirá de norte en la construcción de los modelos de formación permanente desarrollados por los centros de Educación Inicial para el enriquecimiento de procesos formativos cuya finalidad no este circunscrita solo al componente teórico-práctico de su labor pedagógica, sino también al logro de actuaciones pedagógicas apoyadas en la identidad vocacional de los educadores como elemento clave de su profesionalidad y de una actitud de servicio y entrega en su labor educacional.

Asimismo, es pertinente indicar que el estudio es un aporte al campo investigativo insertado en las líneas de investigación del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Los Andes ULA, al incorporar el componente de la vocación como elemento de importancia en la formación docente, aspecto que contribuye a ampliar los horizontes para la búsqueda de nuevos conocimientos inherentes al perfil del Docente de Educación Inicial y a los programas de formación inicial y continua con sustento en el sentir vocacional del educador.

Desde luego, la tesis es pertinente con las líneas de investigación del Doctorado en Pedagogía cuya temática está inscrita en la orientación integradora, formación del profesional docente y desarrollo humano pues, responde a una necesidad onto-epistémico de analizar desde una visión

holística la vocación en la formación del educador, así el diagnóstico aporta referentes epistémicos para comprender el problema en cuestión. A tal efecto, se genera un aporte cuyo constructo sea admisible en la resignificación del desempeño pedagógico en los maestros de Educación Inicial, etapa de Preescolar.

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

Históricamente, la sociedad busca de manera permanente optimizar las condiciones que permitan avanzar progresivamente en todos los órdenes que configuran la existencia del ser humano. En esta búsqueda, la educación ha sido, es y será, la inquietud central de las sociedades, pues la misma representa la base sustentadora en el desarrollo de una nación al posibilitar el crecimiento integral de los ciudadanos, como vía para impulsar el fortalecimiento económico, social, cultural, tecnológico y científico.

De allí que la educación no puede ni debe quedar estática ante los diferentes cambios y las nuevas necesidades sociales, así como frente a las recientes concepciones psicológicas, sociales y pedagógicas sobre el desarrollo y formación del ser humano. Por el contrario, ha de estar inmersa en un constante proceso de renovación para responder eficaz, eficiente y satisfactoriamente a las demandas educativas de una sociedad en continua transformación.

Por tal razón, los distintos países del mundo a través de sus sistemas educacionales, implementan reformas educativas e introducen innovaciones tanto a nivel del trabajo pedagógico de aula, como en los fines, metas y prioridades de la educación en general. Esto conduce a la necesidad de la actualización profesional del docente, para ofrecer a sus estudiantes conocimientos cónsonos con las nuevas herramientas, recursos y medios implementados por la finalidad educativa y las reformas educativas.

En este marco, el educador y su actuación en el quehacer educacional, se considera un elemento crucial para el éxito en el logro de los objetivos

propuestos, así como para la puesta en práctica de las renovaciones pedagógicas y didácticas acorde con las reformas implementadas, en concordancia con los cambios y necesidades sociales. De allí la importancia de la formación inicial y continua de los educadores, cuya base de éxito es compaginar el conocer (teoría) el hacer (práctica- métodos- procedimientos) y el ser (motivación- disposición y vocación); en otras palabras, una formación integral, de manera tal que el educador adquiriera las capacidades para desempeñarse eficazmente como profesional.

Lo anterior refleja en forma general, la temática de interés a ser abordada gnoseológicamente en el presente capítulo, contextualizada en el docente de Educación Inicial, como en el nivel del Sistema Educativo Venezolano, en lo referido a la formación de la población infantil de edades comprendidas entre los cero y seis años y donde la labor pedagógica del docente, debe constituir un factor de indiscutible importancia para el logro de procesos educativos dirigidos al logro de su formación integral.

En ese contexto, el marco referencial, cuya finalidad, de acuerdo con Martínez (2006), es "...exponer lo que se ha hecho hasta el momento para esclarecer el fenómeno de la investigación." (p.133), comprende, en el marco de la presente investigación, seis referentes considerados de importancia para la construcción de un sintagma gnoseológico (Hurtado de Barreira), que permita una visión integradora, analizar los aportes de las teorías existentes sobre la temática investigada (Ob.Cit). Estos referentes son: antecedentes previos, históricos, contextuales, teóricos, legales y paradigmáticos.

Antecedentes

El interés por ampliar el conocimiento acerca de la formación y la vocación docente ha sido el tema central de numerosas investigaciones cuyo propósito es buscar, desde distintas visiones epistemológicas, el conocimiento sobre las fortalezas y debilidades que posee y ampliar los

horizontes hacia nuevas perspectivas de formación inicial y continua del docente en consonancia con las transformaciones sociales y educativas imperantes. Los resultados de estas investigaciones han contribuido a enriquecer los procesos formativos de los educadores, debido a los aportes teóricos y metodológicos que han aportado al conocimiento de la educación inicial, como a la formación de los docentes.

A continuación, se describen como antecedentes del estudio, los estudios enunciados a continuación:

El estudio realizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y del Caribe (2006), con el objetivo de analizar siete modelos institucionales de formación inicial de docentes de siete países de América Latina y Europa caracterizados por su innovación. La investigación se realizó con apoyo de la cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia y la participación de destacados investigadores de América Latina y Europa.

El propósito fundamental de este estudio fue contribuir a la profundización del conocimiento sobre las modelos de formación de profesores en las distintas instituciones de los países seleccionados, reconocidas por sus experiencias innovadoras consolidadas en la formación inicial de los educadores. En tal sentido, el estudio se orientó hacia el logro de tres objetivos específicos: conocer en profundidad modelos de formación docente en centros académicos de los países seleccionados; establecer las analogías y diferencias de los distintos modelos e; identificar las contribuciones de cada uno al desempeño de sus egresados

Para tal fin, bajo la metodología de casos comparados, se construyó un marco común de análisis (aunque abierto y flexible) conformado por cuatro grandes apartados: el primero, una panorámica general de la organización de la función docente en cada país (tipos de profesores, niveles que imparten, requisitos de entrada a la profesión...) y una visión general de la formación del docente (requisitos de ingreso, currículum nacional,

evaluación...); el segundo, la formación docente en aspectos relacionados con: historia de la institución, organización académica, organización docente y organización administrativa.

A su vez, el tercer apartado, consistió en el análisis del modelo específico de formación docente, en cuyos apartados se incluyeron elementos tales como: fundamentación teórica, estructura curricular, metodología, articulación teórica y práctica, selección y desarrollo de los académicos, sistema de evaluación y valoración del modelo y; el cuarto, la valoración global del modelo y los retos que tiene hacia el futuro, en lo pertinente a la formación de los educadores.

Los modelos analizados correspondieron a siete casos: tres situados en universidades europeas entre ellas, la Universidad Autónoma de Madrid (España), Universidad Humboldt (Berlín- Alemania) y Universidad Profesional (Holanda) y, cuatro en universidades de América Latina: Universidad de Arte y Ciencias Sociales (Chile), Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Universidad Nacional del General Sarmiento (Argentina); para el caso del Brasil, se optó por analizar tres modelos: Universidad Federal de Minas Gerais, Formación Superior de Profesores (Proyecto Veredas) y Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais.

Las informaciones obtenidas se organizaron en dos grandes apartados: características globales de los modelos entendidos como un todo (visión holística del modelo) y una visión más analítica de cada uno de los modelos, en la que se destacaron los aportes innovadores más significativos. Los resultados revelaron cinco características globales de los modelos innovadores en la formación docente destacados por el carácter renovador y la actitud reflejada, tanto en las instituciones, como en el personal que hace vida en los recintos universitarios antes mencionados.

Entre estas características destacaron: (a) la existencia de una cultura innovadora reflejada en una actitud positiva hacia los procesos de cambio, con apertura hacia la transformación de la práctica educativa desarrollada en

los centros, donde todos los integrantes asumen el compromiso de planificar estrategias de cambio y trabajar en equipo hacia una meta común; (b) la contextualización de la propuesta en su institución de pertenencia, en su historia y en su entorno; (c) la íntima relación entre los aportes pedagógicos y los organizativos.

Asimismo, revelaron elementos caracterizadores vinculados a: (d) la existencia de un marco teórico, que orienta el diseño y la aplicación, en otras palabras, detrás de cada propuesta innovadora hay un concepto de docente, de sistema educativo y de sociedad y; (e) enfoque de abajo hacia arriba, es decir las distintas propuestas de innovación en la formación inicial de los docentes son impulsadas desde el interior de los centros universitarios.

En lo referente a las aportaciones innovadoras en formación inicial de docentes, los resultados del estudio reflejaron once aportes indicadores de la existencia de algunas tendencias en los procesos formativos de los educadores para el futuro y que pueden servir como punto de partida a cualquier reflexión orientada a elaborar un modelo de formación docente más adecuado y ajustado a las actuales necesidades sociales, educativas y a un óptimo desempeño del profesional, en consonancia, a los conocimientos obtenidos a lo largo de su preparación académica.

Esas aportaciones consistieron en: el desarrollo de competencias como elemento superador de contenidos, la interrelación teoría- práctica en la formación inicial de los docentes, una relación dialéctica entre teoría y práctica, distribución temporal de las prácticas profesionales, en contextos diferentes, prácticas con mucho peso en el currículo, la investigación como factor clave, una visión transdisciplinar de la formación, combinación de una visión generalista con la especializada y, la universidad como una organización de aprendizaje basada en la tecnología.

Este estudio representa un valioso aporte, por cuanto sus resultados evidencian los factores que contribuyen al éxito en las propuestas innovadoras dirigidas a enriquecer el proceso formativo inicial de los

docentes. Factores como; el desarrollo de una cultura innovadora con apertura al cambio, el trabajo en equipo, la vinculación y la relación dialéctica entre la teoría y la práctica y, el enfoque de abajo hacia arriba, constituyen elementos de indiscutible relevancia en la toma de decisiones al abordar procesos formativos, tanto iniciales como continuos, para la redefinición del rol docente en las actuales realidades educativas.

Estos elementos, destacados en la investigación antes descrita, representan en el contexto del presente estudio, una guía teórico- práctica orientadora respecto a los factores necesarios de tomar en cuenta por la incidencia favorable que pueden tener en la puesta en práctica de constructos teóricos vinculados a la vocación y formación docente de educación inicial con miras a fortalecer el desempeño pedagógico en su labor educacional.

En Cuba, Castillo (2011), desarrolló una investigación como parte de su formación doctoral titulada: “Metodología para el diseño de la disciplina integradora formación pedagógica general”. El objetivo del estudio fue proponer una metodología de trabajo en el diseño de la disciplina integradora de la formación pedagógica general basado en un enfoque desarrollador del proceso de enseñanza y aprendizaje y los problemas profesionales del futuro maestro.

En el proceso investigativo, Castillo aplicó métodos de análisis documental, histórico – lógico y el sistémico. Y para la construcción y elaboración de la propuesta llevó a la práctica una metodología sustentada en: la problematización de la realidad, la socialización de ideas y la observación participante. En esta propuesta, se describen las características, y etapas que conforman el diseño curricular de la disciplina en cuestión y al aprendizaje construido por los educadores durante el diseño y ejecución del currículo.

La propuesta tuvo sus bases en las exigencias que la sociedad y la escuela le hace a la formación pedagógica: necesidad de una cultura de

participación, reconceptualización del proceso de enseñanza y de aprendizaje, apoyado en el carácter desarrollador, el fuerte trabajo metodológico que resignifique la educación permanente de los docentes y el diagnóstico de los problemas profesionales con un conocimiento de las personas intervinientes en el proceso educativo, extensivo a todos los niveles existentes en el ámbito nacional.

El resultado obtenido fue una metodología para el diseño de la disciplina formación pedagógica general, fundamentada en la didáctica como contenido del trabajo metodológico y fuente integradora del currículo; este último es visto como proyecto, lo que implica una concepción investigativa de la docencia, con la necesaria reflexión de la práctica, su problematización y la socialización de las ideas, que lleven al protagonismo de los docentes desde el propio diseño curricular; en aras de abordar de manera eficiente las problemáticas propias del plantel educativo.

Como conclusión de este estudio, Castillo determinó las nuevas exigencias planteadas por la sociedad y la escuela a la formación de los educadores, específicamente, en relación con una reconceptualización del proceso enseñanza y de aprendizaje, a fin de afianzar su carácter desarrollador, problematizado y contextualizado y que el docente en su rol como investigador, analice su práctica profesional para hallar soluciones acordes al contexto donde se desenvuelve, al mismo tiempo que sistematiza y socializa los contenidos referidos a la cultura pedagógica a través de la participación de todos los implicados.

Su aporte al presente estudio estriba en que se encuentra referido al análisis de la educación permanente del docente y así como conocer la forma cómo se ha llevado a cabo, a la par, permite tener una óptica sobre la manera de participación e involucramiento investigativo del profesorado en aras de generar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se debe tomar en cuenta los aspectos evaluados y visualizar el alcance que presentó con respecto a la forma de emprender acciones para gestionar

eficientemente su rango de formación docente.

En el contexto nacional venezolano, Fleires (2013), ejecutó un estudio doctoral, titulado “Formación del docente investigador basada en su vocación de servicio”, realizado en la Universidad Rafael Beloso Chacín de la ciudad de Maracaibo, Estado Zulia, dentro del Doctorado en Ciencias de la Educación. La investigación tuvo como propósito comprender la formación del docente investigador basada en su vocación de servicio, para tal efecto, el estudio se realizó en el marco del paradigma pospositivista o cualitativo, bajo las orientaciones del método etnográfico.

Para recolectar la información se aplicó la técnica de la observación participante y la entrevista. El análisis estuvo constituido por la teorización; a través de este proceso, se capturaron los conceptos identificadores de la formación y vocación de los docentes que describen y caracterizan la realidad objeto de estudio, estructurados en cuatro (4), categorías y sus correspondientes subcategorías.

El soporte teórico se sustentó en la teoría acción de Argyris y Schon (1978). En cuanto a la científicidad y validez, en orientación a los postulados de Martínez (2010), se llevó a cabo la triangulación de las fuentes conformadas por cinco (5), informantes internos y dos (2) externos especialistas en el área del conocimiento de las categorías centrales. Como aporte del trabajo destaca la teoría sustantiva; Formación con Vocación, cuyo postulado es que la formación tiene sus cimientos en la vocación de servicio, y es esta última, quien induce al individuo hacia la búsqueda constante de nuevos conocimientos y a mejorar continuamente sus acciones.

El núcleo central de esta teoría es: la formación y la vocación unidas elevan las posibilidades de éxito del docente y, orienta su enfoque hacia la formación de individualidades con actitudes y aptitudes inherentes a la labor pedagógica, en correspondencia con los compromisos adquiridos ante una sociedad cambiante, que avanza continuamente en función de optimizar su desarrollo y, con ello, el bienestar de los ciudadanos. Bajo el análisis de esta

teoría, los resultados revelaron la existencia de un vínculo irrompible entre la vocación de servicio y la formación del docente investigador; por tanto, se da por entendido: el docente con vocación de servicio es un investigador por excelencia.

El aporte al presente estudio se encuentra referido al análisis y descripción de los procesos vocacionales promovidos en la formación docente y su incidencia en el desarrollo socioemocional del estudiante, así como conocer el procedimiento para llevarlo a la práctica, aunque sus resultados hayan indicado una baja correlación entre variables, pero es otro motor de búsqueda de conocimientos sobre la vocación docente y sus elementos intrínsecos pertinentes e inherentes al área de trabajo y que afectan positiva o negativamente los sentimientos del aprendiente.

La Tesis Doctoral de Carrero (2006), titulada “La educación científica en el nivel preescolar de la Educación Inicial desde la percepción del mediador pedagógico”, cuyo objetivo estuvo orientado hacia el conocimiento de la percepción que tienen los docentes Coordinadores y Asesores de centros de Ciencias, Tecnología y Educación Ambiental (CCTA) en su rol de medidor de la educación científica a través de la investigación en el nivel de preescolar. El propósito del estudio fue generar elementos teóricos que contribuya a la elaboración de un modelo de educación científica dirigida a docentes del nivel de preescolar.

Metodológicamente, la investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, con el método etnográfico que, en su diseño comprendió dos fases. En la primera, se realizó un diagnóstico en 16 docentes coordinadores por medio de un cuestionario abierto; en la segunda, se aplicaron tres cuestionarios en tres momentos diferentes: XV Encuentro Nacional Científico Infantil (16 docentes, Maturín 2003), Taller Didáctico (24 docentes, San Juan de los Morros 2003), I Encuentro Zonal de Coordinadores y Asesores de CCTEA (5 docentes, San José de Bolívar, Táchira 2004); posteriormente se aplicaron entrevistas a profundidad a una muestra intencional de cinco

docentes (2005).

En los resultados del diagnóstico, se evidenció el manejo de conocimientos sobre: el significado de ciencia, educación científica y paradigma constructivista y respecto al rol del mediador pedagógico. Asimismo, los elementos emergentes de la investigación reflejaron énfasis en: aplicación de estrategias constructivistas dentro y fuera del aula, práctica en el quehacer diario, enseñanza de la ciencia con aprendizaje global, comunicación horizontal en la mediación, planificación real a través de proyectos en función de los intereses de los niños, currículo y contexto.

De igual modo, los sujetos participantes sustentan la problemática de la Educación Científica en la dificultad que tienen algunos docentes para motivar a sus alumnos hacia la investigación, recursos insuficientes para ejecutar actividades, la planificación sin diagnósticos (en algunos casos) y las debilidades en la integración escuela-comunidad. Para una eficiente educación científica, los sujetos participantes del estudio proponen: formar los docentes en investigación, promover actividades científicas a través de los centros de ciencia y definir normas y pautas de organización.

Con base en los resultados obtenidos, Carrero elaboró un modelo de Educación Científica dirigida a docentes y coordinadores y asesores de centros de Ciencia, Tecnología y Educación Ambiental de Educación Preescolar, contentivo de estrategias apoyadas en el desarrollo de la inteligencia múltiple, para la investigación, recreación, socialización y actualización del mediador pedagógico.

Como aporte de este trabajo doctoral puede señalarse dos aspectos sustanciales de interés en el contexto de la presente investigación. En primer lugar, la importancia de conocer, en la versión de los propios docentes, las debilidades y fortalezas que perciben en la formación para el desarrollo de una praxis educativa exitosa. En segundo término, la necesidad de una actualización permanente de los educadores como forma de optimizar su formación.

Barrios (2012), en su investigación doctoral, titulada “Valores que subyacen en los espacios de aprendizaje durante los procesos interactivos”, realizada en la Universidad Rafael Beloso Chacín de la ciudad de Maracaibo, Estado Zulia, dentro del Doctorado en Ciencias de la Educación, cuyo propósito fue develar los valores subyacentes en los espacios de aprendizaje de la Escuela Bolivariana "El Hatico", Estado Trujillo. Metodológicamente se abordó desde el paradigma cualitativo, sustentado en el método etnográfico, modalidad interpretativa.

Las técnicas utilizadas para la recolección de información y de evidencias fueron la observación participante y la entrevista. La observación permitió a la investigadora estar presente en los diferentes escenarios y ambientes y tomar nota de las observaciones como resultado de la percepción directa con la realidad, así como describir las situaciones sucedidas. Asimismo, mediante la entrevista de tipo no estructurada, obtuvo información directa de la población en estudio a través de grabaciones.

Esta información se organizó, categorizó y trianguló. Los resultados revelaron que los docentes de aula y los especialistas dicen promover valores, tales como el compañerismo, la autoestima y el amor, en las subcategorías valores implícitos en el proceso y, los fortalecen mediante estrategias comunicacionales, actividades recreativas y la tecnología, dentro de las mismas existen otras estrategias que forman subcategorías.

Sin embargo, es de acotar que aun cuando los actores educativos del estudio conocen los valores y las estrategias, no le dan el uso correcto. Ante esta realidad se construyó una propuesta conformada por un conjunto de estrategias para fortalecer los valores en los espacios de aprendizaje, necesarios para la formación integral de los niños, niñas y adolescentes de la Escuela Bolivariana "El Hatico".

Este antecedente se considera importante para la investigación, dado que aborda lo atinente a los espacios de aprendizaje donde el docente se involucra con sus aprendientes, a través de estrategias holísticas en pro del

estudiante. Ello posibilita una perspectiva de ese espectro sobre la actitud que pueda presentar un estudiantado frente a la enseñanza en esos espacios, además vislumbra la manera cómo el entorno y factores vinculados con el docente que inciden en el establecimiento de unas estrategias didácticas aprovechables por el estudiante en el aula de clase.

En esa línea de actuación, Leiva (2011), propone su investigación doctoral, titulada “Formación integral del docente universitario en la generación de conocimientos para la Sociedad del Siglo XXI”, realizado en la Universidad Rafael Beloso Chacín de la ciudad de Maracaibo, Estado Zulia, dentro del Doctorado en Ciencias de la Educación. El objetivo de este estudio estuvo dirigido a determinar la formación integral de los docentes del Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo.

La investigación se enmarcó dentro de la línea matricial Gerencia Educativa del Programa Doctoral Ciencias de la Educación, desde la perspectiva del paradigma emergente, que constituye un método de aprender a desaprender para volver a aprender, y desarrollar un modo de pensar al establecer relaciones y contextualizar los conocimientos existentes y obtener otros nuevos fundamentados en la transdisciplinariedad, pues a través de ello, se desarrolla la aptitud natural en las personas.

Este estudio fue de carácter social - explicativo con un diseño no experimental transeccional. Sustenta la formación integral del docente universitario en las bases teóricas del Informe de Delors (1998), Zabalza (2003) y Benavides (2002), y la generación de conocimientos en Nonaka y Takeuchi (1995). Se aplicó un cuestionario con la escala de Lickert a la muestra conformada por 96 docentes pertenecientes al personal académico ordinario, validado por siete expertos, se empleó la estadística descriptiva para el análisis de los datos, bajo el enfoque hermenéutico.

El estudio determinó que el IUTM debe facilitar programas de capacitación a sus educadores, conducentes a una formación integral ubicada dentro de los parámetros de la excelencia académica de manera

que puedan ser fuente para generar conocimientos, dar respuestas a las necesidades de la sociedad y al mejoramiento continuo del sistema educativo universitario, por cuanto es uno de los últimos peldaños en la formación del estudiante en su camino profesional. De ahí que el docente debe estar mejor preparado para afrontar este reto.

Este antecedente, es de suma importancia en el contexto del presente estudio, pues considera lo atinente a la predisposición actitudinal del docente en los elementos intrínsecos de las competencias técnicas y genéricas necesarias para asumir el proceso de enseñanza en pro del estudiante. Eso implica resaltar la misión que los educadores tienen para el logro de los objetivos institucionales, al convertirse en un agente transformador de la sociedad en la cual está inmerso y el desafío de conseguir aprendizajes significativos en la población estudiantil.

Por su parte, Osorio (2012), investigó “Los saberes pedagógicos del docente de la etapa maternal desde el aula, como centro de investigación del niño y la niña”. Para tal fin realizó un estudio dentro del enfoque cualitativo bajo el método etnográfico. A través de esta acción metodológica, visualizó las estrategias, y procedimientos utilizados por los docentes basados en sus saberes en tres instituciones maternas del estado Táchira: C.E.I Gladys Margarita Chacón de Parada, municipio Tórbes; C.E.I UNET, municipio San Cristóbal y C.E.I Tarabay del municipio Independencia.

Los sujetos del estudio fueron tres (3) docentes (informantes claves) y tres (3) coordinadores pedagógicos del maternal (actores directos). En la recolección de la información aplicó la observación participante, la entrevista a profundidad y un cuestionario de pregunta abierta. Igualmente, aplicó la técnica de la triangulación entre el saber pedagógico del docente, la praxis pedagógica y el aula como centro de investigación para analizar e interpretar los resultados obtenidos en las técnicas e instrumentos aplicados. La investigación tuvo como producto final un modelo de aproximación teórica, basado en el rol del docente como investigador, sus saberes pedagógicos y

la pedagogía del amor y la creatividad en el aula maternal.

Asimismo, en esta propuesta teórica se plantea el desarrollo cognitivo holístico, constructivista, fraternal, de pertenencia social, con estrategias pedagógicas dinámicas para ser incorporadas a la praxis del docente investigador con miras a potenciar y estimular de forma adecuada, el desarrollo biopsicosocial y la creatividad de los niños y las niñas a partir de aprendizajes significativos.

Resalta como aporte del estudio antes descrito, la acción investigativa del docente en su praxis pedagógica y educativa como una vía dirigida a fortalecer el desarrollo integral de la población infantil de Educación Inicial. Este rol investigativo del educador ha de tomarse en cuenta en los procesos formativos de los docentes, como es el caso de presente investigación, a fin de enriquecer sus capacidades para asumir una actitud crítica y reflexiva en ser y hacer de su labor pedagógica con los niños preescolares.

Torres de Urdaneta (2013), en su tesis doctoral titulada "Condición del ser, en el Docente de hoy", se trazó como propósito, la búsqueda de respuestas a la problemática que se evidencia en la condición del ser, en el docente de hoy en la praxis educativa, signado por un alto grado de desensibilización e incertidumbre, caracterizada por crisis, polarización, falta de comunicación, entre otros. En los presupuestos teóricos se trabajaron las categorías: Ser, Inteligencia Espiritual y Docente.

En esta línea de trabajo, se seleccionó como referentes, las teorías propuestas por: Zohar, D. (2001), Savater, F (2000), Prieto F. (1978) y Pérez, E. (1999), en cuyos planteamientos se apoyó e interpretó, desde sus miradas, al objeto de estudio. Del mismo modo, se asumió una postura ontológica, múltiple y compleja. Desde esta postura el investigador tomó posición para dar lectura epistemológica sobre cómo el sujeto interactúa y vivencia el ser desde la inteligencia espiritual y cómo el investigador describe los significados vividos e interpreta la realidad.

Para alcanzar el objetivo propuesto, la investigación se enmarcó en un

enfoque cualitativo bajo el método fenomenológico – hermenéutico, con una población conformada por formadores y estudiantes de la carrera de educación de diferentes universidades del estado Trujillo. De esta población seleccionó una muestra intencional integrada por informantes claves de educadores activos, jubilados y estudiantes de la carrera de educación; es decir que los datos que se presentan fueron netamente tomados de las personas que tienen conexión directa con el tema investigativo seleccionado.

Para la recolección de los datos se utilizaron los procedimientos de los grupos focales, observación participante y entrevistas con narraciones libres. Los resultados obtenidos evidenciaron el interés por conocer cómo la educación no es suficiente en la reducción de la pobreza y de la crisis en la sociedad, y cómo salir de ella con el aporte de una educación renovada, de calidad, bajo la conducción de un docente que aplique la inteligencia espiritual y proporcione a los estudiantes las competencias necesarias para vivir a plenitud su ser de persona y ejercer su ciudadanía en un mundo transcomplejo.

Asimismo, los hallazgos condujeron a la localización de estructuras evidentes y representativas, como base para la elaboración de un sustrato conceptual contentivo de valores subyacentes desde la inteligencia espiritual, en la condición del ser del docente de hoy. Sobre este sustento, se propuso un cuerpo teórico como referente en la praxis pedagógica ante los nuevos escenarios educativos.

El aspecto más significativo de este estudio para la presente investigación, es la reflexión derivada a partir de sus resultados, respecto a la importancia que tiene el desarrollo del ser del docente en aspectos vinculados a la espiritualidad y los valores, como elementos conducentes, no sólo a una vivencia plena de su profesionalidad, sino a la concreción de un hacer pedagógico que redunde en la calidad educativa.

Además este aporte constituye un marco de reflexión en el análisis de la vocación como factor de importancia en la formación del docente de

Educación Inicial, pues el componente vocacional del educador está vinculado al ser docente e impregnado de los valores y la espiritualidad que sustenta su actuar personal y profesional.

Sumado a los antecedentes antes descritos, se considera pertinente hacer referencia sobre algunos artículos científicos vinculados al tema de la presente investigación y que constituyen planteamientos previos con sus respectivos aportes, de interés para la investigadora para la construcción del sintagma gnoseológico, en el marco de la temática que se indaga en el estudio. Al respecto:

García (2006), en su artículo “La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes”, hace una revisión sobre algunos avances y temas aún pendientes en la formación docente para enfrentar con eficacia las necesidades de la sociedad del conocimiento. Entre algunas de las ideas más relevantes de García, es la premisa acerca de la exigencia de la actual sociedad de una permanente actividad de formación y aprendizaje para los profesionales de la docencia, por cuanto, los cambios educativos solo son posibles con educadores adecuadamente formados en competencias a fin de asumir los retos de las transformaciones educativas que la sociedad le demanda.

Entre sus planteamientos sobre la programación de acciones formativas, García indica lo evidenciado en numerosas y diferentes investigaciones, cuyos resultados constatan la necesidad de incluir en los procesos formativos de los educadores, elementos relacionados con: la construcción del conocimiento y las creencias del docente respecto a la profesión docente y la actividad de enseñanza; (b) el conocimiento sobre cómo enseñar el contenido (pedagogía y didáctica); (c) el enfoque sociocultural del aprendizaje; (d) el conocimiento sobre la enseñanza en estrecha conexión a las situaciones en que éste se utiliza y; la distribución del conocimiento mediante el trabajo en equipo, el uso de la tecnología de la información y la comunicación.

Sin duda, el artículo anterior constituye un aporte enriquecedor de las perspectivas conceptuales y prácticas del deber ser en la formación docente, de manera particular en lo referido a la integración que debe darse entre lo cognitivo y lo pedagógico, así como el componente sociocultural del conocimiento, considerados elementos fundamentales en una formación docente orientada hacia el aprender a enseñar, cualquiera sea el nivel educativo donde éste desarrolle su actuación profesional como garante de los procesos formativos para una educación de calidad.

Por su parte, Larrosa (2010), en España, publicó un artículo científico titulado “Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas”. En los planteamientos, circunscritos a la formación de los futuros maestros, Larrosa reflexiona sobre el sentido de la vocación y profesión docente en el seno de las organizaciones educativas, en el contexto de la sociedad del conocimiento y en plena convergencia europea.

En tal sentido parte del análisis de los elementos que han influido e influyen en la situación profesional del profesorado, tales como: la tradición, las transformaciones sociales, los avances de la investigación y las necesidades de los maestros, así como la evolución vocacional de la actividad docente. Con base en estas reflexiones, el citado autor concluye que la enseñanza es una profesión con vocación en un ambiente de pluralismo ético y moral.

Este artículo proporciona a la presente investigación la importancia de ampliar los factores vinculados y predominantes del docente en cuanto al ejercicio de su profesión en concordancia con su sentir vocacional; de hecho, este artículo guía y orienta lo considerado en la teoría y práctica de la vocación docente, de acuerdo con sus elementos intrínsecos expuestos en un docente en particular y del apartado vocacional del educador convertido en una respuesta a la necesidad presentada por el aprendiente para consolidar su proceso educativo.

De igual forma, es oportuno hacer referencia a lo expuesto por Marín,

Pérez, Canelones y Manzanares (2013), en su artículo (producto de una investigación documental) titulado “Perfil del docente en el marco de la educación venezolana: retos y compromisos”, donde, con fundamento en la normativa legal venezolana y mediante un acercamiento teórico reflexivo sobre competencias y funciones del docente para la satisfacción de sus necesidades y las de las comunidades, determina un perfil del docente en una serie de elementos caracterizadores.

Entre estas características resaltan: (a) Probidad e idoneidad académica, con capacidad para el trabajo liberador y orientado en principios, valores de libertad, justicia social, igualdad, solidaridad, diálogo y respeto hacia sí mismo y los demás; (b) experto en combinar el conocimiento teórico con la práctica reflexiva en contextos institucionales, apoyado en la vinculación escuela, familia y comunidad y, (c) comprometidos en el cumplimiento de educar personas para vivir en colectivo, sentido de pertenencia e identidad social y cultural, sin desaprovechar los beneficios tecnológicos para lograr cambios promisorios de un mejor nivel de vida.

También plantea que los retos y compromisos del docente de hoy y del mañana, son innumerables debido a la dinámica comunitaria cada día más exigente y retadora; por lo consiguiente, el educador debe asumir “un compromiso con el aprendizaje práctico fundamentado en la teoría y viceversa que le permita desde su propio marco de referencia modificar su conducta para lograr sus metas” (Ob.Cit) a fin de adquirir y construir conocimientos para aplicarlos a la realidad de su quehacer profesional, espiritual, psicológico, social y comunitario.

Destaca en las reflexiones de este artículo, las características centrales en el perfil del docente para asumir los retos y compromisos demandados por la sociedad y el Estado Venezolano. Ello representa un aporte a lo investigado en el presente estudio por cuanto puntualiza algunos de los indicadores a ser tomados en cuenta en procesos formativos orientados hacia la búsqueda de un perfil docente donde se conjugue la vocación y la

formación como vía para alcanzar óptimos niveles de desempeño pedagógico en el subsistema de la educación inicial.

Santiago (2014), en su artículo titulado “El dilema contemporáneo de la práctica escolar cotidiana: transmitir conceptos o elaborar conocimientos”, explica los efectos de los cambios paradigmáticos y epistemológicos de la modernidad y del mundo contemporáneo, en la práctica escolar. En su disertación, Santiago reflexiona sobre la imperante urgencia de una renovación paradigmática y epistemológica en los procesos educativos que se desarrollan en la cotidianidad de la práctica escolar, dada la coexistencia de la transmisión de contenidos y las iniciativas pedagógicas actuales.

Asimismo, con sustento en una revisión bibliográfica, el autor citado estructura un análisis sobre el conocimiento positivo y la construcción del conocimiento cualitativo desde la subjetividad; al respecto concluye que, en el escenario globalizado, la formación de los ciudadanos exige motivar procesos investigativos promotores de la formación educativa analítica, reflexiva y crítica, desde la participación, el protagonismo y la responsabilidad social que comprende la incorporación, tanto de docentes como de estudiantes a la investigación de hechos y acontecimientos del entorno.

La vinculación del presente estudio con lo expuesto por Santiago en su artículo, radica en tener un basamento sobre la manera de establecer el grado de aplicación práctica de un docente cuando se encuentre consciente de las competencias necesarias para su quehacer académico, viabilizado por el espectro investigativo que debería tener en su formación, lo cual permite sentar las bases de participación propia en aras del mismo en su trayectoria pedagógica al consolidar habilidades y destrezas para procurar un aprendiente con amplio abanico de aprendizaje.

Referentes Históricos

En este componente del marco referencial se expone una síntesis de los aspectos más resaltantes involucrados en la evolución histórica de la

formación docente y de Educación Inicial. La misma se desglosa desde dos visiones: internacional y nacional. Este componente referencial, se considera importante y pertinente, por cuanto permite ahondar en el conocimiento sobre la trascendencia y evolución que ha caracterizado a la Educación Inicial y los procesos formativos dirigidos al docente. Ello constituye una base para entender y comprender los logros alcanzados, como sustento en la visualización cognitiva y pragmática del camino aun por recorrer para optimizar la actuación docente y con ello la educación inicial.

Visión Histórica de la Formación Docente

La formación del docente en su devenir histórico ha estado marcada, no sólo por los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la educación del ser humano en las diferentes épocas, sino también, por el componente ideológico político en los que se apoya el funcionamiento y desarrollo de los distintos países, los cuales determinan el tipo de formación del docente en consonancia con el ideal en la educación de los futuros ciudadanos aptos para un adecuado desenvolvimiento en su entorno sociocultural.

De acuerdo con la documentación expuesta por Peñalver (2008), el interés y el carácter institucionalizado de la formación docente, es decir, como potestad del Estado, surge en Francia a partir de la revolución francesa, que trajo consigo nuevas concepciones filosóficas, sociales, políticas y educativas, entre ellas la igualdad de los ciudadanos ante la ley, la instrucción universal (extensión de la educación a todos los ciudadanos), la separación de la Iglesia y el Estado, con la consiguiente cancelación del ejercicio del monopolio de la iglesia en materia educativa y la concepción de la enseñanza como un servicio público (Ob.Cit).

En este contexto ideológico, la educación impulsada por el estado, pasó a ser la herramienta dirigida a lograr la formación de un “nuevo hombre” que respondiera “socialmente a los requerimientos del Estado republicano y, en

consecuencia, estuviera incorporado al pensamiento socio-político y jurídico que se pregonaba desde los estatutos de la revolución” (Ob.Cit), para tal fin, el Estado Francés concretó acciones dirigidas a la formación de quienes asumirían la responsabilidad de educar al nuevo ciudadano.

En tal sentido, el Estado Francés creó la primera Escuela Normal en 1794. Esta institución, preparaba a los docentes, no sólo en cuanto al aprendizaje de las ciencias, sino fundamentalmente en el arte de enseñarlas. Según narra Dussel (citado en Peñalver, 2008), hacia fines del siglo XIX, las escuelas normales, se convirtieron para aquella época en el “símbolo del progreso y de la ilustración del pueblo” (p.3), y eran apoyadas por los intelectuales y científicos del momento.

La formación docente a través de las escuelas normales, se expandió por Europa (Prusia, Países Escandinavos, España, Inglaterra) y América (Argentina, Colombia, México y Venezuela). De acuerdo con el autor citado, la denominación de Escuela Normal, provino de la voz norma cuyo origen latino está referido a las reglas y conductas que deben seguirse; por tanto, una escuela normal, es entendida como la institución donde se enseña y practica las normas establecidas de antemano, relacionadas con aspectos del conocimiento, sociales, conductuales, éticos, políticos y culturales.

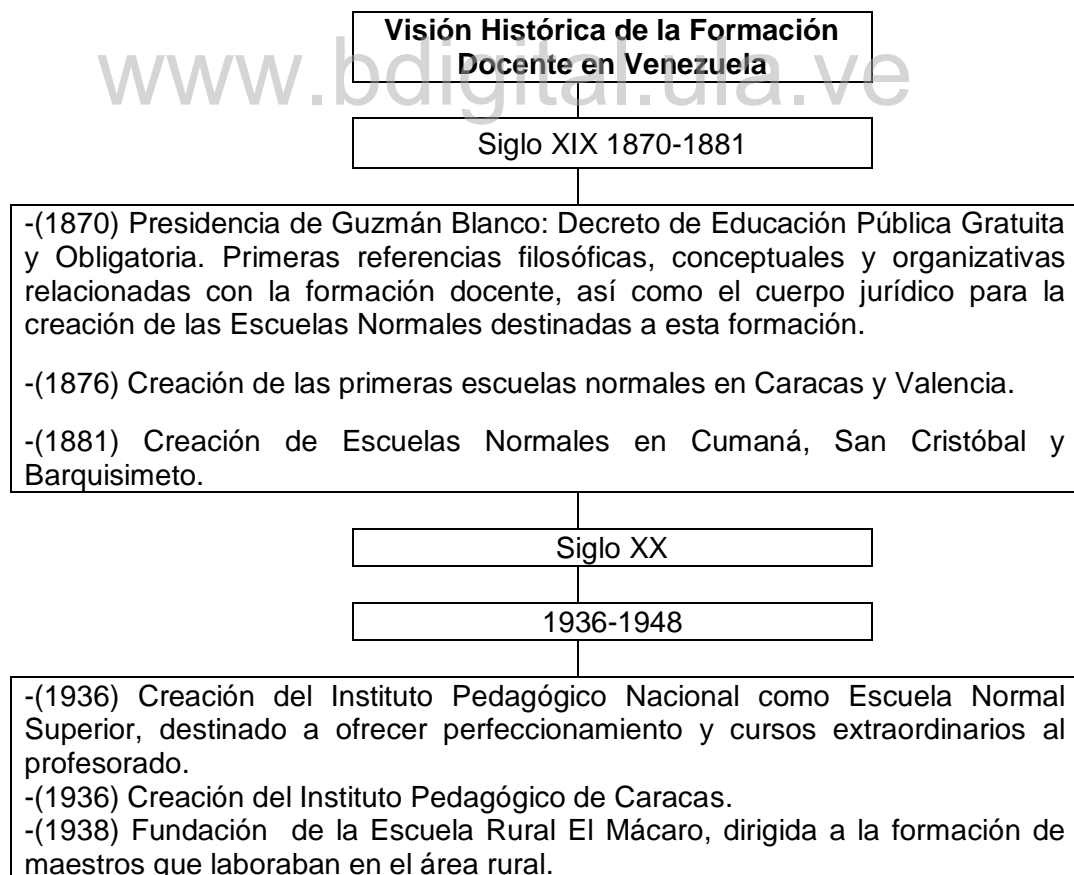
Estas instituciones proliferaron por todo el planeta durante el siglo XIX, ya en la segunda década del siglo XX, comenzaron a desaparecer en virtud de los movimientos pedagógicos que progresivamente determinaron la necesidad de encausar la formación de los docentes desde los recintos universitarios (Fundación UNAM, 2015). Asimismo, a lo largo de este siglo, se expandieron las políticas para la formación de los educadores (Avalos, 2002), por dos razones, la primera, la necesidad de calificar a los educadores no titulados.

La segunda, razón, se relaciona con la implementación de reformas educativas que ameritaban preparar a los docentes para la puesta en práctica de nuevos currículos educativos, así como otras formas de abordar

la acción pedagógica en los centros escolares. A finales de los 80, las políticas de formación permanente de los educadores, en la mayoría de países latinoamericanos pasa a formar parte de las políticas nacionales educativas de los diferentes Estados. (Ob.Cit).

En Venezuela, la formación docente, en su evolución histórica, fue influenciada por los movimientos sociales y pedagógicos provenientes de los países europeos, encausados de manera progresiva, hacia procesos formativos cada vez más especializados y exigentes, en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación en los diferentes momentos históricos. En el cuadro 1, a continuación, puede apreciarse en forma sucinta los aspectos más resaltantes vinculados a la formación docente en el contexto de las realidades venezolanas.

Cuadro 1. Evolución Histórica de la Formación Docente en Venezuela.



-(1948) Planteamiento de un sistema unificado de formación docente y la propuesta de crear el Instituto del Mejoramiento del Magisterio bajo la responsabilidad del Instituto Pedagógico Nacional.

1950-1969

-(1950) Creación del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (con independencia del Instituto Pedagógico Nacional), dirigido a la capacitación profesional de los docentes en servicio no titulados.

-(1953) La Unión Americana (actualmente Organización de Estados Americanos OEA) aprueba la creación en Venezuela de la Escuela Normal Rural Interamericana cuyo objetivo fue el desarrollo de programas de formación docente para educación rural.

-(1953) La Escuela Rural El Mácaro fue convertida en Escuela Granja.

-(1953) Se crea en la Universidad Central de Venezuela la Carrera de Educación.

-(1955) En la Universidad de los Andes, se crea la Facultad de Humanidades y Educación.

-(1958) La Escuela Granja (antigua Escuela Mácaro) es convertida en centro de capacitación Docente de Educación Rural.

-(1958) La Escuela Rural Interamericana fue convertida en Centro Interamericano de Educación Rural (CIER).

-(1959) Se crea el Instituto de Formación Docente con el objetivo de: formar maestros de educación preescolar y primaria, incrementar la investigación experimental y pedagógica a fin de promover reformas educativas y programas de mejoramiento de los docentes en servicio.

-(1959) Se crea la Escuela de Educación en la Universidad Católica Andrés Bello, ofreciéndose la carrera educativa para obtener el título de Licenciado en Educación.

-(1959) Se crea el Instituto Pedagógico de Barquisimeto destinado a la formación de profesores para educación secundaria, técnica y normal.

-(1962) Se crea la Escuela de Educación (adscrita a la facultad de Ciencias Económicas y Sociales) en la Universidad de Carabobo, ofreciendo la carrera de Educación para obtener el Título de Licenciado. La carrera estuvo estructurada en dos etapas: estudios generales y profesionalización.

-(1969) Escuela de Educación en la universidad del Zulia, dirigida a la formación docente en la especialidad de Educación Preescolar como carrera corta.

1970-1989

-(1970) Creación de la Universidad Metropolitana, ofreciendo la carrera de Educación en la Formación de docentes de preescolar y básica de la I y II etapa.

-(1971) Creación del Instituto Pedagógico Experimental de Maturín.

-(1971) Creación del Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara (Maracay)

-(1973) El centro de Capacitación Docente de Educación Rural pasa a ser

Centro de Perfeccionamiento Docente.

- (1974) Creación de la Escuela de Educación en la Universidad Simón Rodríguez.
- (1974) Creación de la Universidad Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora.
- (1974) Creación de la Universidad Rafael Urdaneta (iniciativa privada)
- (1976) Se crea el Instituto Pedagógico del Este
- (1976) El Centro Interamericano de Educación Rural (CIER) pasa a ser Instituto Universitario Experimental de Profesionalización y Perfeccionamiento Docente.
- (1977) Se crea la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda.
- (1977) Se crea la Universidad Nacional de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos.
- (1977) Creación de la Universidad Nacional Abierta.
- (1978) El Instituto Pedagógico del Este, pasa a ser el Instituto Universitario Pedagógico Experimental José Manuel Siso Martínez, desarrollando innovaciones en el campo formativo docente en el área curricular y el componente de la vida institucional.
- (1979) El Centro de Perfeccionamiento Docente, queda adscrito al instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- (1983) Creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) dirigida a la formación de profesionales de la docencia y especialistas en educación.
- (1985) Se desarrolla la II fase de Programa Experimental de Formación Docente (PREXFORDO) a nivel nacional estructurado en dos bloques (un Bloque Común Homologado y un Bloque Especifico), bajo la responsabilidad de cada universidad en cuanto a su diseño y los lineamientos para la acreditación de aprendizajes por experiencia.
- (1989) El Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio es restituida en su condición de institución vinculada al campo y autorizada para el desarrollo del Programa de Formación Docente de Educación Rural.

1990-1999

- (1990) El Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio es declarado Instituto Pedagógico Rural, lo mismo sucede con el Instituto Universitario Experimental de Profesionalización y Perfeccionamiento Docente.
- (1999) Nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en la cual se ratifica la exigencia de la idoneidad académica para los educadores y el compromiso del Estado Venezolano a estimular la actualización permanente de los docentes. (Artículo 104).

Siglo XXI 2000-2009

- (2003) Creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela, la cual desarrolla el Programa Nacional de Formación de Educadores.
- (2009) Nueva Ley Orgánica de Educación, en cuyo contenido se especifica aspectos relacionados con: Formación Docente (Artículo. 57), Formación

Elaborado con datos expuestos por Peñalver (2008) en su documento: Breve Historia de la Formación Docente.

De acuerdo con la evolución histórica de la formación docente en Venezuela, presentada en el cuadro 1, se determinan momentos importantes reveladores de la preocupación y el interés del Estado Venezolano por formar a quienes tienen la responsabilidad directa en el desarrollo de procesos educativos dirigidos a los futuros ciudadanos; preocupación e interés acrecentado con el transcurrir de los años por el avance en el surgimiento de nuevas teorías psicológicas, pedagógicas y del desarrollo del ser humano, así como de nuevos principios, filosóficos, sociales y políticos.

En tal sentido, las Escuelas Normales representaron en su momento, una respuesta oportuna del Estado Venezolano a la demanda social de preparar académica y pedagógicamente a los educadores para la labor de enseñanza; acción complementada posteriormente con la creación de los Institutos Pedagógicos orientados hacia la formación de nuevos docentes y de quienes estaban en servicio sin titulación; entre estos últimos destacaron los destinados a formar educadores que laboraran en el área rural.

Un paso hacia adelante en el proceso formativo de los docentes lo constituyó la creación de la Carrera de educación a nivel universitario, hecho que se proliferó entre 1970 y 1980, con la fundación de diversas universidades pedagógicas, cuyos programas incluyeron la carrera educativa para la formación de profesionales de la docencia desde el nivel preescolar, hasta la primaria, media y diversificada, así como la especialización en diferentes áreas educativas específicamente para la Educación Media General.

Ello representó un preámbulo y oportuna preparación, para lo aprobado en la Ley Orgánica de Educación de 1980 con respecto a la exigencia de título universitario para el ingreso al ejercicio de la docencia con la

consiguiente desaparición progresiva de las Escuelas Normales (Peñalver, 2005), por cuanto este requerimiento implicó la obligatoriedad de cursar la carrera educativa a nivel universitario a fin de cumplir el requisito de la titularidad para optar el cargo docente dentro del sistema educativo venezolano.

Es importante señalar también que en el marco de las reformas educativas implementadas por el sistema educativo venezolano, ha estado presente la formación continua de los educadores a fin de prepararlos para las nuevas propuestas educativas.

No obstante, estos programas formativos siempre se caracterizaron, por un marcado acento centralista (de arriba hacia abajo), sólo en los últimos años se han realizado esfuerzos por cambiar esta direccionalidad en los procesos formativos dirigidos a los educadores en servicio.

En lo que respecta a la formación del docente de Educación Inicial, la misma estuvo, en un principio a cargo de las Escuelas Normales; posteriormente, se ofrecieron cursos complementarios a fin de fortalecer su labor pedagógica, para finalmente, incorporarla a la educación universitaria.

A continuación, se describe la evolución histórica de la Educación Inicial en el contexto Internacional y Nacional, al mismo tiempo que se ofrece una visualización en cuanto a la formación de los docentes que laboran en esta etapa educativa.

Visión Histórica de la Educación Inicial en Europa y América

Las primeras acciones dirigidas a la atención de la población infantil, se remonta a principios del siglo XVIII en Europa (Bustillos, Gómez, Gómez y Castillo, 1981), representadas en iniciativas puestas en práctica por entes privados y religiosos en la creación de asilos destinados a niños huérfanos y desamparados, instituciones de carácter básicamente caritativo.

Posteriormente, a finales del mismo siglo, en Francia Juan Federico Oberlin en 1770 creó en las zonas rurales, lo denominado por él “escuelas

de tejido” dirigidas a la atención de niños de 2 a 7 años, cuya finalidad fue ofrecer cuidado a los hijos de las madres que laboraban en los campos.

Una de las acciones destacadas en esta iniciativa desarrollada por Orbelin, fue su interés por la preparación de las maestras que laboraban en estas escuelas, personal que llamó “Conductoras de la infancia”. (Ob.Cit).

Más tarde, en 1827, Federico Froebel, funda en Alemania el primer “Jardín de Niños”. En su propuesta educativa de la infancia, destaca, la importancia del juego y la actividad espontánea de los niños en vinculación con su medio ambiente (Ob.Cit).

Asimismo, en Inglaterra, se considera como precursor de la educación infantil, a Robert Owen (industrial) quien en 1826, creó la primera escuela para niños, llamadas “Instituciones para la Formación del carácter”, cuyo objetivo fue ofrecer atención y formación a los hijos de los trabajadores de sus fábricas.

Otro antecedente histórico de importancia está vinculado con María Montessori, pedagoga italiana que en 1907 inauguró la primera casa de niños en San Lorenzo (Roma), donde desarrolló ideas educativas conocidas como el método Montessori, dirigido especialmente a niños en la etapa preescolar (Enciclopedia Bibliográfica en Línea, 2016).

Las ideas pedagógicas de Froebel y Montessori tuvieron repercusión a nivel mundial e influyeron para que progresivamente, cada país incluyera como parte de su legislación educativa, lo concerniente a la Educación de la población infantil.

Esta influencia llegó a América, en cuyos países, al igual que en Europa, los inicios en la atención a la niñez en situación de orfandad, se ofrecía a través de asilos; en lo sucesivo, se fueron creando instituciones con el componente educativo como parte de la atención a la primera infancia. En el cuadro que sigue a continuación puede detallarse los inicios de la Educación Inicial en algunos de los países americanos.

Cuadro 2.

Inicios de la Educación Inicial en Países de América.

País	Año	Inicio
Estados Unidos de Norteamérica	1823	Robert Owen funda la primera escuela infantil con las mismas características de las fundadas por él en Inglaterra
Uruguay	1892	Se funda el primer Jardín de Infancia
	1936	Se institucionaliza la Educación Inicial al entrar en vigencia el Código del Niño
Brasil	1879	Se promulga Ley que determina la obligación de cada distrito de tener un Jardín de Niños
Cuba	1921	Se reglamenta el funcionamiento de los jardines de niños
México	1922	Reglamentación oficial de las Instituciones Preescolares Públicas y Privadas
Chile	1912	Creación de la Dirección General de Protección a la Infancia y Adolescencia
Ecuador	1938	Reglamentación de la enseñanza sistemática de los Kindergarten
Paraguay	1922	Reforma Educativa en la que se incorpora los Kindergarten a las Escuelas Normales para la atención educativa de los niños de 6 años
Colombia	1851	Se funda la escuela campestre para el ofrecimiento de actividades pedagógicas y recreativas (Teoría de Froebel) a niños menores de 6 años
Argentina	1884	Se sanciona la Ley de Educación Común y se incorpora en ella el Jardín de Infantes al Sistema Educativo Argentino
Perú	1931	Se funda el primer Jardín de Infancia
	1972	Se crea oficialmente el nivel de Educación Inicial

Fuente: Elaborado con datos de: Bustillos, Gómez, Gómez y Castillo (1981), Peñaloza (2001), y Universidad del Norte (2015).

Como se evidencia a través de la información presentada en el cuadro, en la mayoría de los países de América se incorpora la atención educativa a los niños de la primera infancia a finales del Siglo XIX.

Su inclusión como parte de los sistemas educativos nacionales, se dio a inicios del Siglo XX. Ello refleja la preocupación e interés de las diferentes naciones por la educación inicial como componente formativo de los niños de edades comprendidas entre los 0 y 6 años.

A partir de estas primeras iniciativas cada país ha estructurado sus propias políticas educativas, en adaptación a las necesidades sociales, a lo

propuesto por las organizaciones internacionales en materia de educación infantil y a las nuevas concepciones psicológicas, pedagógicas y didácticas vinculadas al desarrollo y educación del niño en los primeros años de su existencia.

Visión Histórica de la Educación Inicial en Venezuela

Al igual que en los otros países de América, en Venezuela las primeras acciones dirigidas a la atención de la niñez, fueron de carácter caritativo destinada a niños huérfanos o de madres desamparadas (Bustillo, Gómez, Gómez y Castillo, 1981). Entre los aspectos más tratados por el Ejecutivo, fue prestar atención a los huérfanos y a los niños de bajos recursos. Se trata en consecuencia de una política de beneficio social a los más afectados por las carencias socioeconómicas

Esta atención era ofrecida a través de asilos que fueron creados para tal fin, tales como: el asilo de huérfanos de Valencia, Carabobo (1880), el asilo de Maracay, Aragua (1905) y el asilo del buen pastor, Miranda (1917). (Ob.Cit).

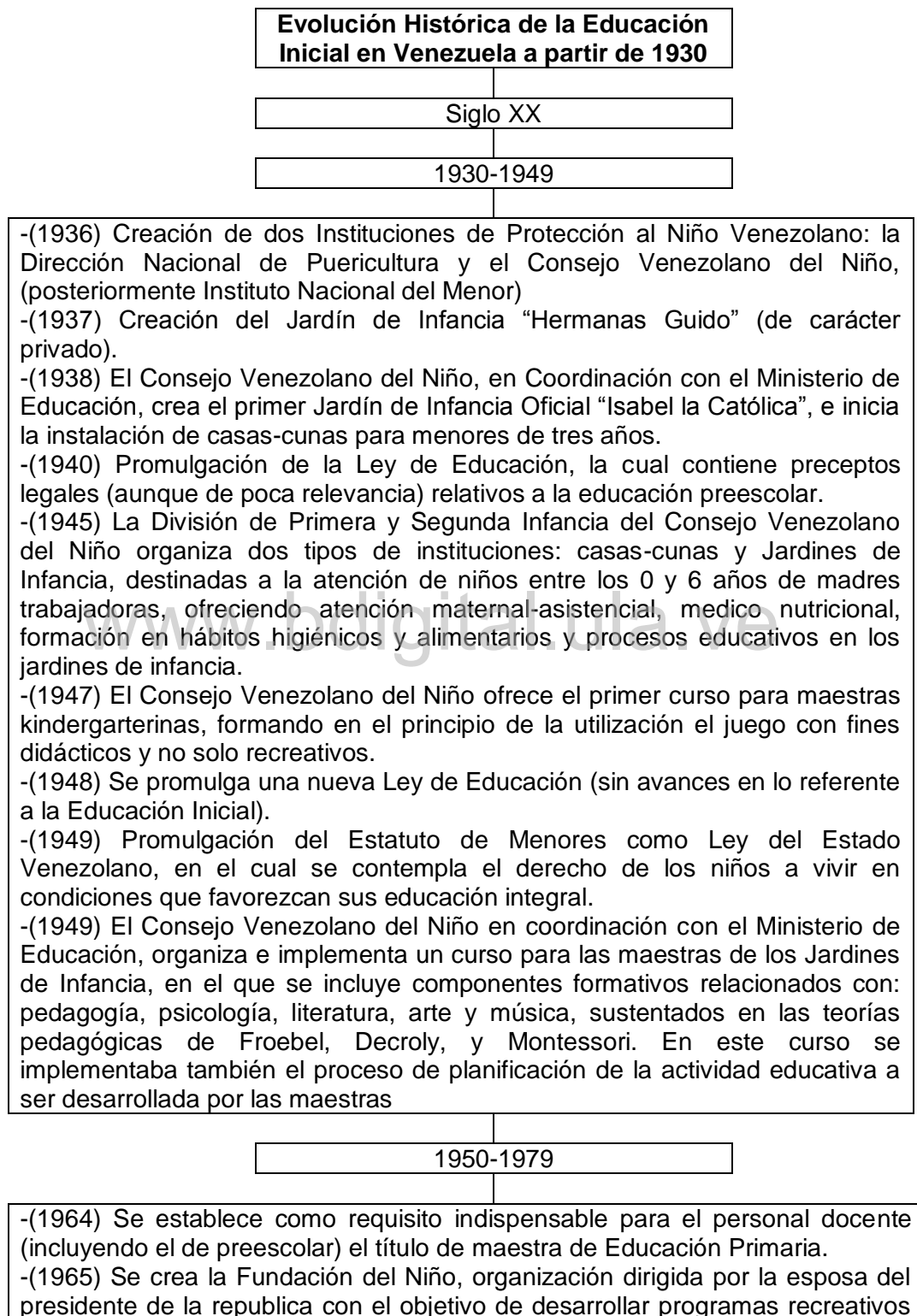
De acuerdo con los autores citados, la primera iniciativa con fines educativos de atención a la niñez surge en 1913 con la creación del primer jardín de infancia anexo a la escuela normal de mujeres (Caracas), dirigida a ofrecer asistencia educativa a niños, bajo el método froebeliano. En ese mismo año, se promulga la Ley de Instrucción Pública, cuyo contenido incluye la creación y funcionamiento de Escuelas Maternales.

Pero, es a partir de 1936 que el Estado Venezolano comienza a desarrollar procesos legales institucionales y programáticos específicamente destinados a la educación de la primera infancia.

Estos procesos se insertan en la evolución histórica de la educación inicial en Venezuela que, en el devenir de los años siguió su avance para brindar bienestar y educación a los infantes. Ello puede apreciarse en el cuadro que sigue a continuación, donde se especifica su evolución histórica.

Cuadro 3.

Evolución Histórica de la Educación Inicial en Venezuela a partir de 1930.



y educativos dirigidos a la población infantil, tales como: hogares de cuidado diario, parques de bolsillo (actividades recreativas de los menores), centros preescolares, programas de capacitación para madres de la comunidad, centros educativos hospitalarios (ofrecimiento de educación preescolar a niños hospitalizados) y, programas de cultura y turismo infantil.

-(1965) El Ministerio de Educación crea los cursos para la formación de maestras de educación preescolar (Resolución N° 3577 del 23 de abril) con una duración de dos años. Estos cursos se ofrecían en las Escuelas Normales “Gran Colombia” (del Ministerio de Educación) y “Luisa Goiticoa de Mendoza” (de la Fundación Mendoza). Para la realización de los cursos se requería ser maestro graduado.

-(1969) Implantación del proyecto Experimental de Ciudad Guayana (Ministerio de Educación en coordinación con la Cooperación Venezolana de Guayana). Este proyecto estuvo dirigido a la educación de niños entre 5 y 6 años.

-(1969) Implantación a nivel nacional del primer programa oficial de educación preescolar, con las orientaciones para el desarrollo de las actividades pedagógicas en los Jardines de Infancia. -(1970) Se crea el Departamento de Educación Preescolar dependiente de la División de Educación Preescolar y Excepcional de la Coordinación General de Docencia. Este departamento se creó con dos finalidades básicas: ampliar la cobertura a nivel nacional de la educación preescolar y ofrecer una educación diferenciada en atención a las características y Particularidades propias de esta etapa del desarrollo humano.

-(1975) Se crea la Dirección de Educación Preescolar del Ministerio de Educación.

-(1976) Se inicia una etapa experimental en la que se adapta a la realidad nacional el sistema de aula abierta. Inicialmente en los jardines de infancia del área metropolitana y paulatinamente (previo entrenamiento del personal a todo el país

-(1979) Se implanta el Programa de Atención Integral del Niño en el Preescolar Abierto (Aula Abierta), el cual tuvo como finalidad la atención la atención educativa de los niños que no asistían a los Jardines de Infancia, utilizando diferentes espacios comunitarios para la instalación de aulas preescolares.

1980-1999

-(1980) Nueva Ley Orgánica de Educación, en la cual se oficializa la educación preescolar como el primer nivel del sistema educativo venezolano.

-(1984) Se implanta a nivel nacional el programa “sensibilización” hacia el nuevo currículum, estructurado en cursos, talleres y encuentros de docentes de preescolar, con el fin de despertar y aperturar sentimientos morales, éticos, estéticos, así como los conocimientos de las nuevas sustentaciones psicológicas, filosóficas, curriculares y pedagógicas del nuevo currículum para el nivel.

-(1985) Creación e implementación del Programa Centro del Niño y la Familia, iniciándose con ello las estrategias no convencionales de formación y atención a los niños.

-(1986) Implementación de la Guía Práctica para Niños Preescolares, lo cual constituyó un proceso sistemático de transición hacia el nuevo currículum.

- (1988) Creación del Proyecto Modelo de Atención Integral al Niño del Sector Rural.
-(1994) Se inicia la revisión curricular del nivel preescolar

Siglo XXI 2000-2016

-(2002) Se crea, como producto de aportes, discusión y análisis de actores involucrados en la educación inicial, cinco fascículos (ambiente de aprendizaje maternal, ambiente de aprendizaje preescolar, estrategias para mediar el desarrollo y el aprendizaje en la fase maternal, estrategias para mediar el desarrollo y el aprendizaje en la fase preescolar y orientaciones pedagógicas para la Atención Integral de Niños, Niñas, Familia y Comunidad) y dos guías (Guía de Sexualidad Infantil y Guía de Educación Ambiental y Participación Comunitaria desde la Educación Inicial), los cuales fueron distribuidos a nivel nacional como documentos orientadores y normativos para el personal docente que labora en el nivel.
-(2004) Implementación del Proyecto Simoncito, política educativa y de atención integral para niños de 0 a 3 años bajo la concepción de educación de calidad.
-(2005) Implementación del currículum de Educación Inicial. En el mismo se distribuyen documentos de orientación y guía a los docentes relacionados con: Bases Curriculares, ambiente de aprendizaje maternal, ambiente de aprendizaje preescolar, Evaluación y Planificación, Sexualidad Infantil y Género, Lenguaje Oral y Escrito, Expresión Musical, Procesos Matemáticos y Hábitos Alimentarios y Estilos de Vida Saludables.
-(2007) Implementación del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, así como del Subsistema de Educación Inicial Bolivariano.
-(2009) Nueva Ley Orgánica de Educación en la cual se establece que “el nivel de Educación Inicial comprende las etapas maternal y preescolar” (Artículo 25)

Fuente: Elaborado con datos de: Bustillos, Gómez, Gómez y Castillo (1981). Vargas (2009) y Ley Orgánica de Educación (2009).

La descripción histórica de la Educación Inicial venezolana expuesta en la figura anterior refleja una evolución progresiva en las políticas del Estado venezolano en lo referente a los programas de atención a la niñez. En un inicio (1930-1949) la atención fue básicamente de tipo asistencial bajo los organismos no dependientes del Ministerio de Educación, este se fue incorporando de manera coordinada, pero sin tener una presencia activa en la creación de instituciones y en la formación del personal docente responsable en la atención de los niños.

Asimismo, esta acción estaba fundamentalmente en manos del (para ese entonces) Consejo Venezolano del Niño. Es, a partir de 1964, cuando se

empiezan a incrementar políticas más definidas, desde el punto de vista educativo, para los niños de edades comprendidas entre tres (3) y seis (6) años. Entre ellas, resalta la puesta en práctica de cursos por parte del Ministerio de Educación para formar maestros de Educación Preescolar, la implantación del primer Programa Educativo para este nivel y la creación de la Dirección de Preescolar del Ministerio de Educación.

Al mismo tiempo, se desarrollan programas asistenciales y educativos en las comunidades y centros Hospitalarios a fin de ampliar la cobertura de atención a la niñez. Por su parte el Ministerio de Educación da inicio a programas experimentales vinculados a la Educación Preescolar, tales como el proyecto de Ciudad Guayana y el Preescolar Abierto, tales programas denotaron el interés del Estado Venezolano por llevar a la práctica nuevas concepciones educativas para el fortalecimiento de la formación integral de los niños y niñas.

Todo este compromiso asumido por el Ministerio de Educación y la Dirección de Educación Preescolar, se fortalece en 1980 con la oficialización de la Educación Preescolar en la Ley Orgánica de Educación. A partir de allí, se incrementan las acciones oficiales concretadas en reformas secuenciales orientadas a enriquecer la educación preescolar ofrecida a los niños con base en las nuevas tendencias sociales, psicopedagógicas, y teóricas, surgidas en el campo del conocimiento sobre el desarrollo biopsicosocioemocional del niño.

Entre esas reformas pueden mencionarse el programa de sensibilización hacia el nuevo currículum e implantación de la guía práctica para niños preescolares, que marcaron pautas innovadoras, distintas a los principios conductistas de la enseñanza y el aprendizaje, en el rol asumido por docentes y niños en el quehacer educacional en los denominados Jardines de Infancia. Estas reformas incluyeron la formación de los educadores en servicio y la estructuración de nuevos perfiles del docente preescolar en los programas de formación inicial desarrollada por los Centros

Universitarios.

Es preciso señalar que hasta 1994, la atención educativa formal estaba orientada básicamente hacia la población infantil de edades comprendidas entre los 3 y 6 años. Esta situación comienza a tener un cambio sustancial a partir del 2002, en el que el Ministerio de Educación comienza la implementación de programas donde se incluye el componente educativo, además del asistencial, en la población de niños de 0 a 3 años, tales como el Proyecto Simoncito.

Es así como se pasa a la denominación de Educación Inicial estructurada en dos etapas maternal y preescolar. La maternal comprende (de 0 a 3 años) y preescolar (3 a 6 años), hecho oficializado en la Ley Orgánica de Educación 2009, y con ello la atención profesional pedagógica de la población infantil, al tomar en cuenta las particularidades inherentes a la edad, así como las necesidades e intereses de los niños en correspondencia con cada etapa (maternal y preescolar).

En este recorrido histórico, se desprende que la Educación Inicial se afianzó a través del tiempo como proceso educativo formal en pro de la formación integral de los niños y niñas, así como también, en la exigencia de profesionales debida y específicamente formados para el quehacer pedagógico en este nivel. Tal afianzamiento ha sido producto del cambio social en cuanto a la percepción y el conocimiento que, tanto las familias como las comunidades, adquirieron sobre la importancia para el desarrollo humano, de las experiencias formativas vivenciadas desde los Centros de Educación Inicial.

Referentes Contextuales

En este apartado se describen datos puntuales en relación con el contexto geográfico, social y educativo en el que está inmerso el proceso indagatorio. La importancia de este referente radica en ofrecer una visión general caracterizadora del contexto, cuyas particularidades definen y

determinan las relaciones económicas, sociales, culturales, educativas y políticas de la población que la conforma.

En principio, puede precisarse que la investigación se ubica geográficamente en la ciudad de Coloncito, Municipio Panamericano situado al norte del estado Táchira, en el occidente de la República Bolivariana de Venezuela. En la figura siguiente puede observarse esta ubicación geográfica del contexto de la Investigación.

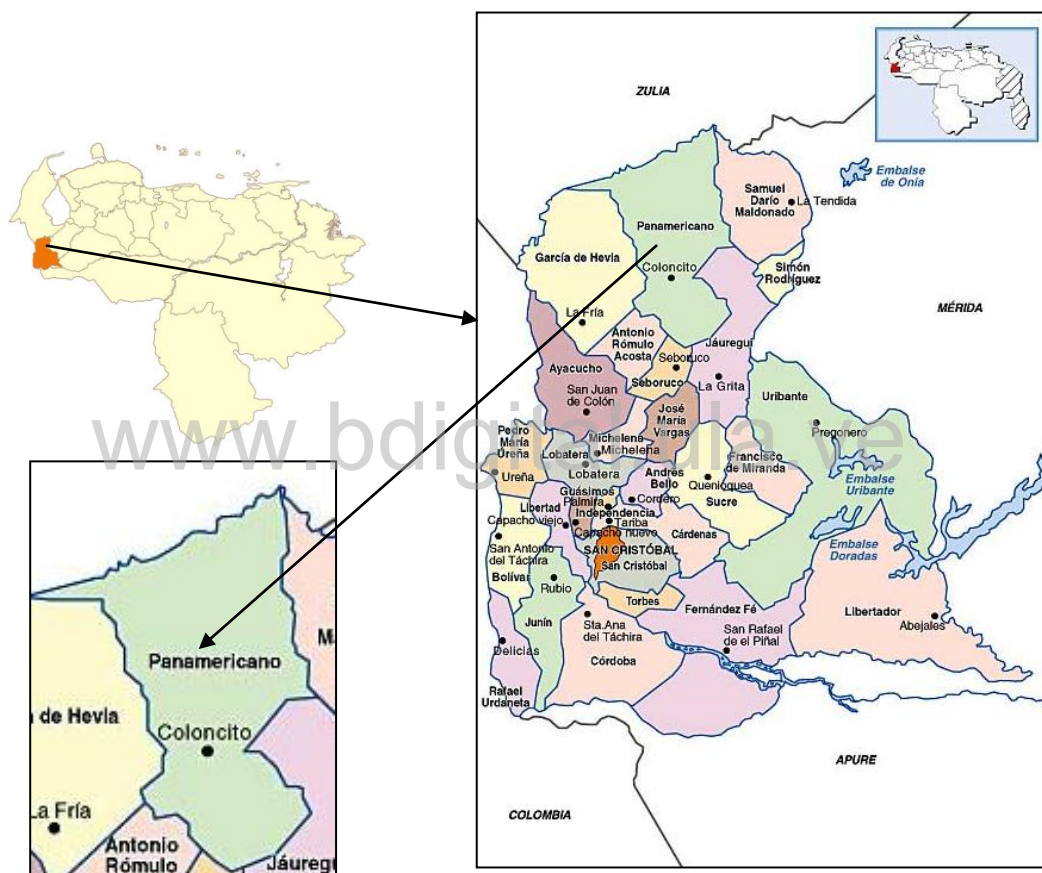


Gráfico 1. Ubicación Geográfica del contexto de la investigación. Fuente: Veinciplopedia (2013).

La fundación del Municipio Panamericano se remonta a 1930 (Ministerio de Planificación y Desarrollo corporación de los Andes, 2005), con una extensión territorial 776 kilómetros. Limita al norte con el Estado Zulia; al Este con el Municipio Samuel Darío Maldonado, al Sur con el

Municipio Jáuregui y San Judas Tadeo y; al Oeste con el Municipio García de Hevia; de acuerdo con el censo de 2001, el municipio Panamericano cuenta con una población estimada de 32.180 habitantes.

La actividad económica en el municipio se basa fundamentalmente en la ganadería representada en la producción de carne, leche e industria de productos lácteos y, en menor escala, la agricultura de frutas, (lechosas, parchita, guanaba...) y hortalizas, así como la actividad maderera. Al respecto el Ministerio de Planificación y Desarrollo Corporación de los Andes /2005) expone:

El Municipio Panamericano. Pertenece a la zona lechera por excelencia del Estado Táchira, es considerada la primera del Estado y tercer lugar a nivel nacional, el renglón ganadero se desarrolla semiextensivo de ganado de carne y productor de leche y es de vital importancia en la Economía del Municipio (p.1).

A partir de la actividad económica, los habitantes del Municipio Panamericano, desarrollan diferentes acciones, productivas y comerciales que redundan, no solo en el fortalecimiento del municipio como ente productor, sino también en las fuentes de trabajo para los pobladores. Coloncito es la capital del Municipio Panamericano desde el 20 de agosto de 1972 (Moreno 1987) por decisión unánime, en aquel entonces, de la Asamblea Legislativa del Estado Táchira.

El surgimiento de esta ciudad, según refiere el Ministerio de Planificación y Desarrollo Corporación los Andes (2005), data de 1916, cuando una señora (Mercedes Contreras de Chacón) oriunda de colon, estableció en la zona con la autorización del Cabildo de La Grita, una hacienda de nueve (9) hectáreas y la asentó con el nombre de Coloncito, en el archivo del Consejo del Municipio Jáuregui. Con tal denominación “quiso perennizar el gentilicio de su tierra natal” (Ob.Cit).

En forma progresiva, la ciudad se desarrolló a lo largo de la carretera panamericana. Conforma en la actualidad, un amplio centro urbano con una población de aproximadamente 29.912 habitantes (censo 2013). Su excelente ubicación geográfica sitúa a Coloncito en un “importante nudo vial

a través de la troncal 1, entre los Estados Táchira, Zulia y Mérida; contando inclusive con la localidad de Boca de Grita y Puerto Santander, en el Departamento Norte de Santander Colombia” (Wikipedia, 2015, p.1).

Además, esta ubicación geográfica ha propiciado a través del tiempo el intercambio y el establecimiento de relaciones comerciales, siendo el Municipio Panamericano el primer productor de queso de toda la región, abastece a otras Estados adyacentes a la vez que establece lazos económicos, sociales y culturales entre la población de Coloncito y la de los municipios aledaños; así como con la República de Colombia.

Particularmente, su cercanía con este país generó que muchos de los habitantes de Coloncito sean de origen (directa o indirectamente) colombiano, con la consiguiente transferencia de pautas culturales, costumbres, prácticas culinarias, gustos musicales, entre otros, integrados a la idiosincrasia del ser, sentir y hacer de quienes viven en esta ciudad.

Cabe señalar que lo anterior, representa un reto para la educación venezolana desde el nivel de educación inicial; especialmente, cuando se trata de formar en los valores vinculados a la identidad local, regional, y nacional, así como en la formación inicial continua de los educadores que desarrollan su quehacer pedagógico en zonas fronterizas como la de Coloncito, caracterizada por estas realidades socioculturales.

Así pues, al continuar con la descripción del contexto del estudio, en Coloncito, desde la óptica del ofrecimiento de procesos educativos formales a la población, destaca la creación progresiva (en atención al crecimiento poblacional y a las necesidades de los habitantes) de diferentes organizaciones educativas destinadas a la educación inicial primaria, media general y universitaria.

Esta última dirigida básicamente a la formación de profesionales de la docencia con apoyo de diferentes centros universitarios regionales y nacionales (Universidad Nacional Abierta, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad Valle del Momboy, Universidad

Manuelita Sáenz, Universidad Bolivariana entre otras); que han surgido, producto de la amplia demanda de la población flotante en este importantísimo nivel educativo.

En lo que corresponde a la Educación Inicial esta atención educativa comenzó a ofrecerse a la población de coloncito en 1974, año en el cual se abrieron dos Centros de Educación Inicial (denominados en ese entonces Jardines de Infancia); José María Córdoba, que funciona anexo a la Escuela Básica del mismo nombre hasta 1981, fecha en la que fue trasladado a un local especialmente construido para la atención educativa preescolar en el mismo sector, y el Jardín de Infancia Creación Coloncito.

En ambos se ofrecía Educación Preescolar a niños entre los 4 (cuatro) y 6 (seis) años de edad; con el principal objetivo de brindar seguridad, bienestar social y educación basada en principios y valores fundamentales para una adecuada formación de la población infantil. Posteriormente, se crearon otras Instituciones y ampliaron las ya existentes, a fin de cubrir la demanda de Educación Inicial derivada del crecimiento poblacional.

En la actualidad y en concordancia con lo antes expuesto se puede decir que Coloncito cuenta con 8 (ocho) centros de Educación Inicial, tal como puede detallarse en el cuadro a continuación.

Cuadro 4.
Centros de Educación Inicial de Coloncito

Nombre	Dependencia	Sector	Año de Fundación	Nº de Docentes	Nº de Niños
José María Córdoba	Nacional	I.N.A.V.I	1974	16	150
José Francisco Ron Sandoval	Estadal	I.N.A.V.I	1993	24	266
Simoncito Forjadores de Libertad	Nacional (SENIFA)	Simón Bolívar	1999	04	27

San Isidro	Estadal	Menca de Leoni	1982	03	90
Simón Rodríguez	Nacional	Menca de Leoni	2010	03	75
Simoncito Carlos Otero	Privado	Bicentenario	2013	02	40
Creación Coloncito	Nacional	1ro de Mayo	1975	04	75
19 de Abril	Municipal	19 de Abril	2008	06	75

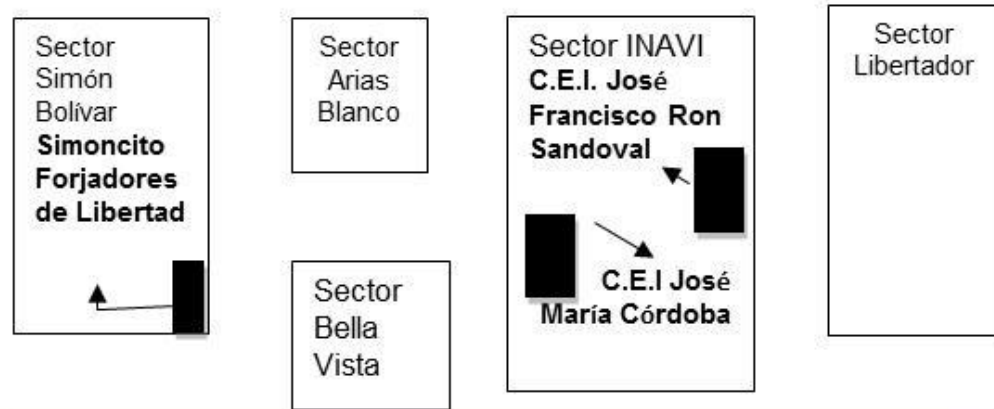
Fuente: Coordinación de Educación Inicial del Panamericano (2016).

En los datos del cuadro 4 puede observarse que no solamente los organismos oficiales educativos regionales y nacionales, han desarrollado las acciones para el ofrecimiento de la Educación Inicial a la población de Coloncito, sino también el sector privado ha puesto en práctica iniciativas con el mismo fin. Para una mayor visualización de los centros de Educación Inicial existentes en la ciudad de Coloncito, se presenta en la figura siguiente, la ubicación de los mismos en los sectores que conforman la organización poblacional.

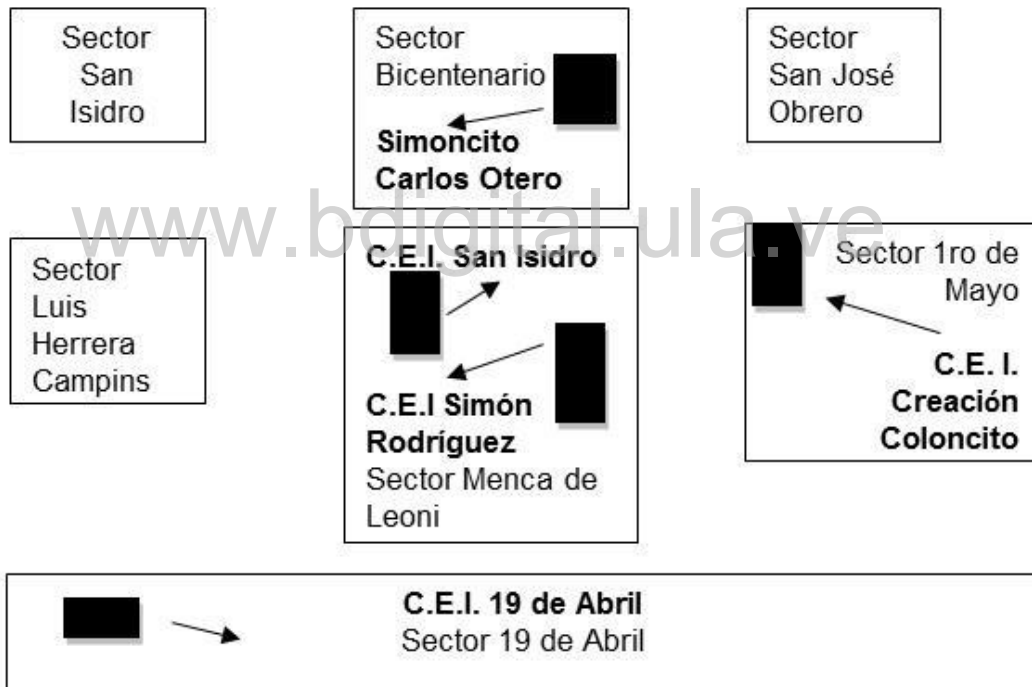
Como se puede apreciar en el Cuadro N° 4, los centros educativos de Educación Inicial, en la comunidad de Coloncito, data desde 1974. Ante el crecimiento demográfico ocurrido en esta ciudad, el Estado, a través de los entes gubernamentales, referidos a la Educación, ha fundado nuevos centros de Educación Inicial, a partir de 1993; es decir, demoró diecinueve años para crear un plantel para este subsistema educativo.

Precisamente, luego de 1993, la tendencia ha sido a aumentar en correspondencia con el incremento poblacional, originado por el crecimiento natural de la comunidad, como el arribo para instalarse en Coloncito, de familias provenientes del exterior (especialmente de Colombia), del resto del estado Táchira, del Estado Zulia y del Estado Mérida.

Parte Alta de la Ciudad de Coloncito



Vía Panamericana



Parte Baja de la Ciudad de Coloncito

Gráfico 2. Distribución Sectorial de los Centros de Educación Inicial en la Ciudad de Coloncito. Creación inédita. Delgado (2017).

En la figura 2 puede observarse la existencia de una distribución relativamente equilibrada de los Centros de Educación Inicial en los diferentes sectores de la Ciudad de Coloncito. En tal sentido, se detalla que

la parte alta de la ciudad, cuenta con dos centros educativos que atiende niños entre los tres (3) y los seis (6) años de edad (José Francisco Ron Sandoval y José María Córdoba) y un Simoncito para la atención de niños de edades entre los 0 y los 3 años.

A su vez en la parte baja de la ciudad se observa la existencia de cuatro (4) centros de Educación Inicial para niños entre tres (3) y seis (6) y un Simoncito. Todos estos centros de educación inicial cubren en gran parte las necesidades educativas de la creciente población infantil del Panamericano y en algunos casos del Municipio San Judas Tadeo, municipio aledaño a Coloncito.

Cuando se hace referencia a una distribución relativamente equilibrada es porque el número de Centros de Educación Inicial y su respectiva ubicación, no está en correspondencia con los sectores poblacionales que cubre. Al respecto, en entrevista con la responsable de la coordinación de Educación Inicial del Municipio panamericano (Licenciada Sonia Correa), se determinó la insuficiencia de las instituciones existentes para satisfacer a plenitud la demanda de Educación Inicial.

Según la apreciación, de esta funcionario, es necesaria la creación como mínimo de tres (3) Centros de Educación Inicial distribuidas en los sectores Urbanización Simón Bolívar, Barrio 19 de abril, Barrio Luis Herrera, y San Isidro; asimismo considera la necesidad de un Simoncito por cada sector de la comunidad, por cuanto existe gran cantidad de niños del nivel maternal en espera de cupo para ingresar.

Referentes Teóricos

La Educación Inicial Venezolana

Como el contexto del estudio, se asume que en la República Bolivariana de Venezuela, la Educación Inicial comprende un componente importante del sistema educativo dirigido a la atención pedagógica y

asistencial de la población infantil de edades comprendidas entre los 0 y 6 años. El Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007 a) la define en los términos siguientes:

Es el Subsistema del Sistema Educativo Bolivariano que brinda atención educativa al niño y la niña entre (0) y seis (6) años de edad, o hasta su ingreso al subsistema siguiente, concibiéndolo como sujeto de derecho y ser social integrante de una familia y de una comunidad que posee características personales, sociales, culturales y lingüísticas propias y que aprende en un proceso constructivo e integrado en lo afectivo, lo lúdico y la inteligencia, a fin de garantizar su desarrollo integral (p.11).

Queda claro en esta definición, no sólo la población atendida por la educación inicial, sino también la forma en que debe ser concebido el niño como sujeto beneficiario de los procesos educativos inherentes a esta etapa de la vida infantil y cuya finalidad es lograr su formación integral, mediante la integración entre el juego, el afecto, las relaciones interpersonales, el desarrollo psicosocial y la inteligencia en el proceso educativo ofrecido a los infantes; este aspecto, denota una particularidad propia para el hacer docente que labora en este subsistema.

Es pertinente señalar que en la Ley Orgánica de Educación (2009), la Educación Inicial pasa a formar parte del Subsistema de Educación Básica, denominándose Nivel de Educación Inicial estructurado en dos etapas: maternal y preescolar (Artículo 25, Literal 1), el primero, ofrece atención integral a niños y niñas de cero (0) a los tres (3) años y, el segundo, a niños y niñas de tres (3) hasta los seis (6) o hasta su ingreso al Nivel de Educación Primaria (Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007b).

La finalidad del Nivel de Educación Inicial es "...iniciar la formación integral de los niños y las niñas, en cuanto a hábitos, habilidades, destrezas actitudes y valores basados en la identidad local, regional y nacional..." (Ob.Cit, p.11), ello implica necesariamente una educación donde se tome en cuenta los contextos en el que se desarrolla el proceso formativo, las particularidades e individualidades propias de cada niño, el componente

axiológico en la formación infantil en concordancia con el ámbito sociocultural y la atención a las necesidades e intereses de los infantes, sin perder de perspectiva los ideales educativos del Estado Venezolano.

En consonancia con esta finalidad, el autor citado (Ob.Cit), señala que la Educación Inicial tiene como objetivos fundamentales:

- Formar niños y niñas sanas, participativas, creativas, espontáneas, capaces de pensar por sí mismos, participar en actividades culturales, recreativas y artísticas; tomar decisiones, resolver problemas y desenvolverse armoniosamente en la sociedad, entre otra se mencionan las siguientes.

- Promover el desarrollo pleno de las potencialidades del niño y la niña, para que puedan integrarse con éxito en la progresividad social.

- Propiciar experiencias de aprendizaje que fortalezcan las potencialidades en los niños y niñas a fin de crear las bases que le permitan construir conocimientos, comunicarse, participar libre y creativamente, cooperar, convivir en armonía y respetar a los demás.

- Favorecer el desarrollo de la identidad de los niños y niñas con respecto a su dignidad como personas y a sus diferencias individuales, sociales, económicas, culturales, lingüísticas.

- Desarrollar las diferentes formas de comunicación en el niño y la niña, determinando los factores y las condiciones que intervienen en el proceso desde su contexto sociocultural y sociolingüístico.

- Promover la formación de hábitos de higiene personal, alimenticios, de descanso y recreación; así como acuerdos de convivencia que permitan el desarrollo de una salud integral.

- Favorecer el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento a través del juego y la afectividad.

- Desarrollar en el niño y la niña una conciencia ambientalista y conservacionista.

- Propiciar un ambiente que permita...el reconocimiento y uso de las tecnologías de acuerdo con su contexto.

- Desarrollar la adquisición progresiva de los procesos matemáticos, de acuerdo a la relación del niño y la niña con su ambiente y cultura (p. 15).

Como se desprende de los objetivos antes indicados, la Educación Inicial lleva implícita la formación de los niños en atención a los aspectos vinculados a su desarrollo social, emocional, cognitivo, cultural

comunicacional, todo ello sustentado en los valores como sujeto perteneciente a una nación, sociedad y cultura y, por supuesto a una determinada realidad sociocultural.

Estos objetivos son aplicables tanto a la etapa maternal como a la de preescolar, pero en la primera, se enfatiza el alcance de objetivos relacionados con el desarrollo de procesos comunicacionales, formación de hábitos, educación sensorial, relaciones interpersonales, exploración y descubrimiento de los elementos del ambiente, mientras que en la etapa preescolar, se incluye el fortalecimiento de las potencialidades, destrezas y habilidades, para la integración exitosa de los niños a la Educación Primaria Bolivariana (Ob.Cit).

A tal efecto, el cumplimiento de los objetivos de Educación Inicial, se inserta en los cuatro pilares del diseño curricular del Sistema Educativo Venezolano: aprender a crear, referido al desarrollo de la creatividad de los niños; aprender a convivir y participar, vinculado al desarrollo social de los infantes; aprender a valorar, relacionado con la toma progresiva de conciencia sobre la importancia de las acciones individuales y colectivas e interiorización de valores y; aprender a reflexionar, que supone el desarrollo en los niños del pensamiento crítico y reflexivo.

En el marco de estos pilares educativos, la Educación Inicial, se sustenta filosóficamente en los postulados de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Francisco de Miranda y Ezequiel Zamora (Ob.Cit), cuyos principios orientadores parten de premisas relacionadas con: la construcción de un nuevo paradigma educativo, ajustado a las realidades nacionales y que impulse la identidad venezolana; la creación de nuevas formas de aprendizaje en contraposición a esquemas repetitivos y transmisores; la concepción de la educación como proceso social que emerge de la raíz de cada pueblo y una formación integral sustentada en el desarrollo equilibrado entre el intelecto y la moral. (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007b).

En esa perspectiva filosófica, la Educación Inicial ha de proporcionar ambientes educativos impulsores de la formación integral del niño, al propiciar las condiciones para que aprenda a conocer, a crear, a convivir, participar, a valorar, a reflexionar y fundamentalmente, como lo señalaba el Ministerio de Educación en 1987, ofrecer un ambiente “...en que se dé un equilibrio entre el reconocimiento y valoración de sí mismo y el valor de la convivencia y la solidaridad social “ (p.11), así como el valor del conocimiento, de la vida y del medio ambiente. (Ob, Cit).

Desde el punto de vista epistemológico, la Educación Inicial se sustenta en el principio que el conocimiento surge a través de experiencias individuales y colectivas, por lo general, provenientes de un ambiente contextualizado, ello implica la participación activa y directa del niño en la construcción y aplicación de sus aprendizajes, mediante vivencias educativas con sentido y significado para la vida del niño y la niña.

Al respecto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007b) considera que el aprendizaje debe garantizar en el individuo “...la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social “(p.43).

Por consiguiente, en la educación y formación integral de la población infantil en las instituciones preescolares, ha de estar presente un accionar pedagógico caracterizado por la amplitud de horizontes didácticos en pro de aprendizajes construidos por los niños, al impulsar la autonomía, la creatividad, el trabajo en grupo, la comunicación y la confianza en sí mismo, como elementos que posibilitan ser partícipes activos en la construcción de los conocimientos y en la interiorización de los valores para una convivencia democrática en el contexto de las propias realidades socioculturales.

Para tal fin, señala el autor citado, es indispensable la puesta en práctica de una relación horizontal entre el niño y el docente, apoyada en el

diálogo, la convivencia, la comunicación, la interacción dialéctica y la reflexión crítica; de esta manera, se soslayan las estructuras rígidas del modelo educativo tradicional. En lo que respecta a la fundamentación teórica educativa, La Educación Inicial Venezolana, se apoya en diferentes postulados teóricos, y filosóficos tal como puede observarse en el cuadro a continuación.

Cuadro 5

Fundamentación Teórica de la Educación Inicial Venezolana.

Autores	Aportes Ideas Centrales
Simón Bolívar	<ul style="list-style-type: none"> -Educación moral de los niños -Educación del niño desde su Nacimiento. _Compromiso de la familia en la educación del niño. _Iniciativa de educación integral del niño _Liberación cultural _Educación popular
Ezequiel Zamora	<ul style="list-style-type: none"> _Justicia, equidad y libertad _Cultivo de las raíces históricas _Cultivo de la identidad venezolana _Defensa de la soberanía _Integración latinoamericana
Simón Rodríguez	<ul style="list-style-type: none"> _Educación como motor de transformación _Educación: Luces y Virtudes Sociales _Educación como Proceso Social _Educación para la Libertad _Educación Democrática, Amplia y libre de Prejuicios _Educar para la vida y el Trabajo. _Fomentar la Identidad Venezolana, Latinoamericana y Caribeña. _Enseñar a Aprender
José Martí	<ul style="list-style-type: none"> _Educación como acto Pedagógico Permanente _Educación: Crecimiento desde Adentro.
Belén San Juan	<ul style="list-style-type: none"> _Educación: desarrollo total de la personalidad y preparación para la vida. _Gobierno Estatal _Fortalecimiento del Sentimiento Patriótico, el valor al trabajo, la Identidad Nacional y Latinoamericana _Educación para la Paz _Enseñanza por Experiencias _Visión Integral de la Realidad _Republica Escolar _Promoción de la Creatividad
Luis Beltrán Prieto Figueroa	<ul style="list-style-type: none"> _La educación como Fenómeno Educativo _Educación: Formación Integral del Hombre con énfasis en el Desarrollo Humanística _El Estado como actor Docente en la Construcción de una Sociedad más Equitativa y Democrática _Educación Popular

	_Educación como Proceso Social _Derecho del niño a la Educación
Paulo Freire	_Educación Liberadora o Problematicadora: desarrollar la comprensión de la creatividad para transformarla _Organización reflexiva del Pensamiento: Objetivo Fundamental de la Educación. _La Educación Sustentada en la Comunicación dialógica entre Docentes y Estudiante y apoyada en el Amor, la humildad, la Fe en los hombres y el Pensamiento Crítico.
Lev Simonovich Vygotsky	-Educación como Proceso Sociocultural _El Lenguaje y la Comunicación como Instrumento básico en el acto de Educar _Interconexión entre los conceptos cotidianos y los Científicos _Participación activa del Estudiante en su proceso de Aprendizaje _El Trabajo en Grupo como Factor clave en la Actividad Educativa _Importancia de un Clima Afectivo y Emocional basado en la Confianza, la Seguridad y el interés por el conocimiento en el Trabajo Educativo _La Mediación en el Aprendizaje _El Desarrollo de Habilidades intelectuales a Través de Soluciones a Problemas Específicos y en determinados Contextos. _Facilitación del Aprendizaje Relación Indisoluble entre el Aprendizaje y Desarrollo.

Fuente: Elaborado con datos de: Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007b), Vargas (2009), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1990), Tenutto, Klinal, Boan, Redak y otros (2006).

Las ideas centrales expuestas en el cuadro anterior respecto a los aportes teóricos de diferentes autores que dan sustento a la educación venezolana, resaltan varios aspectos necesarios de considerar en el contexto de la Educación Inicial, pues en ellos, existe consenso por parte de los distintos representantes teóricos que, durante años han estudiado los fundamentos sobre los cuales está sustentada la Educación Inicial Venezolana.

El primero de estos aspectos, es la concepción de la educación como proceso social, contextualizado y vinculado a la vida del estudiante, en este caso, a los niños de edades comprendidas entre los 0 y 6 años de edad. Ello significa que los procesos educativos desarrollados en los centros de educación inicial han de estar consustanciados con las realidades socioculturales en la que está inmersa la población infantil.

Además, como proceso social, la educación infantil implica un quehacer educacional donde “las experiencias de aprendizaje deben ser desarrolladas en una atmosfera de respeto a las ideas ajenas, alegría, afecto, creatividad,

reflexión, diálogo, libertad y participación activa en los procesos de construcción colectiva de los conocimientos” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007b. p. 51).

Lo anterior, destaca la necesidad imperiosa de una acción educativa distinta a las directrices conductistas de la enseñanza y el aprendizaje, por cuanto los niños y docentes pasan a ser seres que interactúan dinámica y constructivamente para alcanzar los fines de una formación integral de calidad, constante y continua de los infantes. Ello hace referencia al segundo aspecto resaltado en los aportes teóricos centrales expuestos en el cuadro anterior: una comunicación dialógica entre los actores del acto educativo.

Eso comprende encuentros dialécticos entre docentes y niños que conduzcan a estos últimos a la reflexión, comprensión, análisis e interpretación de los conceptos, situaciones y problemas y, a la apropiación de los conocimientos. De esta forma, el aprendizaje se constituye en un proceso socializador (Ob, Cit), estimulador y potenciador de las capacidades de los niños para aprender a aprender desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Muy vinculado con este proceso comunicacional dialógico, se encuentra un tercer aspecto y es el relacionado con el clima de afectividad, confianza y seguridad que debe prevalecer en los ambientes educativos de los centros de educación inicial, e incluye el componente lúdico de vital importancia en la formación integral de la población infantil, toda vez que los niños por su edad presentan característica donde está presente el juego, aspecto a ser tomado en cuenta por la docente a la hora de planificar. Sobre este sustento teórico, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007a) manifiesta:

La afectividad tiene como fin potenciar el desarrollo social, emocional, cognitivo y del lenguaje del niño y la niña de 0 a 6 años; razón por la cual resulta esencial que esté presente en todas las actividades y momentos que se planifiquen en la práctica educativa... (p.14).

En efecto, la afectividad es un elemento esencial para el logro de un ambiente de aprendizaje en el que los niños se sientan aceptados, seguros y

en confianza, a fin de poder exponer con libertad sus pensamientos, ideas u opiniones, sin temor al rechazo o a la descalificación.

Sumado a la afectividad, la educación de los niños ha de estar apoyada en experiencias de aprendizaje de carácter lúdico, pues las mismas favorecen la mediación de aprendizajes entre los infantes y el desarrollo social al acordar y cumplir normas (Ob.Cit); pero además, el juego forma parte esencial en la vida de los niños y como tal, la educación inicial ha de procurar que esta actividad esté presente como estrategia de aprendizaje en el quehacer educacional.

El cuarto y último aspecto es el relacionado con el postulado teórico de una educación para la transformación del país, para la libertad y el ejercicio pleno de la democracia. Desde esta perspectiva teórica, el sistema educativo venezolano plantea que, desde la educación inicial, se impulse la formación de los niños con una sólida identidad de la idiosincrasia venezolana, caribeña y latinoamericana, con valores, actitudes para una convivencia basada en la tolerancia, la paz, el amor, la libertad y el respeto, la solución positiva de conflictos y la capacidad para trabajar en colectivo en la búsqueda de soluciones a problemas que afectan el entorno sociocultural. A tal efecto, el autor citado indica la necesidad de:

...promover experiencias de aprendizaje que permitan formar al nuevo ciudadano y la nueva ciudadana desde las primeras edades, con principios, virtudes y valores de libertad, cooperación, solidaridad y convivencia; a un ser humano relacionado con su contexto histórico- cultural...(p. 13).

Sin duda, para la puesta en práctica de una educación apoyada en este precepto teórico, es indispensable el funcionamiento de centros escolares de educación infantil, donde las relaciones entre los autores educativos, se nutran de los principios democráticos y de los valores que se aspiran lograr en la formación integral de los niños.

En definitiva, el sustento teórico que enmarca la Educación Inicial, evidencia orientaciones pedagógicas y didácticas encauzadas hacia la

articulación del componente cognitivo, afectivo, social, psicomotor y emocional con actividades de aprendizaje donde el juego se constituye en estrategia donde los niños, como partícipes activos, aprenden a crear, convivir, participar, reflexionar y valorar.

En este punto, es pertinente señalar que no puede dejarse de lado los aportes teóricos a la educación inicial derivados de teoría psicogenética propuesta por Jean Piaget y, aunque el Ministerio del Poder Popular de la Educación (2007a) y (2007b), no los señala explícitamente en las orientaciones teóricas que sustentan el diseño curricular, si se encuentran en forma implícita en las consideraciones teórico- educativas descritas con anterioridad.

En tal sentido, Jean Piaget (citado en Tenutto, Klinal, Redak y Otros, 2006), plantea una estrecha vinculación entre maduración, ambiente y desarrollo cognitivo, al definir el aprendizaje como "... un proceso de construcción e intercambio entre el sujeto y la realidad. Este intercambio es activo: el sujeto intenta conocer la realidad, que resulta ser descubierta y reinventada por aquel que la investiga" (Ob.Cit, p.612). Tal planteamiento hace referencia a la participación activa de los niños en la construcción de sus aprendizajes.

También de la teoría piagetiana se desprende concepciones aplicables al campo educativo con fines pedagógicos, que están presentes en el sustento teórico de la Educación Inicial, entre ellos: la educación actúa tanto en el desarrollo intelectual como en la moralidad y la afectividad; la libertad unida a la cooperación contribuye al desarrollo intelectual y moral más que la obediencia a la autoridad; el error forma parte del proceso de aprendizaje y es necesario aceptarlo y descubrirlo y; el intercambio cooperativo en el salón de clase potencia el desarrollo de actitudes críticas y de la reflexión discursiva (Ob,Cit).

En el marco de estos planteamientos teóricos pedagógicos, Tenutto, Klinal, Boan, Redak y otros (2006) indican cuatro cambios necesarios y

fundamentales en el quehacer educacional: “La construcción de conocimientos en lugar de la instrucción, el interés del niño y el aprendizaje por sobre el refuerzo, el valor de la autonomía del niño en lugar de la obediencia, y la actitud cooperativa en vez de la coerción “(p.622). Estos aspectos indudablemente colindan con los principios teóricos que dan soporte a la Educación Inicial Venezolana actual.

En atención a la sustentación filosófica, epistemológica y teórica que enmarca el Sistema Educativo Venezolano, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007b), específica para el nivel de Educación Inicial las áreas de aprendizaje inherentes a la atención educativa del niño desde la concepción de una formación integral. Aspecto que se describe a continuación.

Áreas de Aprendizaje y sus Componentes en la Educación Inicial Venezolana.

Las áreas de Aprendizaje constituye una estructura metodológica y didáctica, organizadora de los diferentes aspectos del desenvolvimiento y desarrollo del niño hacia los que se orienta el proceso de aprendizaje desde la concepción de formación integral; tal organización es una visión más detallada de lo indicado por el Ministerio de Educación (1987), cuando las definía como áreas de desarrollo, pero con el mismo criterio en cuanto a que éstas “...constituyen divisiones más o menos artificiales de aspectos que son inseparables en la personalidad del niño...” (p.37), por cuanto en la realidad estas áreas se integran e influyen mutuamente.

Esta acotación es ratificada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013), al explicitar que las áreas de aprendizaje “se ubican en la concepción de que todo aprendizaje debe concebirse en forma integral; esto implica que es difícil caracterizar un aprendizaje como exclusivamente referido a un componente específico” (p.11). A partir de esta consideración, el autor citado indica las áreas presentadas en la figura a continuación:

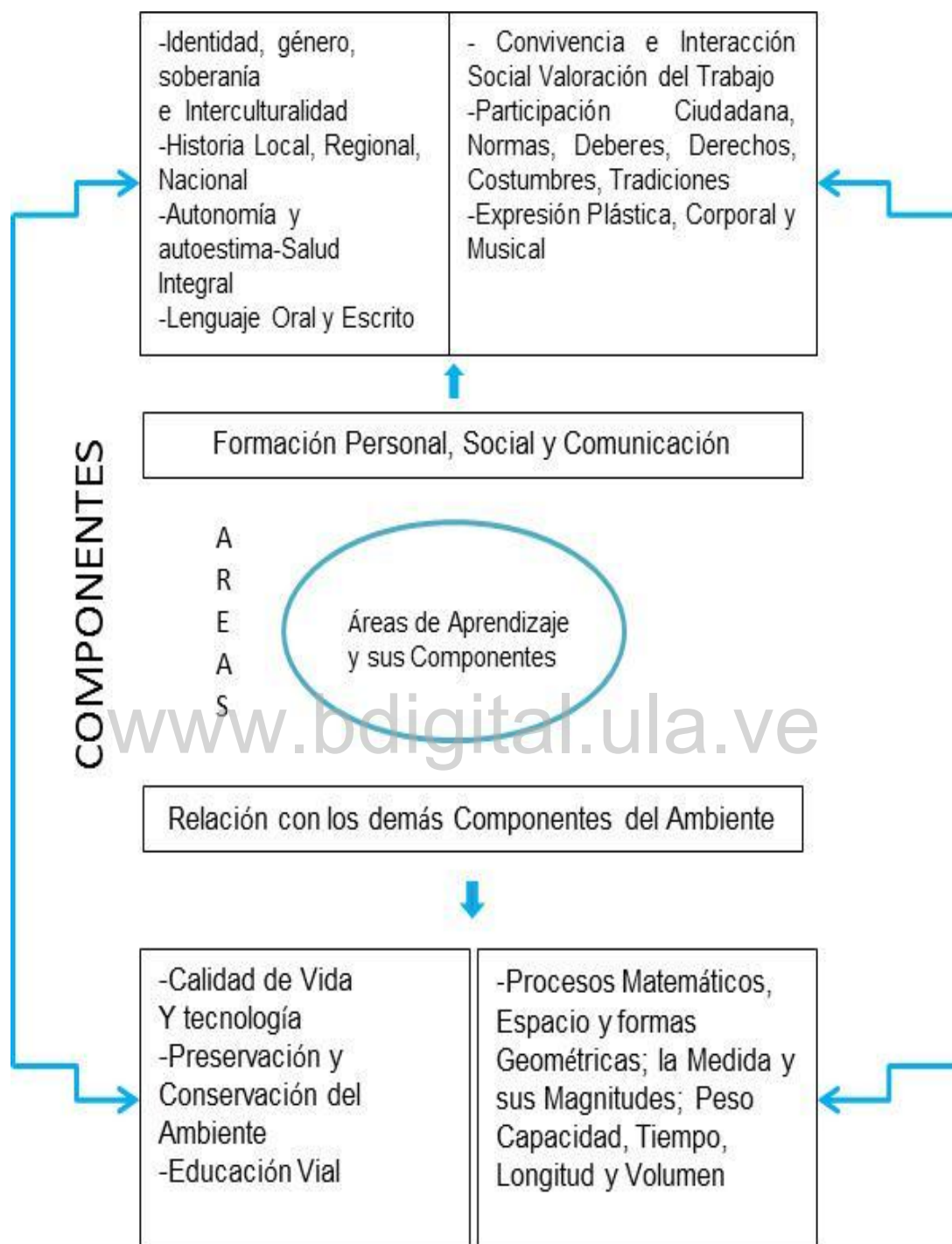


Gráfico 3. Áreas de Aprendizaje y sus Componentes en la Educación Inicial. Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013).

Como se detalla en la figura 3, en la Educación Inicial se establecen dos áreas generales de aprendizaje: Formación Personal, Social y

Comunicación y, Relación con otros componentes del Ambiente, tal planteamiento se traduce en una orientación curricular y didáctica destinada a la formación del niño en su ser social, personal y en su desenvolvimiento como individuo perteneciente a un grupo social, a una familia, y a una comunidad e incluye su desarrollo intelectual, su salud física y su interacción positiva con el medio ambiente.

Seguidamente, se describe en forma sucinta cada una de las áreas generales de aprendizaje con sus respectivos componentes, en consonancia con las definiciones, argumentos y directrices señaladas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013) y el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007a).

Área: Formación Personal, Social y Comunicación. En esta área se articulan los aprendizajes destinados a “la formación del ser social, la comprensión, el lenguaje oral y escrito, la expresión corporal, plástica y musical; así como otras formas de representación que permiten al niño y la niña, manifestar sentimientos y emociones” (Ob, Cit, p. 13).

Para tal fin, la acción pedagógica del educador debe propiciar estrategias didácticas de aprendizaje, novedosas, innovadoras, en pro de favorecer y fortalecer en los niños el conocimiento de sí mismos, desde el punto de vista físico, motor, y cognitivo; como también del autoconocimiento de su ser como personas e integrantes de una familia y una comunidad. Los componentes de esta área de aprendizaje son los siguientes:

a. Identidad y género. Componente cuyo objetivo es que los niños y niñas alcancen de manera progresiva “una imagen ajustada y positiva de sí mismo o sí misma a través de la identidad personal, familiar, comunitaria y social” (Ob.Cit, p.15). Ello amerita una acción pedagógica dirigida a favorecer la formación de los niños en el reconocimiento de su valía personal y de los derechos como miembro de una sociedad; es decir, volver al niño como sujeto activo y protagonista de la realidad social y, en este caso, de la realidad educativa.

b. Soberanía e Interculturalidad. Orientado hacia el objetivo de “Iniciar a la niña y el niño en el conocimiento y valoración progresiva de su entorno territorial, cultural, histórico y patrimonial (Ob.Cit, p.20). El fin es que los niños tomen conciencia de su pertenencia al ámbito local, regional y nacional donde se desenvuelven y la corresponsabilidad en el cuidado y preservación de los recursos físicos y naturales presentes en su entorno. En efecto es valorar su condición de sujeto histórico en formación.

c. Historia local, regional y nacional. El objetivo de este componente es “Iniciar a la niña y el niño en la toma de conciencia sobre la historia local, regional y nacional, identificando algunos elementos y características de las mismas” (Ob.Cit, p.27). En tal sentido, se busca que en el nivel de educación inicial, se ofrezca a los niños actividades de aprendizaje promotoras del conocimiento y valoración de los hechos más relevantes que enmarcan la historicidad de su comunidad, estado y país, como medio orientado hacia el fortalecimiento de su conciencia histórica, cultural y productiva (Ob.Cit). Por tanto, de esta forma, se inicia la formación del ciudadano que vive en una comunidad en condición de habitante.

d. Autoestima y Autonomía. Tiene el objetivo de “Promover en la niña y el niño la valoración positiva de sí misma y de sí mismo, en su contexto social y cultural” (Ob.Cit, p.30). Dos aspectos sustanciales se identifican en este componente: el reconocimiento y aceptación por parte de los niños de sus características, fortalezas y debilidades (autoestima) y el reconocimiento y desarrollo de las propias capacidades para pensar por sí mismos, tomar decisiones y actuar frente a las situaciones o retos que enfrenta en la vida escolar y cotidiana (autonomía). Por consiguiente, los ambientes de aprendizaje han de impulsar el desarrollo de ambos aspectos.

e. Expresión de Sentimientos y Emociones. Componente orientado hacia el objetivo de “Formar a la niña y el niño en la expresión, identificación, regulación de emociones y sentimientos para lograr la socialización” (Ob.Cit, p. 33). Al respecto, el hacer pedagógico debe estar en la vía de propiciar

estrategias de aprendizaje y de carácter lúdico a fin de potenciar en los niños las capacidades para la expresión adecuada de sentimientos como aspecto inherente al proceso de socialización.

f. Salud Integral. El objetivo de este componente es “ Iniciar al niño y a la niña al conocimiento y cuidado de su cuerpo, practicando las medidas mínimas que le permitan preservar su salud e integridad física y psicológica ante situaciones de la vida diaria” (Ob.Cit,p.36), ello implica el uso de estrategias didácticas en la formación de hábitos alimentarios, higiene, descanso y recreación; en la prevención y seguridad personal; en la protección de la vida ante situaciones de desastre y; en la conservación y preservación del medio ambiente.

g. Convivencia. Este componente que abarca diferentes aspectos (ver figura 3), tiene como objetivo “Iniciar al niño y la niña en el conocimiento de los patrones sociales y que practiquen normas, ejerciendo algunos deberes y derechos que regulan sus relaciones, en su contexto cercano” (Ob.Cit, p.40). Por tanto, esta también relacionado con el proceso de socialización de los niños e implica la puesta en práctica de estrategias didácticas en las que los infantes vivencien, practiquen, valoren e internalicen las normas, actitudes, hábitos y valores en concordancia con una convivencia sustentada en principios democráticos.

h. Lenguaje Oral y Lenguaje Escrito. En palabras del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007b), el objetivo del componente es favorecer en los niños “...la adquisición del lenguaje como un instrumento del pensamiento, un medio de comunicación que abarca tanto los aspectos productivos de la lengua (hablar y escribir) como los receptivos (escuchar y leer)”. (p.34), en otras palabras, su desarrollo en el uso de la comunicación y el proceso de construcción de la lengua escrita.

Para cumplir con este objetivo, los Centros de Educación Inicial deben propiciar situaciones de aprendizaje donde los niños tengan la oportunidad de potenciar sus capacidades de comunicarse en forma verbal y escrita. Al

respecto es pertinente aclarar que en este nivel educativo la finalidad no es enseñar a leer y escribir sino de ofrecer ambientes de aprendizaje que posibiliten el contacto permanente de los niños en actividades lectoras y de escritura (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2013).

i. Expresión Plástica, Corporal y Musical. Los objetivos de este componente los especifica el autor citado de la manera siguiente: para la expresión plástica: “expresar y crear libremente partiendo de distintas experiencias ambientales que fomente la imaginación, la invención y la transformación” (p.66); para expresión corporal: “Adquirir conciencia de su cuerpo y utilizarlo como forma de expresión y comunicación” (p.80).

Por último, para la expresión musical: “desarrollar una actitud musical a través de vivencias y destrezas en el ritmo que potencien la discriminación, la memoria auditiva y la producción de sonidos con el propio cuerpo y con instrumentos sencillos” (p.93). Con base en estos objetivos puede señalarse que este componente requiere un hacer pedagógico cuyo fin es estimular la creatividad artística de los niños y comunicarla a través de la expresión corporal.

Área Relación entre los Componentes del Ambiente. La inclusión de esta área de aprendizaje en el diseño curricular de Educación Inicial, parte de la premisa que el ambiente constituye un todo, donde los niños vivencian experiencias de diversa naturaleza con su medio físico, social y natural. Desde esta perspectiva, se entiende la necesidad de incorporar los diferentes elementos ambientales para propiciar la construcción de aprendizajes en los niños.

En tal sentido, la acción pedagógica en los centros de Educación Inicial, Infantil debe enriquecer estas experiencias y conducir al niño al “conocimiento y establecimiento de relaciones espaciales y temporales, a la seriación, y clasificación entre los objetos, para generar procesos que lleven a la noción del número; así como el respeto y las actitudes y cuidado, preservación y conservación del entorno natural” (Ob.Cit, p.107). Con base

en este objetivo, el área se estructura en los siguientes componentes.

a. Calidad de Vida y Tecnología, cuyo objetivo es iniciar al niño y la niña “...en la exploración, comparación y uso racional del recurso tecnológico...” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007a, p. 42). Con ello, se tiene la finalidad educativa que los niños en la educación inicial tengan espacios en donde, se les brinde la oportunidad de construir aprendizajes en torno al uso de recursos tecnológicos, tanto tradicionales como los actuales, al mismo y tome conciencia de su responsabilidad en el manejo adecuado de los mismos.

b. Preservación y Conservación del Ambiente, componente orientado hacia el objetivo de promover en los niños y niñas aprendizajes relacionados con “...el descubrimiento, conocimiento, comprensión, identificación, valoración y cuidado del ambiente, así como los cambios y relaciones que existen entre los elementos que lo conforman” (Ob. Cit, p.43). Por tanto, la acción pedagógica ha de estar encauzada hacia el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, afectivas y valorativas del niño y la niña en su ser y hacer como persona en relación positiva con su ambiente natural.

c. Educación Vial. El objetivo de este componente es iniciar a los niños y niñas en el conocimiento y práctica de aprendizajes vinculados al correcto uso de las señales de tránsito, la conducta ciudadana como peatón y como usuario de vehículos (Ob.Cit). A tal efecto, desde la Educación Inicial, los niños han de vivenciar aprendizajes que impulsen en ellos la interiorización del valor responsabilidad en su repertorio conductual cuando transitan por su comunidad, bien sea al utilizar los medios de transporte o como transeúnte.

d. Procesos Matemáticos. Este componente abarca diferentes contenidos atingentes al desarrollo del pensamiento lógico- matemático de los niños (ver figura 3, p.) y tiene como objetivo iniciarlos en la adquisición de nociones relacionadas con: espacio, entorno social, orientación y posición de objetos, personas y lugares; figuras y cuerpos geométricos en sus dimensiones bidimensionales y tridimensionales; propiedades, atributos,

formas y propiedades de los objetos y; noción de número (Ob.Cit).

Al respecto, se propone que la construcción de las nociones matemáticas de los niños se desarrolle a través de experiencias y actividades contextualizadas, con sentido y significado para los infantes.

Como se determina en las áreas de aprendizaje y sus componentes antes descritos, la Educación Inicial concibe el desarrollo del niño como un proceso global, que requiere ambientes de aprendizaje donde se favorezca la construcción de conocimientos, al unísono de su formación como persona.

Asimismo, se desprende del currículo, dos aspectos importantes en el contexto del presente estudio: en primer lugar, la Educación Inicial tiene una intencionalidad pedagógica enmarcada en las características, y necesidades propias de la población infantil atendida en este nivel.

En segundo lugar (derivado de lo anterior), la necesidad de un docente con disposición vocacional para desarrollar trabajo pedagógico con niños de edades comprendidas entre los cero (0) y seis (06) años de edad, acompañada de una sólida formación profesional que facilite una actuación pedagógica a fin de hacer realidad los objetivos educacionales propuestos por el sistema educativo para la Educación Inicial Venezolana.

Lo anterior se ratifica en el punto descrito a continuación, cuyo contenido es de suma importancia no solo para la formación integral de los niños y niñas, sino para la práctica pedagógica dentro y fuera del aula de clase y la propia institución, a ser desarrollada por el docente en el nivel de Educación Inicial. Este punto es el referido al ambiente de aprendizaje en los centros de Educación Inicial.

Ambiente de Aprendizaje en la Educación Inicial Venezolana

En lo referido al ambiente de aprendizaje en la educación inicial en Venezuela, a partir de las concepciones curriculares que dan estructura a la Educación Inicial venezolana, se definen los aspectos característicos definitorios del ambiente de aprendizaje para la formación integral de los

niños en los centros educativos.

Un ambiente de aprendizaje, es entendido por Zabala (citado en Ministerio de Educación y Deportes, 2005a) como él "... conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, las niñas y adultos, entre niños, niñas y sociedad en su conjunto)". (p.7).

Desde esta mirada conceptual, se desprende que, cuando se hace referencia al ambiente de aprendizaje en los centros de Educación Inicial, el mismo comprende tanto los espacios de organización físico ambiental ofrecido a los niños, como las interacciones y relaciones desarrolladas en ese ambiente, en conexión con el ámbito familiar y sociocultural.

Al respecto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013), en el contexto de la Educación Inicial, define el ambiente de aprendizaje como: "la organización planificada del espacio físico, manejo del tiempo, los recursos y las relaciones humanas que se suceden de manera dinámica, cambiante y adecuada a la realidad." (p.8). En este concepto se determinan dos aspectos de interés para la actuación pedagógica del docente.

En primer término, el ambiente de aprendizaje ha de ser producto de una cuidadosa planificación en atención a las necesidades e intereses de los niños y; en segundo lugar, el ambiente de aprendizaje es dinámico, no estático, por tanto ha de estar en correspondencia con los cambios educacionales y sociales del contexto en el que se desarrolla el proceso educacional.

Consecuentemente con este planteamiento y en atención a lo sugerido por Zabala (Ob.Cit) en cuanto a la organización del ambiente de aprendizaje en la Educación Inicial, se expone a continuación las directrices que al respecto fueron emanadas por el Ministerio de Educación y Deportes (2005b), quien estructura el ambiente de aprendizaje en cuatro dimensiones, graficadas de la manera siguiente.

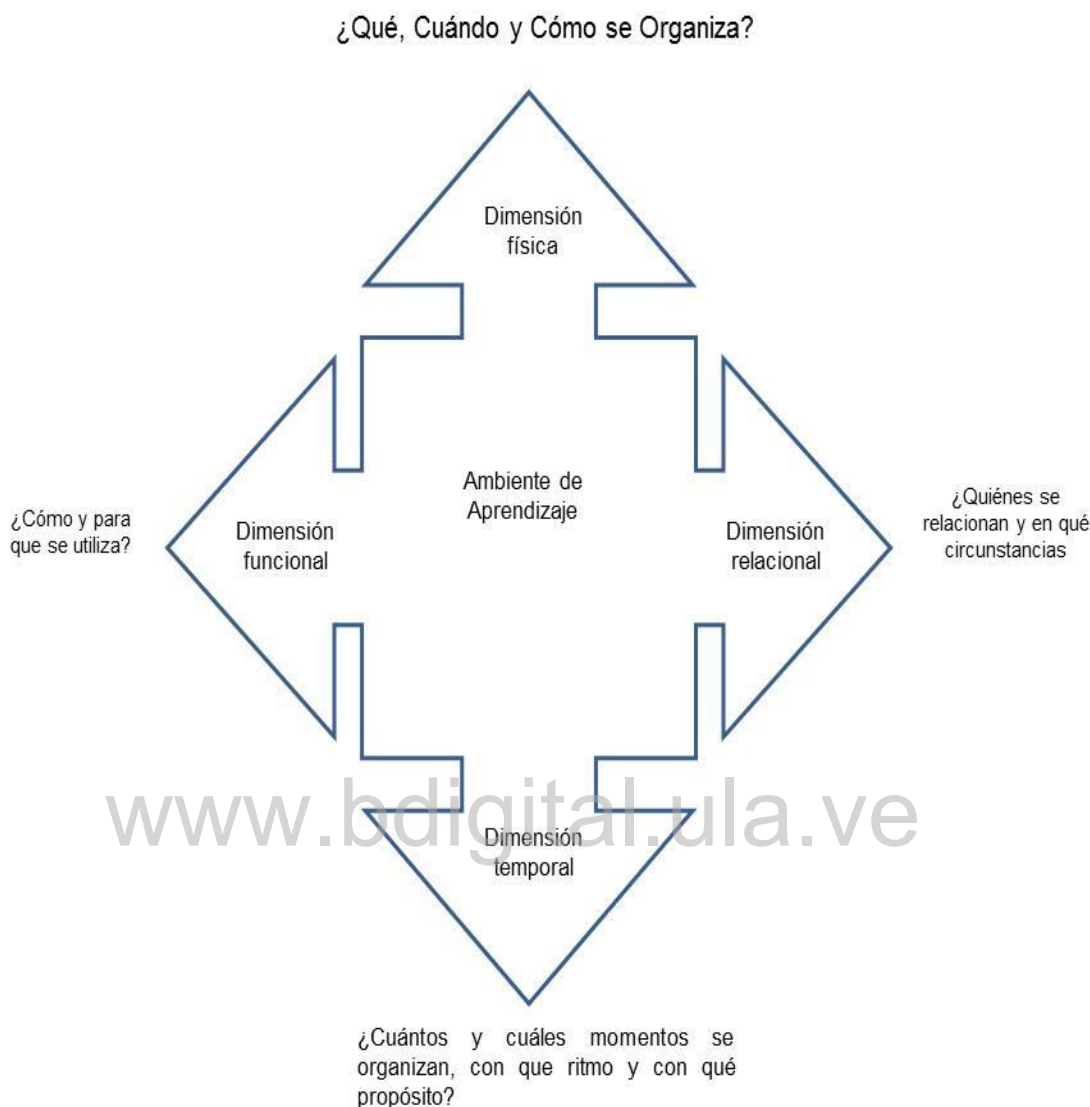


Gráfico 4. Dimensiones del Ambiente de Aprendizaje en la Educación Inicial Venezolana. Fuente: Ministerio de Educación y Deportes (2005a).

Como puede verse en el gráfico, el ambiente de aprendizaje en la Educación Inicial, se estructura en cuatro dimensiones: física, funcional, relacional, y temporal, todas ellas interrelacionadas en pro de la formación integral de los niños.

La dimensión física, como su nombre lo indica está referida al espacio físico, los materiales y el mobiliario, así como a la organización y distribución de los mismos (Ob.Cit). La forma de organizar y distribuir los componentes

del espacio físico depende de las necesidades e intereses de los niños, de la planificación desarrollada por el docente y el contexto sociocultural. Es decir, se corresponde con la edad del niño y la niña, la estructura física del lugar donde los infantes reciben las orientaciones pedagógicas, debe distribuirse el espacio para ofrecer oportunidad de desplazamiento.

La dimensión funcional, según el Ministerio de Educación y Deportes (2005a) “representa la polivalencia de los espacios y tipo de actividad al que están destinados “(p.9), en otras palabras, integra las funciones que cada espacio organizado tiene en función del aprendizaje de los niños. Para tal efecto, el docente de Educación Inicial ha de tener presente el cómo y para qué se utiliza cada espacio dentro y fuera del aula. De acuerdo con las directrices educativas indicadas por el autor citado, la funcionalidad de los espacios como ambientes de los niños, se determina atendiendo a los criterios siguientes:

1. Los espacios organizados y distribuidos por el docente dentro del aula han de estar orientados a promover actividades y aprendizajes de los niños relacionados con:

(a) juegos simbólicos, de imitación, creativos, de construcción, fantasía, desempeño de roles reales o de personajes de cuentos e historias; desarrollo de procesos científicos (observación, investigación, exploración, descubrimiento) y matemática (relaciones espaciales, de medida, cuantificación, peso, serie, número...) y;

(b) intercambio de experiencias comunicacionales a través del lenguaje oral, escrito y mediante el arte.

2. Los espacios cuya función es la satisfacción de las necesidades vitales de los niños vinculados al descanso, higiene personal y alimentación, así como las de carácter fisiológico. En estos espacios deben fortalecerse la formación de hábitos en la población infantil.

3. El espacio exterior, destinado, al juego libre, esparcimiento; el disfrute y el contacto con la naturaleza en un clima de libertad donde los

niños descubren, aprenden, practican normas establecidas por ellos espontáneamente y fortalecen su proceso de socialización.

En lo referente a la dimensión relacional del ambiente de aprendizaje, la misma representa un elemento de vital importancia para la formación integral de los niños por cuanto comprende "...las diversas formas de relación interpersonal y experiencias de convivencia que se sucede en los espacios educativos" (Ob. Cit. P. 34).

Ello incluye las interacciones de los niños con sus compañeros, adultos, materiales y entorno sociocultural. En otras palabras, la interrelación social con el resto de los coterráneos, más allá del grupo familiar. Se trata de la socialización activa y protagónica que se inicia en el escenario del hogar y avanza hacia el entorno inmediato.

En opinión del Ministerio de Educación y Deportes (2005b), para el logro efectivo de la dimensión funcional es necesario que la organización y distribución de los espacios garantice la apertura a los procesos comunicacionales y de socialización, así como un ambiente de aprendizaje sustentado en el respeto, reglas y normas flexibles y un clima de afectividad que estimule la creatividad, la participación activa y espontánea de los niños y niña, y la interacción solidaria y cooperativa entre ellos.

La dimensión temporal está referida a "la planificación del tiempo en una jornada o rutina diaria" (Ob, Cit. p.93). Fernández (citado por el Ministerio de Educación y Deportes 2005a) entiende la rutina diaria como "...una secuencia regular de sucesos que definen el uso de los espacios y la forma en que interactúan los adultos, los niños y las niñas durante el tiempo que están juntos" (p.24).

Por consiguiente, en su dimensión temporal, el ambiente de aprendizaje involucra la organización y distribución del tiempo diario, desde la llegada de los niños al centro escolar hasta la culminación de la jornada del día. En tal sentido, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013) establece la organización y distribución del tiempo de la jornada diaria según puede

observarse en el cuadro siguiente:

Cuadro 6.

Periodos de la jornada diaria en la Educación Inicial Venezolana

Periodo	Implicaciones Generales
Bienvenida	-Recepción cariñosa y saludo individual y colectiva a los niños -Intercambio (breve) de información con los padres
Alimentación/y Aseo	-Desayuno de los niños -Fortalecimiento de Alimentos e higiene
Planificación de Niños y Niñas	-Los niños expresan sus intereses, deseos e intenciones acerca de lo que van a hacer durante el trabajo libre en los espacios de aprendizaje diario en el aula -La docente invita a comunicar las decisiones utilizando diferentes estrategias
Intercambio y Recuento	-En reunión con el docente los niños reflexionan sobre sus experiencias asociando lo que planificaron con el resultado y compartiendo con otros su descubrimiento y acciones -El docente estimula a los niños para que reflexionen y compartan sus experiencias y aprendizajes
Actividades Colectivas y/o de Pequeños Grupos	-El docente se reúne dentro y fuera con un grupo o con todos los niños para el desarrollo de todas las actividades, uso del material de diversas maneras, experimentación, descubrimiento u otras(según lo planificado atendiendo los intereses de los niños
Almuerzo Higiene y Descanso	-Los niños almuerzan -Fortalecimiento de hábitos alimentarios e higiénicos -Descanso de los Niños
Actividades recreativas y de aseo	-En espacio exterior(patio, cancha, sala de usos múltiples o en el mismo salón, los niños desarrollan juegos actividades, motoras, musicales, folklóricas, experimentación u otras planificadas por el docente o auto iniciadas por los niños -Desarrollo de procesos de socialización y cooperación auspiciados por la docente
Salida	-Despedida cariñosa a los niños con recordatorio e invitación para compartir una próxima jornada Intercambio con los padres sobre anécdotas ocurridas en el día, el trabajo de los niños y/o progreso de los mismos

Fuente: Elaborado con datos del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013) y Ministerio de Educación y Deportes (2005a).

De la información contenida en el cuadro anterior, se concreta que el ambiente de aprendizaje, desde su dimensión temporal, se constituye en una estructura dinámica donde los niños y docentes se integran en una secuencia de actividades pedagógicas y de aprendizajes que abarca integralmente los diferentes componentes del desarrollo del niño (cognitivo, social, físico, psicomotor, lenguaje, y emocional), así como también aspectos

relacionados con la salud (alimentación, hábitos alimentarios y de higiene personal).

Asimismo, se determina en las implicaciones generales de cada uno de los periodos de la jornada diaria, la interrelación al darse con las otras dimensiones (física, funcional, y relacional), de manera que cada uno de los periodos secuenciales de la dimensión temporal puedan desarrollarse a plenitud y potenciar las diferentes áreas del desarrollo del niño y la niña en edad preescolar, Cabe recalcar la necesidad de una estrecha relación entre estas dimensiones y todos los momentos de la jornada diaria con la planificación para funcionar coordinadamente.

Por otra parte, es preciso señalar lo especificado por el Ministerio de Educación y Deportes (2005b) cuando asevera que la organización de estos periodos de la jornada diaria debe ser "...estable, secuencial, predecible y a la vez flexible..." (p.99), es decir, mantener la estabilidad diaria en el desarrollo de las diferentes actividades, sin incurrir en la inflexibilidad; la distribución de los momentos se realizara en función de las edades de los niños, así como del horario de permanencia en las instituciones. (Ob, Cit).

Además, la rutina de la jornada diaria no implica la rutinación en el quehacer pedagógico, por el contrario, éste debe estar impregnado de creatividad e innovación de manera que el ambiente de aprendizaje en todas sus dimensiones favorezca e impulse en los niños el pensar y el hacer creativo, la construcción de aprendizajes significativos, activos y participativos y la formación del ser social en el marco de una convivencia solidaria, democrática y participativa.

De allí que, el autor citado señala las características del rol docente en el ambiente de aprendizaje de los centros de Educación Inicial, entre ellas resaltan: organizar el ambiente físico de forma que los niños tengan oportunidades para el aprendizaje activo, la ubicación espacial y las interacciones; organizar el tiempo con relativa estabilidad para ofrecer seguridad y comprensión de la secuencia temporal", generar estrategias para

que los niños valoren sus logros y se expresen creativamente; fomentar vínculos afectivos, relaciones de confianza y; actitudes socioculturales a través de la vinculación entre comunidad, familia y escuela.

Lo descrito hasta ahora sobre el ambiente de aprendizaje en los centros de Educación Inicial, ratifica la importancia de la actuación pedagógica del docente y, por ende, la necesidad de una formación vocacionalmente fortalecida, de manera que su ser como persona y su hacer como profesional, permita responder con efectividad a los objetivos de formación integral en el contexto de un nivel educativo y de una población infantil, cuyas características tienen particularidades propias, distintas a las de otros niveles del sistema educativo venezolano.

Situados en este punto de referencia y reflexión teórica, se hace necesario puntualizar acerca de las características que definen el perfil del docente de Educación Inicial, quien asume la pedagogía con la intención de ejercer una acción educativa y oportuna, basada en la práctica, con la convicción de desarrollar un proceso educativo. Este aspecto se analiza a continuación, de acuerdo con los criterios ofrecidos al respecto por el Estado Venezolano, así como por otros autores cuyos aportes contribuyen a enriquecer el tema desde sus concepciones teóricas.

Perfil del Docente de Educación Inicial

La actuación del docente en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje es determinante para el logro de los objetivos planteados por cada país en la formación de los ciudadanos, como bien lo expresa Izarra, López y Prince (2007) al afirmar “El educador, es la columna vertebral de la institución, al ejercer las funciones que le corresponden como miembro activo dentro del sistema en el que está inmerso” (p.7). En la misma idea, Cárdenas (citado en Ministerio de Educación, 1997), indica que los docentes protagonizan y hacen posible las renovaciones pedagógica en los centros escolares.

Tales planteamientos, conducen inexorablemente a los sistemas educativos y a los investigadores, hacia la búsqueda cada vez más exhaustiva y exigente, pero nunca cerrada, de las características de quienes ejercen o van a ejercer la profesión docente; en otras palabras, el perfil de este profesional, por cuanto la determinación del mismo constituye un elemento de indiscutible importancia como guía orientadora en los procesos de formación inicial y continua de los educadores.

Ahora bien, ¿qué se entiende por perfil? De acuerdo con el Diccionario Enciclopédico Uno (1997), la palabra perfil significa “miramientos en la conducta o trato social”, lo que extrapolado al perfil del educador implica el miramiento a los rasgos conductuales del docente vinculados a su labor en el campo educativo, rasgos que se vinculan a su ser como persona y profesional. El docente de inicial según su perfil debe estar abierto al aprendizaje, a la vez conduce el proceso educativo al tomar en cuenta todas las acciones que se produzcan dentro del aula.

En el mismo orden de ideas, Montenegro (2005) se refiere al perfil del docente y lo define como “...el conjunto de rasgos que caracterizan al profesional de la educación” (p.12), ello involucra aspectos cognitivos, afectivos, conductuales y sociales del docente como ser integral. Por su parte, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (s/f) se refiere al perfil del educador en los términos siguientes:

El perfil de un profesional de la educación, y particularmente para la primera infancia, ha de reflejar, de la manera más precisa posible, las exigencias fundamentales que la sociedad plantea al educador, para que pueda dar cumplimiento a su actividad profesional, con la calidad que esto requiere, y con las expectativas que se derivan de su rol social, pero a su vez a de establecer las condiciones personales que se requieren para poder ejercer dicha profesión (p. 53).

Por consiguiente, el perfil del docente en general y de la educación inicial en lo específico, involucra las competencias profesionales para el desempeño efectivo en el nivel educativo en que se desenvuelve, las

características que deben prevalecer en su repertorio conductual como ser social y las cualidades personales o características individuales de la personalidad que lo hacen idóneo para el trabajo educativo con seres humanos en proceso de formación, en este caso, con niños en edades comprendidas entre los 0 y 6 años.

Estos tres aspectos (Competencias profesionales, conducta como ser social y cualidades personales), son concebidos de forma integral, puesto que se influyen mutuamente y determinan la forma de hacer y ser del docente en su práctica educativa. Por tal razón, en las nuevas tendencias educativas sociales y pedagógicas ya no tiene asidero un perfil docente circunscrito al conocimiento y a las capacidades en la aplicación de técnicas (Ob.Cit).

En cual esa perspectiva, diversos autores, entre ellos el Ministerio de Educación y Deportes (2001), Izarra, López y Prince (2007), Bazán (2005) y otros, especifican las competencias, características y cualidades que delinear el perfil docente; las mismas se describen a continuación situándolas en las tres dimensiones propuestas por el Ministerio de Educación y Deportes (2001): Dimensión personal, Dimensión pedagógica-profesional y Dimensión Sociocultural, ello sin obviar la integralidad existente entre las mismas.

Asimismo, es preciso señalar que en el contexto de las realidades sociales y educativas actuales, la especificación del perfil en sus diferentes dimensiones a ser descritas, han de ser entendidas en su carácter orientador de lo deseable en el desenvolvimiento profesional, social y profesional del educador en el campo educativo y no como formulario prescriptivo, pues tal como lo indica el autor citado “ las tendencias apuntan hacia la concepción de perfiles polivalentes, abiertos y dinámicos” (p.241).

En razón de este planteamiento, el perfil docente siempre estará sujeto a las complementaciones o modificaciones consideradas pertinentes en atención a las necesidades y demandas educativas de la sociedad en la que

esté inmerso el proceso educativo y, por supuesto, a la importancia de la formación académica como plataforma insustituible para una labor exitosa en el accionar pedagógico del educador.

Dimensión Personal en el Perfil del Docente de Educación Inicial

La dimensión personal comprende las características deseables en la personalidad del docente para el desarrollo de una acción educativa enmarcada en los principios democráticos y de participación activa. Al respecto Bazán (2005), asevera: "...en estos nuevos tiempos, se considera que para ser un buen profesional se requiere tener cualidades mínimas como persona, sobre todo cuando se refiere a una profesión tan importante como es la de ser docente" (p.171).

En efecto, el trabajo educativo es por su propia naturaleza de carácter totalmente humano al elegir la importante misión de formar y educar personas. Por consiguiente, es indispensable determinadas cualidades personales en el educador que faciliten el acercamiento y el contacto efectivo con la población infantil al desarrollar su labor pedagógica. La interrelación del docente con el niño tiene que ser enriquecedora, en todos los espacios de aprendizaje.

Con esta idea colinda la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (s/f), cuando al referirse específicamente a la Educación Inicial, considera que esta etapa es de "especial significación para el desarrollo del ser humano" y en ella los niños son altamente vulnerables, susceptibles, emotivos y sensibles a los adultos significativos que le rodean y, por tanto, "las particularidades de la personalidad de las personas que los forman y educan cobran una importancia fundamental" (p.52).

Esta aseveración otorga especial significado a las cualidades personales en el perfil del docente de Educación Inicial, pues la población infantil bajo su responsabilidad profesional amerita en la acción pedagógica un relación niño- educador exitosa y cuya efectividad se sustenta en las

calidades personales del docente, entre ellas, las presentadas en la figura siguiente se pueden detallar las competencias personal deseables en el perfil del docente de Educación Inicial, según la versión de diferentes autores.

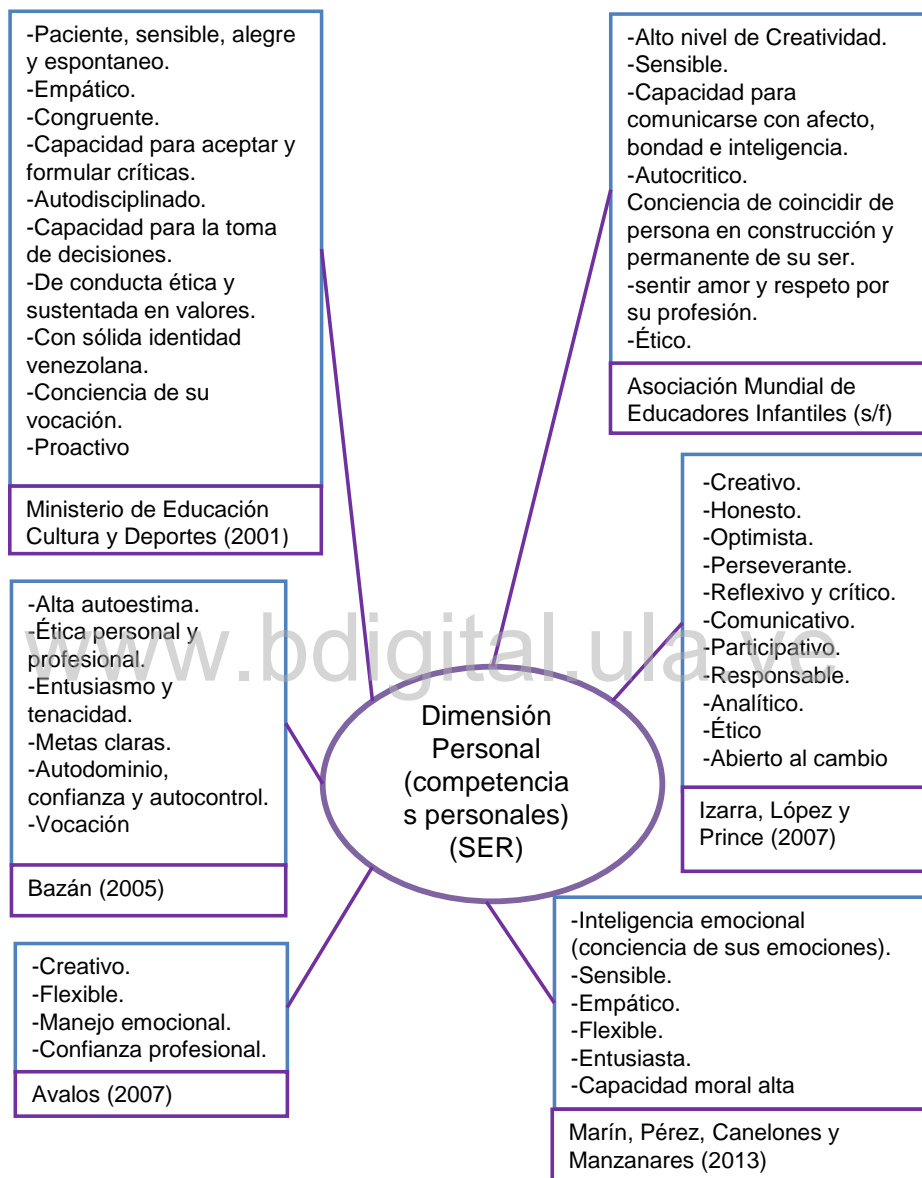


Gráfico 5. Competencias Personales en el Perfil del Docente de Educación Inicial.

De acuerdo con lo expuesto en la figura anterior, los diversos especialistas en la temática del perfil docente (en su dimensión personal), coinciden en las características que han de prevalecer en la personalidad de

quienes asumen el compromiso personal de educar y formar seres humanos y tienen conciencia del impacto que produce en los niños su actuación personal, especialmente en este nivel educativo. De lo dicho por los autores se desprenden las siguientes cualidades inherentes al ser del docente.

a.- Alegría, Entusiasmo, espontaneidad y optimismo. Estas constituyen características fundamentales en el docente de educación inicial, por cuanto le permite al educador establecer un ambiente de aprendizaje dinámico, participativo y de relaciones armónicas en las interacciones niño-niño y niño-adulto. El ser alegre, y optimista, favorece la condición del docente para enfrentar con éxito los retos y dificultades que se presentan en el quehacer educacional, sin que los obstáculos minimicen sus potencialidades en la búsqueda, de la calidad educativa ofrecida a los niños.

En tal sentido, Izarra, López y Prince (2007), expresan la relevancia de estas características en el actuar docente al exponer "...siempre en actitud positiva y constructiva frente a las realidades adversas, considerando el resultado de cada tarea como base para el mejoramiento continuo de su actuación" (pág. 2). Así pues, el ser alegre, entusiasta y optimista conforman características personales necesarias en un educador siempre dispuesto a optimizar su desempeño educacional en el trabajo con los niños.

b.- Empatía y congruencia. Estas características en ser docente son esenciales en virtud de la vinculación que las mismas tienen con los procesos comunicacionales y en las relaciones del educador con los niños, padres, miembros de la comunidad y otras personas de la institución. El ser empático posibilita en el docente, la comprensión de los sentimientos y puntos de vista de los otros, aspecto esencial en: el trabajo con los niños para la captación de sus necesidades e intereses, en la interacción con los padres, a fin integrarlos al proceso formativo de los hijos y en las relaciones institucionales para el logro de una visión y misión educativa compartida.

Con referencia a lo anterior, el Ministerio Educación Cultura y Deportes (2001), aseguran que la empatía favorece "la comprensión del otro y el

abordaje efectivo de las diferencias individuales”, aspecto fundamental en la actuación pedagógica del educador para atender de manera afectiva las necesidades e intereses de los niños en el desarrollo de estrategias orientadas hacia su formación integral.

Esta actitud empática ha de estar acompañada de la congruencia en el ser, decir y hacer del docente; en otras palabras, el educador en general de Educación Inicial en lo específico, debe reflejar en su comportamiento la verdad de lo que dice y siente. Aspecto de especial importancia en el trabajo educativo con niños de 0 a 6 años, si se toma en cuenta el modelo de conducta que representa para los niños la actuación del docente, como figura adulta de alta significación en sus vidas. En tal sentido el docente de Educación Inicial debe generar confianza y afecto en los niños.

c.- Paciencia y sensibilidad son indispensables en el docente de Educación Inicial, pues los niños en esta etapa educativa presentan particularidades propias que ameritan de esta característica especial de los adultos que lo acompañan, guían y orientan en su proceso de formación integral, entre ellos, el maestro mediador, para entender y aceptar las diferencias de los niños en sus ritmos de aprendizajes y en su ser como en persona, y así actuar con prudencia y serenidad ante las diferentes situaciones que emerjan en la enseñanza y el aprendizaje.

Con respecto a la sensibilidad la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (s/f), expone: “un educador de la primera infancia ha de poseer la sensibilidad necesaria para comprender la significación de la labor que realiza” (p.58). Ello implica la sensibilidad del docente no solo ante las necesidades de los niños, sino del rol a desempeñar como máximo responsable en el logro de ambientes educativos donde los niños puedan disfrutar actividades propias de la infancia, desarrollen sus potencialidades y se preparan eficientemente para su ingreso a la escuela primaria.

d.- Capacidad para el autoanálisis, autocrítica y autodisciplina. La educación concebida como proceso dinámico, activo, social y sujeto a la

influencia de diversas variables, requiere de docentes en constante reflexión sobre su accionar en el quehacer educativo, su crecimiento personal como vía para el mejoramiento continuo de su ser y en pro de las transformaciones requeridas en su práctica pedagógica cotidiana. Esta característica, afirma la Asociación Mundial de Educadores Infantiles, (s/f), implica que el docente de Educación Inicial tenga:

...Conciencia de su condición de personas en construcción permanente de su ser, de un constante mejoramiento con derecho a equivocarse, pero con interés por aprender y asumir su rol en la dirección del proceso educativo, educadores de mente abierta dispuestos a un análisis constante de su quehacer para perfeccionarlo cada día (p.58.)

En este planteamiento se subraya la reflexión crítica como característica en el ser del educador que, a través del autoanálisis de su condición, permanece en constante revisión de su persona y de su hacer profesional. Además, en la opinión del autor citado, la autorreflexión crítica y analítica involucra también, la capacidad del docente para "... someter a la evaluación externa su comportamiento como educador..." (Ob.Cit, p 58), esta mirada evaluativa permitirá al educador desde una visión crítica y autocrática, la valoración de su trabajo en forma reflexiva y elevar la calidad de su actuar profesional.

e- Creatividad. Implica en palabras de Izarra, López y Prince (2007), que el educador esté abierto a nuevas ideas, a enfrentar retos para conocer caminos y experiencias, realizar sueños y lograr anhelos. El docente creativo no se ampara en la seguridad ofrecida por un determinado modelo de vida personal y profesional ya estructurado, sino que busca constantemente la innovación para concretar nuevas formas de aprender, solucionar problemas, crear soluciones originales y ofrecer nuevas ideas en el contexto laboral donde se desenvuelve.

Esta característica es esencial en el docente de Educación Inicial por dos razones centrales. La primera, uno de los pilares educativos

sustentadores de la educación venezolana es “aprender a crear”; en consecuencia se amerita docentes con pensamiento y actuar creativo, pues para impulsar el ser, pensar y hacer creativamente de los niños, es necesario que el mismo educador lo viva y lo experimente en su persona.

La segunda razón, está referida a lo expuesto por (Gottfried, 1979), en cuanto a que los niños en la etapa de la primera infancia son por naturaleza creativos pero esta creatividad puede ser coartada por un educador cuya práctica pedagógica rutinaria desprovista de innovación, les impide actuar con libertad y apertura, es decir, por un educador en cuyo ser como persona y profesional no está presente el hacer creativo para ofrecerle a los niños un ambiente de aprendizaje dinámico y estimulador.

f.- Apertura al cambio. Característica muy vinculada con la anterior e implica la cualidad del docente para asumir una actitud positiva frente a los cambios sociales educativos en los que esté inmerso su quehacer profesional. Obviamente esta competencia de índole personal es un requerimiento indispensable en las actuales realidades educativas donde los educadores ameritan redefinir su rol su rol y desarrollar procesos constructivos de su persona para lograr a plenitud las transformaciones demandadas en su práctica profesional. En tal sentido, Galviz (2007) indica:

...El cambio social demanda que las personas se automotiven, sean creativas y capaces de asimilar y adaptarse a los nuevos cambios y realidades, lo que conduce a reformular la forma en que se concibe el papel del docente, así como en el modo como son definidas sus distintas tareas y funciones (p 48)

En efecto, ante los numerosos cambios que se suceden vertiginosamente en la sociedad actual y, por ende, en el campo educativo, el docente no puede quedarse estancado en lo considerado como valedero en épocas pasadas desde el punto de vista profesional. Es necesario, un docente, no solo en permanente actualización respecto a lo que le demanda la sociedad en su labor educativa sino en la disposición para asumir y llevar a la práctica pedagógica los cambios exigidos a fin de responder

efectivamente a lo demandado en su hacer educacional.

g.- Adecuado manejo emocional. El manejo efectivo de las emociones es actuar con inteligencia emocional, es decir, reconocer los sentimientos propios y ajenos y actuar hábilmente en los mismos. Bajo este enfoque el docente debe poseer autocontrol, y responder con ecuanimidad a las distintas situaciones en el desempeño profesional (Pérez y Merino, 2011). Por consiguiente, como característica personal del docente implica tomar conciencia de sus propios sentimientos y ejercer autodomínio de las emociones que de ello se deriven.

En la opinión de Goleman (Ob. Cit), el manejo emocional inteligente abarca cinco capacidades básicas: “descubrir las emociones y sentimientos propios, reconocerlos, manejarlos, crear una motivación propia y gestionar las relaciones personales” (p 1).

El desarrollo de estas capacidades posibilita al educador el establecimiento de relaciones afectivas con los niños brindándoles confianza y seguridad al entenderlos; así mismo, le posibilita para enfrentar con serenidad los contratiempos y adversidades que enfrente en su vida personal y profesional.

h.- Sólida formación en valores. Como formador de seres humanos es indiscutible la importancia de un docente cuyo ser y hacer esté consustanciado con la educación en valores. Ello es aún más imperante si se parte del principio que los valores no se enseñan desde las concesiones teóricas sino, como afirma el Ministerio de Educación (1999), son promovidos “... en el marco de un clima y de unas relaciones educativas coherentes con esos valores y ejemplificadores de su expresión” (p.22).

Por tanto, el docente en este caso de Educación Inicial, debe haber interiorizado e incorporado a su repertorio conductual los valores a promover en la formación de los niños, y ser modelo de la práctica de los mismos en su actuar y en la convivencia que posibilita en los centros de educación infantil para hacer de ese ambiente de aprendizaje un lugar propicio donde los

valores forman parte prioritaria en las relaciones y actividades educativas de docentes y niños.

i.- Comunicador efectivo. La comunicación es un factor inherente a la educación, por ello es fundamental que el docente, maneje hábilmente la capacidad para dialogar con los demás en forma asertiva y de escuchar activamente en el proceso comunicacional.

Proceso, por cierto, que es indispensable en cualquier escenario de la vida de un profesional; la comunicación es un nexo indispensable en el ser humano vinculado con la educación que cumple funciones en las relacionadas con la cognición, afectividad, sociabilidad y la mediación en el proceso de enseñanza y del aprendizaje.

Sobre este punto, Izarra, López y Prince (2007), alegan que el ser comunicativo del docente se traduce en su capacidad para “establecer y mantener relaciones armoniosas con los alumnos y comunidad en general, expresando sus ideas con claridad, atendiendo planteamientos además de generar diálogos como alternativas de solución” (p 2).

Se requiere pues, un docente con la capacidad comunicacional para establecer lazos sólidos en las interacciones con los niños y los representantes en la búsqueda del bienestar de los infantes y su óptima formación.

Asimismo, en el marco de una educación donde todos los actores sociales involucrados en el hecho educativo dialogan, reflexionan y asumen una posición crítica en el proceso de construcción de conocimientos (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007 b), es necesario un educador que se comunique eficazmente y propicie la comunicación asertiva en las interacciones con los niños, padres, miembros de la comunidad y del contexto escolar.

j.- Conciencia de su vocación: Esta última característica en el criterio de la autora del estudio, es la plataforma sustentadora de las características anteriores, pues la toma de conciencia sobre su vocación de educador y lo

que ello representa, no solamente para su vida personal y profesional, sino también para la sociedad, el sistema educativo y, fundamentalmente, para la formación integral de los seres humanos que tiene bajo su responsabilidad, favorecerá su disposición e interés por enriquecer de manera constante su ser personal.

Al referirse a la vocación Bazán (2005) considera que la misma es “propia del individuo y forma parte de sus genes” (p.174) y, como característica personal del docente es necesaria su presencia por cuanto “cualquiera no es educador. Llega a serlo verdaderamente aquel que tiene el don, la vocación, el gusto y el interés por enseñar...” (p 174).

Así pues el sentir vocacional del docente potencia sus capacidades para ser el educador que la sociedad y la educación demanda. Se trata de un aspecto esencial para el cumplimiento de la tarea formativa que debe desarrollar el educador o la educadora de este subsistema educativo. De allí la importancia que se asigna en el proceso formativo como profesional sobre lo relacionado con la vocación y la motivación para el desempeño labor con eficiencia y eficacia.

Más adelante se hace un análisis más detallado sobre este aspecto tan importante en el desenvolvimiento profesional del docente.

Dimensión Pedagógica Profesional en el Perfil del Docente de Educación Inicial

El perfil del educador desde la dimensión pedagógica- profesional, comprende las competencias en conocimientos y procedimientos que debe poseer el docente para el desempeño, tanto eficiente como eficaz en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dirigidos al logro de una educación de calidad.

El Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2001), relaciona este componente del perfil docente con los pilares educativos aprender a conocer y aprender a hacer, relacionados con los principios de aprender a crear y

aprender a reflexionar que sustentan el actual Sistema Educativo Venezolano.

Por su parte, Izarra, López y Prince (2007), se refieren a esta dimensión denominándola perfil ocupacional, la misma “integra las tareas que el educador cumple actualmente o en el futuro, las aprende desde el inicio de su carrera y la refuerza con la práctica diaria” (p 3), e incluye el perfil de especialidad que “integra aquellos conocimientos, habilidades destrezas y actitudes que el docente adquiere para su eficaz desempeño como especialista en un nivel, modalidad o área de conocimiento” (Ob.Cit, p.3).

En atención a lo anterior, se concreta que el perfil del docente de Educación Inicial en su dimensión profesional-pedagógica comprende las capacidades desarrolladas por el educador en su formación inicial, continua, así como las derivadas de su experiencia.

Esto permitirá un desenvolvimiento efectivo, y apropiado como conductor de la acción educativa destinada a la formación integral de los niños de edades comprendidas entre 0 a 6 años, en atención a las particularidades propias de esta edad y los contextos socioculturales en los que está inmerso el proceso educacional.

En el marco de esta dimensión, diferentes autores han especificado las competencias requeridas en el nivel de educación Inicial, entre ellos destacan las indicaciones dadas por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2001), Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007a), Izarra, López y Prince (2007) y la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (s/f), detalladas en la figura expuesta a continuación:

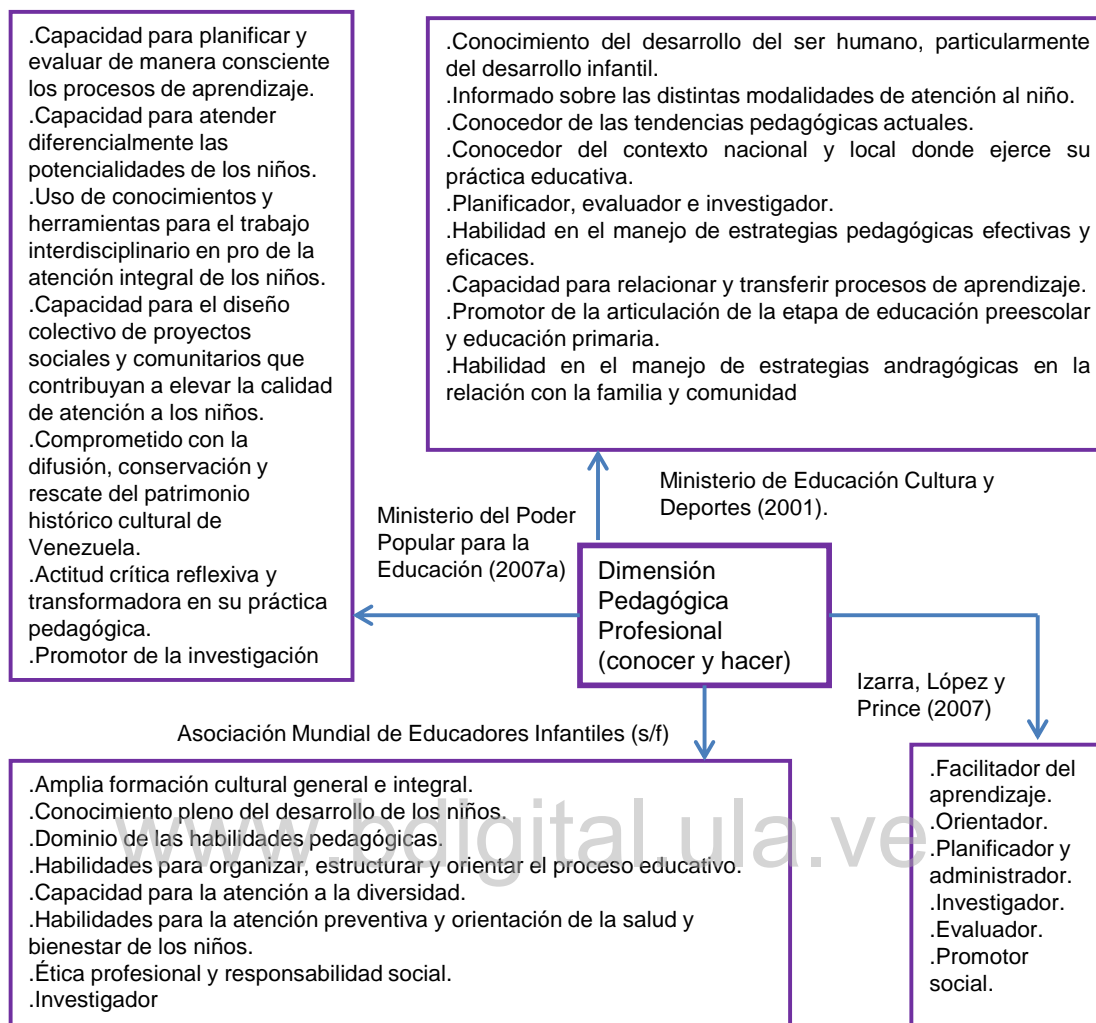


Gráfico 6. Competencias Pedagógicas y Profesionales en el Perfil del Docente de Educación Inicial.

Los planteamientos de los autores citados en el gráfico permiten englobar en dos elementos centrales las competencias que deben prevalecer en el docente de Educación Inicial desde el punto de vista profesional; el conocimiento y el hacer pedagógico, ambos entrelazados e influidos entre sí pues el conocer posibilita el marco referencial para el actuar pedagógicamente y, el hacer pedagógico conduce a nuevos conocimientos.

En relación con el conocimiento, se observa coincidencia entre los autores al indicar que el educador ha de conocer en profundidad las teorías contentivas de la definición y explicación del desarrollo del ser humano y

específicamente, para el que labora en el nivel de Educación Inicial, el desarrollo de los niños entre los 0 y 6 años de edad, pues este conocimiento permite una labor pedagógica enmarcada en los parámetros educacionales orientados hacia la formación de la población infantil en esta etapa de la educación formal. En tal sentido, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (s/f) manifiesta.

Dado que su objeto de trabajo son los niños de cero a seis –siete años, el profesional ha de conocer un conocimiento, pleno de las particularidades del desarrollo de los niños que forma y educa, tanto desde el punto de vista de su desarrollo fisiológico como psicológico que le permita una comprensión cabal de sus necesidades, sus intereses y de los requerimientos propios de estos, para lograr un sano desarrollo de la personalidad. (p. 57)

En efecto, el profesional de la docencia en la Educación Inicial, ha de conocer crítica y reflexivamente los principios psicológicos, socioemocionales, cognitivos y fisiológicas que explican la evolución del ser humano en la primera infancia, así como los diversos factores que pueden influir positiva o negativamente en el desarrollo de los niños. Tal conocimiento posibilita una actuación profesional acorde con las necesidades e intereses de la población infantil y el desarrollo de estrategias dirigidas a satisfacerlos.

Sumado a lo anterior el docente debe estar ampliamente informado acerca de las tendencias pedagógicas predominantes en el campo de la educación infantil en sus distintas etapas (maternal- preescolar), por cuanto su conocer al respecto, amplía los horizontes de actuación pedagógica y fortalece su habilidad en el manejo de estrategias propiciadoras del espíritu crítico y creativo de los niños, así como un concepto de atención educativa culturalmente pertinente (Ministerio de Educación y Deportes, 2001).

Asimismo, en el marco de una educación contextualizada, significativa y entendida como proceso social, es necesario un docente conocedor de las realidades nacionales, regionales y locales en que se desarrolla su labor profesional, ello acompañado del conocimiento sobre los principios

profesionales, sociológicos, epistemológicos y educativos de la educación Inicial venezolana, en el contexto de las nuevas realidades sociohistóricas del país; por cuanto debido al creciente desarrollo global han surgido cambios que deben ser contextualizados y actualizados por el docente

Por otra parte, el docente ha de tener pleno conocimiento sobre los aspectos involucrados en el cumplimiento de sus funciones como profesional de la docencia tal que pueda desarrollar con eficacia y eficiencia las competencias que la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (s/f), concreta en las “habilidades para organizar estructuras y orientar el proceso educativo... de él como educador y de los niños, que constituyen el eje central de su accionar pedagógico” (p. 57).

De acuerdo con lo anterior, el conocimiento sobre las funciones profesionales, coadyuva al desarrollo de las capacidades para planificar, organizar, orientar y evaluar todo lo concerniente al trabajo educativo con los niños (Izarra, López y Prince, 2007 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001, Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007a). Tales capacidades, en el contexto de la educación venezolana involucra:

a.- Conocimiento y puesta en práctica de la metodología de trabajo educativo a través de proyectos (proyecto de Aprendizaje, y proyecto endógeno) ello sin obviar la implicación del docente con el proyecto de organización escolar (PEIC).

b.- Capacidad en la organización de ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo biopsicosocioemocional de los niños.

c.- Capacidad para orientar a los niños en su proceso de formación integral, así como a las familias como partícipes activos en ese proceso.

d.- Capacidad para evaluar cualitativamente el progreso de los niños en sus procesos de aprendizaje, al utilizar técnicas e instrumentos apropiados a cada situación específica en la que se la evalué el desenvolvimiento de los infantes.

Las capacidades anteriores implican a su vez, el dominio cognitivo y

procedimental por parte del educador respecto a su rol como facilitador y mediador del aprendizaje: El primero vinculado al ofrecimiento de actividades, recursos, interacciones y experiencias que promuevan el aprendizaje activo de los niños; el segundo referido, a la habilidad del docente para propiciar interacciones niño-adulto, niño-niño, para fomentar el autodescubrimiento en la construcción de aprendizajes por parte de los niños (Tenutto, Klinal, Boan, Redack y otros).

De igual forma, el docente ha de poseer, según lo expone el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2001), la capacidad para “ relacionar y transferir aprendizajes” (p.21); aspecto de indiscutible importancia cuando se trata de la educación inicial, pues en esta etapa, más que en ninguna otra, el educador ha de tener la habilidad para situarse a nivel del pensamiento de los niños a fin de lograr, no solo transferir adecuadamente los aprendizajes desde la perspectivas individual de cada niño, sino que lo aprendido tenga significado y funcionalidad para su existencia (aprender para la vida).

Otro aspecto relevante es el señalado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007a), en cuanto a la capacidad del docente de Educación Inicial Para “el diseño colectivo de proyectos sociales y comunitarios que contribuyan a elevar la calidad de atención de los niños” (p. 18). Ello representa la actitud del educador para no circunscribir su actuación profesional al ámbito del aula; por el contrario, expandir su acción desde perspectivas interdisciplinarias e interinstitucionales en la concreción de proyectos y planes de acción en pro de la atención y bienestar de los niños.

Para tal fin, también se requiere un educador hábil en el manejo de estrategias pedagógicas que permitan consolidar los procesos de integración efectiva, entre el centro de educación inicial, las familias e instituciones de la comunidad. Igual considera el autor antes citado, que el profesional de la docencia en la Educación Inicial ha de estar comprometido con la “difusión conservación y rescate del patrimonio histórico y cultural de Venezuela” (p. 18).

Esta aseveración se traduce en la aptitud del educador para ser un promotor (dentro y fuera de los centros de Educación Inicial) de los valores vinculados a la identidad venezolana, y fomentar en los niños los sentimientos de orgullo por las manifestaciones culturales que otorgan significado, cohesión e idiosincrasia al pueblo venezolano. Por su puesto, para el logro de esta finalidad es esencial el conocimiento del patrimonio histórico y cultural venezolano por parte del educador, así como la interiorización del valor identidad nacional como elemento inherente a su conducta profesional.

Por otra parte, al tomar en cuenta la importancia de la Educación Inicial como proceso previo a la Educación Primaria (1^{er} grado) y en virtud de la diferenciación pedagógica puesta en práctica en ambos niveles educativos, se amerita que el educador, de la etapa preescolar, sea un promotor activo de la articulación entre ambos niveles educativos para lograr una transición efectiva, de los niños basada en el intercambio de informaciones acerca de los intereses formativos, pedagógicos, educativos involucrados en la formación integral de los infantes que corresponden a cada etapa educativa.

Por último, y no menos importante, los distintos autores citados en la figura 8, manifiestan un criterio coincidente en relación con la capacidad del docente como asiduo investigador en el contexto de su práctica educativa. La aptitud investigativa es requerida en dos planos: profesional y pedagógico. En lo profesional el educador tal como lo plantea el Ministerio de Educación y Deportes (2001) ha de ser un “investigador de los fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, socio-culturales y ecológicos del currículo en su acción educativa con una actitud reflexiva, crítica y comprometida” (p.243).

Es decir, el docente debe estar en permanente actualización, bien sea a través del autoaprendizaje o de otros medios para enriquecer su labor profesional. Esta acción investigativa no ha de ser pasiva y acrítica, por el contrario, los resultados obtenidos han de ser objeto de análisis y reflexión por parte del educador para incorporarlos a su hacer profesional desde una

visión crítica y analítica.

En el plano pedagógico, el docente debe desarrollar la capacidad para ser un investigador activo de su propia práctica educativa, con la finalidad de “detectar causas que puedan favorecer u obstaculizar la mejora en el aprendizaje” (Izarra. López y Prince, 2007, p.2). Tal aptitud indagatoria le permite al docente analizar las debilidades y/o fortalezas vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, para reformular en caso de ser necesario, los procedimientos, las estrategias, metodologías y técnicas inherentes a su praxis.

En líneas generales, las capacidades en el perfil del docente de Educación Inicial desde la óptica profesional-pedagógica, implica estar formado en el conocimiento sobre los fundamentos teóricos que orientan el desempeño profesional, desde una visión epistemológica acorde con las realidades sociales y educativas, conocimiento sujeto a constante renovación en virtud de las permanentes transformaciones que imperan en el mundo actual.

De igual manera, ese conocimiento ha de constituirse para el educador, fuente de referencia en la comprensión de las características específicas de los niños bajo su responsabilidad educativa, así como de los contextos socioculturales donde lleva a la práctica su labor educacional y lograr un quehacer pedagógico en atención a las necesidades e intereses de la población infantil en coordinación con la familia, la comunidad y la organización escolar con miras a potenciar su formación integral.

Dimensión Sociocultural en el Perfil del Docente de Educación Inicial

En este componente del perfil del educador, el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2001) aporta una serie de indicadores de la actuación deseable del docente vinculados al pilar educativo aprender a convivir y participar. Indicadores que, diez años después, aún tienen vigencia puesto que están inmersos en el perfil idóneo que el Sistema Educativo Venezolano

actual contempla en los diferentes documentos respecto al deber ser en la actuación profesional de los docentes de Educación Inicial.

En lo referente a esta dimensión, el autor citado considera que en el marco de la educación contemporánea se prioriza “la convivencia junto a otros respetando la diversidad cultural y personal” para tal efecto es indispensable “una educación comunitaria basada en el trabajo, la participación, la negociación, y la crítica y el respeto” (Ob, Cit. p.244). De allí la necesidad de docentes con capacidades orientadas al logro de esa educación comunitaria, entre las cuales el autor citado (Ob.Cit) señala las siguientes:

- Mantener una actitud comunicativa y asertiva que promueve las relaciones interpersonales en el aula, en la institución y en la comunidad.

- Aplicar capacidades investigativas humanísticas y científicas para promover la reflexión y encontrar juntos la solución de problemas que afecten el Centro de Educación Inicial o el entorno social .

- Capacidad de liderazgo y motivación para crear una visión compartida en la generación de retos y compromisos en pro de la calidad educativa y del entorno sociocultural.

- Habilidad para atender eficientemente poblaciones infantiles en contextos socio-educativos diversos.

- Capacidad para el trabajo grupal con sentido cooperativo y solidario.

- Actuación profesional sustentada en el civismo, gentilicio y sentido ecológico.

- Consistencia en el establecimiento de las normas que orientan el comportamiento de los niños.

En atención a estas competencias, puede concretarse que el educador debe obtener las habilidades para actuar operativamente en el medio social donde desarrolla su labor educativa, y ser fuente de motivación y ejemplo de liderazgo orientado hacia la integración de esfuerzos, dentro y fuera de la institución, para el establecimiento de propuestas y metas dirigidas a

promover los cambios y/o soluciones a problemas en pro de una mejor convivencia y calidad de vida de los integrantes del centro escolar y de la comunidad.

En las ideas expuestas por Díaz (2013), lo anterior integra la competencia de responsabilidad social por parte del educador, al tomar en cuenta que él “es parte de una sociedad por tanto el rol protagonista en la misma se fundamenta en el trabajo que se tenga con todo lo que en ella conduce al cambio en comunidad” (p.162).

De allí la necesidad de ser un promotor continuo, de la convivencia, el diálogo, la cooperación y la solidaridad, en el proceso formativo de los niños y en las relaciones interpersonales desarrolladas con miembros de la comunidad.

A modo de conclusión respecto del perfil del docente de Educación Inicial, es pertinente referirse a lo expuesto por Bazán (2005)

De nada sirve adquirir nuevos y excelentes conocimientos, doctorarse para lograr esa meta deseada en las mejoras académicas (hacer) sin reconstruirse como persona buscando a través de ella crecer, ser, actuar, y convivir cada día mejor. El construirse en este sentido es llegar a ser la persona que la educación y la sociedad requiere. (p. 174)

En esa perspectiva, la capacidad para reconstruirse permanentemente, no solo como persona sino también como profesional, es la característica básica que ha de permear y otorgar dinamismo al resto de las actividades y capacidades que delinear el perfil del docente en todos los niveles del Sistema Educativo Venezolano. Ahora bien, resulta pertinente preguntarse ¿cómo se logra este perfil en la actuación personal, profesional, pedagógica y sociocultural del docente? La respuesta se sitúa en dos aspectos estrechamente vinculados con el desenvolvimiento del educador en la práctica educacional: vocación y formación docente.

La Vocación Docente

El docente constituye una figura de vital importancia en la formación de los futuros ciudadanos. Estos profesionales llamados maestros, son seres dignos de admiración por la labor que desarrollan muchas veces en contextos desfavorables, donde se esmeran por preparar a niños y jóvenes en la búsqueda de optimizar su formación como personas y miembros de la sociedad.

Al respecto, Martínez (2011), afirma: “La educación no la hacen las instituciones, ni los medios, sino las personas que saben dar un testimonio auténtico de su propia humanidad, por la verdad de sus principios y por su coherencia de vida con esto” (p.1) y ello está presente en los educadores cuya dedicación a la enseñanza es fortalecida por su vocación. Con esta idea coincide Munizaga (2006), al afirmar:

Una instancia vital para enfrentar grandes desafíos en educación es la vocación docente, la cual nos libera de temores e influye en gran medida en el constante desarrollo personal, cuyo objetivo es entregar una mejor calidad de enseñanza a quienes son los actores principales de la educación, nuestros alumnos. (p.1)

Así pues, la vocación es vista como una cualidad personal del docente que le brinda seguridad y estimula su disposición, actitud e interés por un desempeño profesional efectivo para lograr la calidad en la enseñanza y el aprendizaje desarrollado con la población infantil.

Situados en este punto de reflexión, es preciso referir qué se entiende por vocación. Etimológicamente el término vocación proviene del vocablo latino *votare* o *vocari* que significan respectivamente “llamar” o “ser llamados” (Zaragüeta, s/f). Por su parte, la Real Academia, define la vocación como una inspiración con que Dios llama a algún estado, especialmente a la de la religión (Maizanon, 2011). Desde la perspectiva laboral, se relaciona la vocación con un relato interno de los individuos que se asocia al “llamado” para asumir el desempeño de un tipo particular de trabajo (Ob.Cit).

A partir del sentido etimológico del término y su relación con el sentir profesional del individuo, Fuentes (2011), afirma que la vocación es la llamada que una persona siente como una forma de responsabilidad consigo mismo y con el mundo”, sin embargo, es una actividad concreta “a la que dedicará su esfuerzo y sus capacidades como si de una profesión religiosa se tratase” (p.21). Por tanto, la vocación lleva consigo un compromiso personal de ofrecer lo mejor de sí mismo en pro de la actividad o profesión donde se desenvuelve el individuo.

La importancia de la vocación es resaltada por Larrosa (2010), al aseverar: “el buen profesional ha de tener vocación, es decir, debe sentir una inclinación interna hacia una tarea, oficio u ocupación” (p.14). De esta manera se acrecentará su disposición para ofrecer lo mejor de sus capacidades en el logro de un trabajo efectivo.

En el contexto específico Meirieu (citado en García, 2012), concibe la vocación docente como:

Una dimensión oculta a la vez muy personal y universal, que atañe a lo más profundo del proyecto de enseñar. Una especie de vibración particular de la que son portadores los maestros y que no se puede reducir a la lista de las competencias necesarias para enseñar (p.1).

De lo dicho se desprende que la vocación docente está inmersa en el sentir personal del educador hacia la enseñanza como proyecto de vida profesional e impregna todo su ser y hacer en el desarrollo de sus capacidades para dedicarse con entusiasmo a la tarea de formar a las futuras generaciones. Por tanto, puede señalarse que la vocación es una cualidad necesaria en el docente para desempeñar su oficio en las organizaciones escolares, pues la misma favorece su actitud en el logro de un actuar pedagógico permeado de la mayor disposición para enseñar y educar.

Además, la vocación como elemento sustentador del ejercicio docente lleva a la par un estado de satisfacción por el trabajo realizado en el campo

educativo y un constante interés porque dicha labor tenga trascendencia en la vida de los estudiantes y en el bienestar de la sociedad. Trabajar con vocación, agrega Andrino (citado en Universidad Rafael Landivart, 2008): “es sentirse realizados y felices con las tareas que desempeñamos” (p.61), fundamentalmente porque la vocación impulsa a una elección profesional coincidente con las propias actitudes, disposiciones y gustos personales.

En este punto es pertinente referir a lo expuesto por García (2012), con respecto a resultados de investigaciones donde se analiza el factor vocacional como elemento innato o no en la función unida a la docencia. En tal sentido, refiere tres tipos de vocación: una vocación inmersa en una decisión personal ligada al querer ser docente que se manifiesta desde los primeros años de existencia; una vocación a la que se denomina “tardía”, surgida en el educador a la mitad o después de realizar la carrera educativa y; una vocación inducida por terceros, en la que una persona significativa influye de manera directa en la decisión del educador como referencia, apoyo y disposición hacia la profesión docente. Al respecto, el autor citado (Ob.Cit) concluye:

La vocación no es resultado individual ni la persona nace con ella; sino que se construye a lo largo de la vida, porque vocación implica significatividad, de forma que de lo que se presenta en el exterior se selecciona lo que tiene importancia para la persona, aquello que tiene significado (p.3).

A partir de este planteamiento puede concretarse que la vocación docente es vivida, sentida y configurada en el educador desde las particularidades sociales y personales vivenciadas en su trascorrir existencial. Desde esa connotación particular en la conformación del sentir vocacional, la vocación en su esencia como cualidad general de los educadores involucra una disposición actitudinal clara y conscientemente asumida hacia la enseñanza.

Visto de este modo, cuando se habla de vocación se destacan dos aristas, la primera tendente al trabajo educativo visto como una actividad

para la búsqueda del logro personal y, la segunda, como una actividad en sí misma a través de la práctica diaria. No obstante, para vincular a la docencia como una actividad básicamente vocacional, no debe estar aparejada al sentir laboral netamente; es decir, el trabajo no debe ser alineante para conseguir los logros personales y profesionales, toda vez que la vocación va unida a la pasión con que se realiza una actividad, el compromiso de llevarla a cabo y la satisfacción de lograrlo.

En estrecha relación con lo anterior, González (s/f), asevera: "...en aquel de quien pueda decirse que tiene vocación encontraremos sin duda amor por lo que hace, cuidado de hacerlo del modo más excelente, disposición a ir, en tiempo y esfuerzo, más allá de lo reglamentariamente posible" (p.50). Ello denota implícitamente que la vocación conduce a la preparación, pues la búsqueda de la excelencia en el ámbito laboral, en este caso educativo, lleva consigo la necesidad de ser competente para lograrla.

De manera consecuente con lo planteado, González (s/f), acota: "no habrá verdadera vocación si de ella no surge la exigencia de la profesionalidad" (p.4). Entonces, un docente con vocación lleva consigo la inquietud permanente por enriquecer sus conocimientos y habilidades técnicas en procura de la calidad educativa bajo su responsabilidad.

En una idea similar, Larrosa (2010), indica que profesionalidad y vocación, no son excluyentes, sino equilibradamente necesarias, ambas constituyen factores de indiscutible importancia para un efectivo desenvolvimiento del educador en su práctica educacional. A tal efecto, considera cinco condiciones del ejercicio profesional docente para obtener plena satisfacción: vocación, competencia, actitud de apertura, dedicación y conocimiento de los deberes y derechos éticos que puede asumir como compromiso moral y exigir a los demás (Ob.Cit).

El mismo autor (Ob.Cit) establece la diferencia entre el docente profesional y el docente vocacional en el modo de sentirse realizados, al referir: "El primero se satisface con el deber cumplido, cuando consigue los

fines de la actividad profesional, mientras que el segundo añadirá a lo anterior la satisfacción de haberse realizado profesionalmente” (p.45).

Se ratifica entonces que vocación y profesionalización unidos, proporciona al docente una condición ontológica, epistémica y axiológica para un accionar pedagógico que le genera satisfacción no solo por el deber cumplido ante la sociedad, sino también por la realización personal y profesional que su trabajo educativo lleva consigo.

Lo anterior es sintetizado por Zaragüeta (s/f), en el concepto de vocación profesional donde conjuga “el sistema de cualidades subjetivas constitutivo de una vocación con el sistema de exigencias objetivas por parte de la profesión” (p.53). Ello significa que la vocación por sí sola no es suficiente para la efectividad en el trabajo docente, es necesario e indispensable su profesionalización a fin de garantizar su adecuado desempeño en el área educativa de su competencia. Tal aspecto se vincula a la formación del educador descrito en los párrafos siguientes.

www.bdigital.ula.ve

Formación Docente

La Conferencia Mundial sobre la Educación (2013), se encontró convencida que las soluciones a los problemas del presente siglo estarán determinados por la amplitud de miras a la sociedad del futuro y por la función asignada a la Educación y subraya la necesidad de aumentar la capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, transformarse y provocar el cambio; en este sentido, el espectro educativo debe resaltar los valores éticos y morales de la sociedad y despertar el espíritu cívico, activo y participativo de sus actores.

Para lo concerniente a los educadores, el autor citado (Ob.Cit), insiste en la necesidad de formarlos y educarlos a fin de garantizar su involucramiento afectivo con los estudiantes, por cuanto renovar la enseñanza y el aprendizaje y la enseñanza, depende de los procesos formativos recibidos por el docente para enriquecer su práctica profesional

en la transmisión de conocimientos y en el uso de los recursos utilizados. Planteamiento ratificado por Plaza (2009), cuando asevera:

Ningún sistema de educación puede cumplir su misión y ser un aliado viable para la sociedad en general, si parte de su equipo docente y de sus entidades organizativas no se encuentran formados debidamente, de acuerdo a las metas institucionales particulares, el potencial académico y los recursos materiales (p.34).

Por ello, la formación del personal docente en la actualidad requiere de un análisis cuidadoso por parte de las instituciones educativas, debido a la necesidad existente en su formación, de manera tal, que este personal pueda lograr la interrelación educativa con los estudiantes, sin duda, ello implica la disposición de los docentes para examinar críticamente su práctica. Desde este punto de vista, Villarroel (2010), considera que la sociedad del conocimiento plantea la formación de los docentes, no para acumular conocimientos sino para pensar, comunicarse, tener iniciativa, innovar y aprender a trabajar por su propia cuenta.

Es así como el andamiaje profesoral es esencial para la generación de conocimientos en los diferentes campos del saber humano; a su vez, este conocimiento debe contribuir al mejoramiento del proceso enseñanza y aprendizaje mediante la incorporación de novedosas técnicas y teorías que garanticen un aprendizaje significativo y efectividad en la búsqueda de soluciones a los diversos problemas que demandan los estudiantes en la obtención de un adecuado aprendizaje.

Bajo esta óptica, y en virtud de la complejidad de la sociedad actual, impregnada de momentos de crisis y de transformaciones profundas, es indispensable en el campo educativo, replantear la formación inicial y continua recibida por los docentes, toda vez que son más los profesionales cuyo ingreso al sector o su permanencia en el mismo, no está acompañada de los procesos formativos requeridos para una labor eficiente en el desempeño pedagógico en pro de los estudiantes, la sociedad y el ámbito

educativo en el que se desenvuelve.

De manera puntual puede señalarse que la formación de los educadores debe dar respuesta a la necesidad de conocimiento, análisis y comprensión de las realidades educativas en sus múltiples dimensiones. Para tal efecto, los procesos formativos deben abarcar en los máximos niveles de profundidad, el componente personal, pedagógico y profesional del educador a fin de configurar un rol docente con las capacidades para una intervención exitosa en esas realidades mediante el diseño, puesta en práctica, evaluación de estrategias adecuadas en la enseñanza dirigida a sujetos específicos en contextos determinados.

Los planteamientos expuestos en este estudio, implican que, el docente debe recibir una formación académica de calidad, conformados por sus ejes y modelos de formación, por cuanto la docencia al nutrirse del producto de los conocimientos obtenidos, en esa misma medida, los estudiantes que se forjan en las aulas, recibirán los beneficios de una educación más crítica y analítica, aspecto vital a la hora de conformar el entramado de acciones conducentes a una educación de calidad y acorde con las exigencias contemporáneas.

Ejes de formación del docente

La formación humana como misión y eje fundamental de la pedagogía, trasciende al docente, en tanto hace referencia a su misión de educador y formador de la condición humana de los sujetos con quienes irradia su accionar cotidiano. Sobre el quehacer formativo del docente han reflexionado los filósofos de la ilustración como Juan Jacobo Rousseau, los pedagogos clásicos del siglo XIX y los pensadores de la educación contemporánea como Fernando Lavater.

En ese sentido, plantea Martínez (2006), los "...ejes de formación docente están direccionados a saber lo que se enseña, a quién se enseña, para qué se enseña y por qué se enseña vocación" (p.35), es decir, el

educador debe saber producir conocimiento pedagógico, estar siempre actualizado en lo que sucede en pedagogía, ser competente en el manejo de los diversos medios modernos de comunicación e información, en definitiva, desarrollar las cualidades, actitudes, conocimientos, competencias y habilidades para responder a las actuales demandas sociales y educativas.

Ello denota la sugerencia de cuatro categorías básicas para considerar la formación de educadores: competencias desde lo pedagógico enraizado al accionar docente en la práctica educacional; características desde lo personal, vinculado a su ser como persona y en el marco de una educación entendida como proceso social; exigencias desde los saberes relacionados con el conocimiento y su aplicación desde una visión crítica y constructiva y; competencias específicas, para hacer participar a los estudiantes en el proceso de construcción de sus aprendizajes.

Ante esta situación, Rentería (2009), manifiesta que la formación docente debe concebirse como un proceso permanente, es decir, de larga duración, para de esta manera trascender las instituciones formadoras hasta lograr procesos de autoformación que permitan la articulación de la práctica docente; por ello, se presentan los ejes de formación considerados fundamentales para la formación del perfil de los docentes en pro de una educación de calidad.

Visto de este modo, lo anterior significa el conocimiento de las situaciones reales del ejercicio de la profesión, su comprensión y consideración para la adaptación de la enseñanza a las circunstancias cambiantes de los contextos prácticos. De allí que se destaca el compromiso ético de la Pedagogía derivado del contenido humanista y de su objeto de estudio, puesto de relieve por la pedagogía crítica, en su concepto de la pedagogía como ciencia práctica con fines éticos; es decir, un conocimiento de cómo realizar una forma ética como resultado último de una acción.

No obstante, vale destacar que el currículum tradicional venezolano para la formación de docentes se basa según lo refiere Martínez (2006), en

desconocer el contenido propio del sentir humanístico, de las habilidades comunicativas que debe tener el docente en su entramado psicosocial y el eje pedagógico atribuible a su condición de ciencia práctica, toda vez que los ejes de formación docente requeridos contribuyen a la comprensión del trabajo docente como una labor para las personas, como un compromiso ético de solidaridad humana y como el desarrollo a su personalidad..

En virtud de lo planteado los autores mencionados en párrafos anteriores coinciden en que, es un arte de ejecución porque se basa en la práctica, entendiendo a la práctica en el marco de la formación docente continua; es decir, la formación docente, además de las habilidades, actitudes y destrezas deberá dotar al sujeto de múltiples saberes, ello permite expresar que estos ejes de su formación deberán permitirle a los docentes profundizar en la realidad educativa.

Por tanto, comprender los distintos niveles de profundidad, al igual que, las complejas dimensiones de la persona para el desarrollo integral del estudiante, es una importante función de mediador y catalizador del proceso de aprendizaje de las instituciones educativas, de tal modo, que el apoyo y disponibilidad garanticen una formación cercana y personalizada.

Ello implica, sensibilidad, ética e identidad del docente fundamentada en su adaptabilidad a las necesidades del estudiante, donde el sentir humanístico pedagógico y las habilidades comunicativas; contribuyan al logro del aprendizaje. En efecto, la formación docente para este subsistema educativo debe considerar los siguientes ejes:

Eje humanístico

En esta perspectiva, es preciso puntualizar que para tener un conocimiento en profundidad de la naturaleza del niño, no basta conocer las etapas de desarrollo erigidas por Piaget en 1982, sino que además se hace necesaria la realización de estudios socioeconómicos y culturales de la región o localidad donde se desenvuelven los estudiantes, a fin de auscultar

sus condiciones materiales de existencia, circunstancia en la que cobra gran importancia la articulación del proyecto educativo institucional PEIC a las realidades sociales del entorno.

Ello implica, según Rentería (2009), que las organizaciones escolares deben convertirse en espacios para la recreación de las condiciones culturales de la localidad, de la región, la nación y mundo; en otras palabras, se dispondrá la escuela para el niño y no el niño para la escuela, así lo expresaba Montessori a principios del siglo XX cuando afirmaba que la escuela ha de ser un espacio de libertad en un medio preparado.

Esto revela que el docente ha de ser un investigador acerca de las características de los ambientes donde vive e interactúa el niño, tanto en el contexto intrafamiliar, como en el social y cultural; además, debe interesarse por conocer el grado de satisfacción de las necesidades básicas de los estudiantes (físicas, emocionales, afectivas) y las vinculadas al grado de interacción social con su entorno, a fin de concretar acciones desde el ámbito educativo para dar soluciones a las carencias que en tal sentido se presenten.

Por ello, vale traer a colación lo expresado por Plaza (2009), cuando se refiere que el humanismo del docente como el sustrato que fundamenta el ejercicio de la profesión, ello quiere decir que esta condición lo dotará de una sensibilidad tal, capaz de poner la humanidad del estudiante por encima de todas las circunstancias, y así estar en condiciones de no permitir que ninguna ley, ningún mandato, ningún reglamento, ningún orden institucional derivada de autoridad alguna se pueda legitimar, ni mucho menos aplicar, si desconoce o violenta los derechos fundamentales de los niños.

En este sentido, puede afirmarse que cuando el docente tenga las habilidades intrínsecas de carácter humanístico y las vierta sobre el aprendiente concretada en una formación integral y de un aprendizaje en correspondencia a lo contemplado dentro de las normativas educativas correspondientes, podrá alcanzar los fines y objetivos educacionales en

cuanto a la formación de seres humanos íntegros, conocedores de sus propios potenciales y de su valor como persona, y ser social.

Ahora bien, en un contexto social, cambiante y complejo, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL según sus normativas internas y en atención a las directrices educativas contempladas en el diseño curricular del Sistema Educativo Venezolano (Ministerio de Poder Popular para la Educación, 2007), propone, como parte del proceso de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado, un modelo de formación centrado en el desarrollo personal, profesional y social.

En este modelo se enfatiza la dimensión ética, basada en el desarrollo de competencias intelectuales, interpersonales, sociales y profesionales y está orientado por los valores y operacionalizado en la práctica pedagógica, en la investigación y en los proyectos institucionales vinculados al desarrollo comunitario. Además se caracteriza por su pertinencia social en una nueva concepción del ser humano, de la sociedad y de la educación, fundamentada en la multiculturalidad, diversidad, interdisciplinariedad, equidad de género, compromiso social, autonomía, libertad, corresponsabilidad y principios democráticos.

Asimismo, plantea el modelo la integración de las funciones universitarias: docencia, investigación y extensión desde una visión comprehensiva de la formación docente, que permite su interacción con la realidad universitaria y del país. De esta manera, el acto de educarse no sólo es individual, sino también tiene una dimensión social, puesto que el ser humano suple con interacciones, apoyándose en los otros semejantes para alcanzar mayores niveles en los procesos de construcción de aprendizajes.

Bajo esta pauta formativa de aprendizaje compartido, el docente se enriquece tanto en lo personal como en lo grupal, al facilitar la integración la solidaridad y potenciar el valor agregado que se genera en la interacción a través de la negociación, concertación y consenso. En ese sentido, el modelo propuesto se sustenta en una concepción del ser humano como centro del

proceso de aprendizaje, formación y desarrollo integral transformador, donde sin duda, se conceptualiza como una propuesta teórico-metodológica para la formación docente de preescolar.

Eje pedagógico

La formación pedagógica del docente requiere del dominio de conceptos tales como de formación, educación, pedagogía, enseñanza, aprendizaje, evaluación, entre otros, en su contexto histórico; requiere también del conocimiento y dominio de la ciencia objeto de su enseñanza y de sus métodos de constitución y desarrollo, además de la capacidad de leer, traducir, interpretar y explicar tanto los fenómenos educativos como la realidad del contexto sociocultural local, nacional e internacional, con el ánimo de intervenirla de manera crítica y reflexiva.

Lo anterior, lo destaca Rentería (2009), cuando esgrime que la formación intelectual del docente deberá estar determinada por el conocimiento de la pedagogía, tanto en su campo práctico como en el conceptual. El docente se definirá entonces como un intelectual de la educación y la pedagogía con sólidos fundamentos epistemológicos derivados de su práctica, sus objetos y sus métodos de constitución disciplinar. Igualmente, si domina las principales corrientes y modelos pedagógicos y si su práctica se inscribe en el desarrollo de experiencias significativas.

Naturalmente, todos estos esfuerzos del movimiento pedagógico se encuentran encaminados a devolverle al docente la autonomía de su palabra, la posibilidad de asumir el discurso del saber pedagógico como lo propio, ello le concede identidad como sujeto de saber y lo que de manera consciente o inconsciente había venido delegando en otros sujetos, en otras disciplinas y prácticas. De hecho, la pedagogía fue considerada en primera instancia como “el arte de enseñar” según lo acota Villarroel (2010, pp.16 - 18).

Esta concepción hace referencia a una práctica cuyo objetivo es la adquisición de conocimientos. Por tanto, puede demarcarse que el concepto de pedagogía no ha permanecido inmutable a través del tiempo; por el contrario, en su evolución histórica y epistemológica ha pasado por una serie de etapas, desde las primeras concepciones empiristas, hasta los actuales procesos reflexivos pedagógicos en torno a la aplicación adecuada de las leyes que rigen los procesos de enseñanza.

Ahora bien, en el desarrollo de la práctica, la pedagogía toma en consideración según lo expuesto por el citado autor, “la directriz que ha de seguir para que en el proceso de enseñanza, se logre el mayor grado posible de aprendizaje, con un esfuerzo mínimo y una eficiencia máxima”, premisa sí se quiere, con base en una relación que garantice una educación en correspondencia con las necesidades reales del estudiante, hasta concebirse como la reflexión guiadora e iluminadora de la práctica (quehacer) del maestro.

Es decir, hoy el saber pedagógico cobra sentido, en la medida que el maestro asuma su práctica desde la reflexión y asuma su rol como investigador para minimizar la brecha entre la teoría y la práctica, de esta forma el pensamiento pedagógico emerge con un contenido y una estructura, que le permite alcanzar un cuerpo teórico consolidado. Es, a través de esta confrontación teórico práctica, donde se fortalece el saber pedagógico del educador y se propicia la capacidad analítica y reflexiva en la generación de constructos teóricos en pro de la calidad educativa.

Por otra parte, es oportuno referir que la pedagogía se constituye en un saber con identidad propia en el siglo XVII, época donde se alcanzó un alto desarrollo científico, (Flórez y Tobón, 2002); es allí, donde la pedagogía adquiere por primera vez el carácter de disciplina asumida como la teoría y práctica de la educación al sustentar con una base teórica fuerte la manera fundamental de enseñar, desde un discurso que logra articular una manera

particular de ser maestro, unos procedimientos específicos para espacios delimitados, al efecto, tal discurso es conocido como la didáctica.

No obstante, estos conocimientos han estado ausentes dentro del marco de las estrategias de formación docente definidas en las instituciones formadoras en las últimas décadas, solamente en fecha reciente en las instituciones venezolanas se puede observar en forma inicial e incipiente las primeras pautas a tomar en consideración, iniciativas surgidas porque el movimiento pedagógico actual ha centrado su reflexión en torno al saber pedagógico y plantea la necesidad que cada docente comience a redimensionar su quehacer, con el propósito de darle verdadero sentido.

Al respecto, es importante el llamado a articular la práctica, no solo a los supuestos teóricos derivados de las diversas disciplinas que entran en concurso en el ejercicio de la enseñanza, sino también a las necesidades reales del contexto sociocultural y de la investigación pedagógica. Tal planteamiento permite dilucidar la necesidad de apropiarse de todas las proposiciones y conceptualizaciones que a propósito de la pedagogía como disciplina, están presentes en la actualidad reinante y que constituyen una fuente inagotable de conocimiento para enriquecer el quehacer educacional.

Visto de este modo, las escuelas son realmente unas instituciones sociales, donde se deben concentrar todos los medios disponibles que posibiliten al alumno expresar, tanto con mayor fuerza como alcance, las posibilidades biológicas, cognitivas y emocionales, expresado en otras palabras, tener un espacio donde el estudiante incremente sus capacidades y las proyecte en la sociedad.

Eje de las habilidades comunicativas

Si se parte que un docente se sitúa en el contexto de la comunicabilidad de la ciencia a través de la enseñanza, sin duda, da muestra de sus habilidades comunicativas cuando transforma los contenidos científicos en contenidos para la enseñanza; es decir, cuando adecua los principios, los

teoremas, los conceptos, las teorías que por su naturaleza se encuentran expresados en la gramática de cada ciencia en particular, el grado de desarrollo intelectual de sus alumnos, a las condiciones culturales y a sus necesidades e intereses de aprendizaje.

En tal sentido, las competencias comunicativas según Mokus y otros (1989), (citado por Rentería, 2009), “brindan la posibilidad de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar el saber socialmente decantado por escrito y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar la acción, valiéndose básicamente de su aplazamiento”(p.71).

De hecho, las competencias comunicativas tienen un efecto contundente en las actividades de aula, toda vez que son dinámicas tanto de creación como de construcción de conceptos, así como de conocimientos significativos. Desde allí pueden ser confrontados, aplicados y transferidos, donde sin duda, en opinión de la investigadora el éxito radica en el cambio metodológico y actitudinal de quien aprende y la importancia de la comunicación en el contexto de la práctica pedagógica, es necesario que el docente haga uso de recursos metodológicos tales como, comparaciones, simulaciones, las metáforas, los mapas conceptuales, en fin, el docente se puede valer de una multiplicidad de formas estratégicas para lograr en el estudiante la comprensión de los conocimientos impartidos.

Es de este modo, tal como lo expresa Rentería (2009), el concepto de competencia comunicativa se encuentra referido “a la capacidad que tienen los hablantes de actuar comunicativamente; es decir, de ajustar recíprocamente sus acciones por la búsqueda de un entendimiento mutuo y de un acuerdo libre que cuente subjetivamente como tal” (p.72). El punto nodal de esta competencia estriba en la manera como el acto comunicacional presenta su bidireccionalidad entre los actores vinculados, éstos actúan principalmente en el contexto de la comunicabilidad del conocimiento.

Igualmente la puesta en práctica de los procesos comunicacionales en

la actividad educativa lleva en la interioridad de su aplicación elementos de carácter formativos que implican a su vez, relaciones intersubjetivas de entendimiento mutuo cuyo desarrollo operativo genera situaciones de aprendizaje relacionadas con: respeto, capacitación apoyo, confianza, empatía, asertividad y un clima de goce de aprender humanizado de gran repercusión en la formación integral de los estudiantes.

Ahora bien, si se extrapola el saber pedagógico de la comunicación entre docentes y educandos sería la negación de la práctica pedagógica en su esencia, tal como lo reporta Arciniegas (2010), cuando refiere que ello se evidencia en las instituciones educativas actuales. Sin duda, es romper las interpretaciones que tradicionalmente se genera entre competencia comunicativa y competencia pedagógica imbuidas en la noción de práctica pedagógica fundamentada en los cimientos de relación entre cuál sería la primera a abordar hacia el estudiantado en pro de su aprendizaje.

Los ejes enunciados traen como consecuencia, orientar la formación del docente para la Educación Inicial desde la perspectiva de los siguientes modelos:

Modelos de formación docente

Si se toma en consideración que la educación es un ámbito sumamente complejo pudiera decirse que el siglo XXI ha traído consigo cambios cuya irreversibilidad obliga al docente a tener unas competencias y utilizar una didáctica adecuada a su propia realidad (Martínez 2009); se debe tener en cuenta también la inexistencia de normas previamente establecidas para su diseño y aplicación, se requiere de estructuras organizativas tanto teóricas como prácticas cuya finalidad resida en optimizar los medios y recursos disponibles en cada caso, y al efecto se haga necesario elaborar modelos pedagógicos más contextualizados.

Ahora bien, tal como lo plantea Arredondo (2008), cada modelo teórico de formación docente permite una visión totalizadora del objeto, al articular

concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan. Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior ciertas contradicciones, divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente.

De hecho, plantea Sevillano (2010), los modelos activos (característicos de la escuela nueva) buscan la comprensión, la creatividad, mediante el descubrimiento y la experimentación. Estos modelos suelen tener un planteamiento más científico y democrático y pretenden desarrollar las capacidades de autoformación. (Modelo mediacionalG). Mientras, la mayoría de los modelos tradicionales se centraban en el profesorado y en los contenidos (modelo proceso-producto), donde los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el estudiantado, quedaban en un segundo plano.

Bajo esta óptica, Escudero (2011), define el modelo como “la construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones, que permite una visión aproximativa, y que aporta datos a la progresiva elaboración de las teorías” (p.41). Ello implica que un modelo, según lo configura el citado autor, es una representación conceptual, simbólica, indirecta, esquemática, parcial, selectiva de aspectos de esa realidad. Es decir, para su puesta en práctica debe tenerse un conocimiento previo.

Por otro lado, Martínez (2009), expresa que los modelos “...son recursos para el desarrollo técnico y la fundamentación científica de la enseñanza, que intentan evitar que siga siendo una forma de hacer empírica y personal al margen de toda formalización científica” (p.18); por consiguiente, los modelos son propuestas cuyos planteamientos teóricos vinculan entre sí diversos componentes necesarios de tomar en cuenta a la hora de entender y planificar la enseñanza.

Cabe destacar que los modelos constituyen, en su esencia,

representaciones organizadas, adaptables y modificables de la realidad educativa, e intentan estructurarla desde los niveles más elevados o abstractos a los más concretos; lo pretendido por los modelos es configurar y estructurar la práctica educativa basada en una teoría y en una práctica (aplicación del modelo) de una forma abierta, adaptable y modificable.

En síntesis, según lo expuesto por los autores citados, el empleo de los modelos de formación docente se constituyen en una herramienta valiosa, motivadora de procesos de deliberación sobre la acción docente, son estímulo en la enseñanza, base de la problematización y demandan la participación de los sujetos practicantes, docentes asesores, tutores e instituciones educativas, por tal razón se puede agregar que las escuelas pasan a constituirse en espacios de desarrollo profesional desde el ámbito educativo al analizar los modelos que ellas representan.

Los componentes extraídos del mismo proceso de aula, que emerge de la dinámica misma de la enseñanza, en contraposición a una escogencia de componentes de tipo formal, tales como objetivos, contenidos, evaluación, de tipo estático, componentes sin dirección que toma en consideración el docente, sin embargo, este utiliza dichos modelos para ejemplificar e ilustrar los eventos en una clase determinada, con lo cual sus educandos se forman mental y visualmente, conformar una información, viabilizar un modelo práctico, hermenéutico; academicista o, en su defecto, personalista.

Modelo Práctico

Se parte de la necesidad de impulsar la investigación como soporte en la creación de prácticas contextualizadas conducentes a la consolidación de competencias en los practicantes, ello implica el desarrollo de capacidades de observación, descripción e interpretación de su propio contexto. A lo anterior se agrega, la necesidad de comprender la realidad escolar a fin de introducir cambios y transformaciones que trasciendan el carácter instrumental de la enseñanza, revisarla críticamente e impulsar verdaderas

transformaciones en el aula y el contexto en general.

Al respecto, Liston y Zeichner (2008), afirman que se registran propuestas encaminadas a consolidar programas de formación cuya base fundamental sea la enseñanza reflexiva con la intención de impulsar en los estudiantes actitudes de flexibilidad, apertura mental, compromiso y mayor capacidad de observación y problematización de la enseñanza; es decir, según los citados autores, esta dimensión propicia la reflexión, investigación, generación y reconstrucción del saber docente, mediante la confrontación e integración de la teoría y la práctica.

En este caso, la investigación acción en palabras de Elliott (2008), "...perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de personas en su ejercicio profesional" (pp.70-71). Este tipo de investigación hace referencia a la practicidad vivencial en un campo de acción determinado, que favorece ejercitar las habilidades y destrezas investigativas de una persona.

Asimismo, Davini (1978), (citado por De Lella 2009), plantea: "el modelo práctico concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización" (p.41), sin duda, permite destacar que el aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela.

En este proceso de inmersión, el futuro docente se socializa dentro de la institución, acepta la cultura y los roles profesionales correspondientes. Ello implica que se encuentra orientado hacia la interacción con el sistema educativo en forma temprana y gradual, para que aborde y sistematice tanto los problemas como las respuestas que se puedan dar mediante la integración del saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir en

interacción transformadora con el entorno socio-comunitario.

Lo anterior, permite referir la concordancia de opinión entre los tres autores mencionados, lo siguiente: se hace, necesario orientar al docente en formación a partir de la cotidianidad de las aulas y el entorno escolar, proponer mejoras de la enseñanza en procesos de observación, planificación, acción y revisión de las acciones; es decir, se trata de una espiral autorreflexiva que conlleve a impulsar procesos de investigación, reflexión y acción en los espacios escolares, para establecer una relación dialéctica desde la práctica, teoría y práctica en lo contextual.

De lo ilustrado por los autores, se puede decir que en este momento, se exige incorporar a los futuros docentes en procesos de investigación para identificar, comprender la multidimensionalidad de la enseñanza y la necesidad de convertirse en investigadores de su propia práctica a fin de maximizar su desarrollo profesionalmente; ubicar las causas de los problemas con base a ellas encontrar y aplicar las soluciones que correspondan.

Modelo hermenéutico

Se pretende a partir de esta propuesta de modelo de formación docente incorporar el desarrollo de capacidades para la autonomía, la reflexión y la crítica con el ánimo de mediar positivamente en el aprendizaje de quienes tendrán a cargo mejorar las condiciones sociales, políticas y culturales de las sociedades, con base en la participación activa y solidaria encaminada a lograr procesos transformadores. Al respecto, Perrenoud (2008), afirma que en las sociedades actuales ocurren transformaciones rápidamente; las tecnologías, la comunicación se modifican constantemente.

Debido a esta situación, se vive rodeado de paradojas; por ello, incumbe al educador prepararse para una práctica reflexiva, estimuladora de la innovación y la cooperación; de hecho, la interpretación producto de la reflexión es la categoría que emerge con base al análisis plasmado en los

elementos que se presenten en un caso determinado. Sobre esta base, Liston y Zeichner (2008), desarrollan una propuesta de enseñanza reflexiva, organizada en cinco componentes, a saber: la enseñanza, la investigación, los seminarios, los diarios de práctica y las tutorías. Esos componentes son:

1. La enseñanza: Actividad donde el alumno (futuro docente) practicante entra en contacto con la realidad y se hace responsable de la clase; en ese espacio toma conciencia de los supuestos implícitos del currículum, los descubre y articula, y a su vez, efectúa propuestas y ajustes acordes a las necesidades del contexto áulico.

2. La investigación: Posibilita a los alumnos en prácticas, la ubicación en los contextos socio-históricos, además, desarrollar capacidades para investigar sobre su propio trabajo y adquirir conocimientos acerca de la cultura escolar. A partir de este análisis proponen la elaboración de proyectos de investigación – acción, estudios etnográficos y proyectos de análisis curricular., se trata, entonces, de un trabajo colaborativo entre profesores tutores y asesores de prácticas, así como del apoyo entre pares.

3. Los seminarios: Estrategias vinculadas con la investigación, se planifican conjuntamente y se centran en diversas cuestiones como currículum oculto, aprendizaje cooperativo, evaluación, procesos de enseñar y aprender. Surgen de las experiencias de los practicantes en las escuelas, también de lecturas sobre vivencias escritas por profesores y estudiantes de semestres anteriores con la intención de construir diversas perspectivas sobre ciertas problemáticas educativas.

4. Los diarios de prácticas: Instrumento cualitativo donde los estudiantes reflejan sus impresiones, reflexiones y su evolución como profesores.

5. Las tutorías: Proceso que enfatiza las condiciones sociales de los grupos de estudiantes en prácticas y en sus oportunidades de aprendizaje, a establecer encuentros previos a las observaciones de clase, acompañamiento y posteriores entrevistas para valorar y evaluar los

momentos cruciales de las experiencias didáctico-pedagógicas ejecutadas.

En tal sentido, no aparece enfrentada a la práctica como una jerga lingüística limitada a resolver los problemas cotidianos del mundo escolar, sino que su labor lo legitima y determina la propia práctica; se precisa así de tipos específicos de experiencias en los espacios de formación donde los practicantes realicen aprendizajes en función construir y reconstruir su pensamiento práctico y, lo más importante, realizar cambios conceptuales en su imaginario docente.

Por otra parte, Davini (citado por De Lella, 2009), opina: “...el modelo hermenéutico-reflexivo supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, determinada por el contexto –espacio-temporal y sociopolítico—y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas” (p.45). Ello implica la necesidad de un docente capaz de enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar.

De igual forma, el citado autor (Ob.Cit), destaca diferentes elementos de importancia para la formación docente desde el modelo hermenéutico entre ellos los siguientes: vincula lo emocional con la indagación teórica; el conocimiento se construye personal y colectivamente: se parte de situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) para reflexionar sobre ellas y comprenderlas con herramientas conceptuales y luego, volver a la práctica a fin de modificarla.

En esa perspectiva, el modelo hermenéutico exige interpretar la formación desde la perspectiva de práctica; en consecuencia, es necesario romper el criterio de la práctica en abstracto por la práctica concreta situada socialmente en un contexto específico, dado que las competencias reflexivas y críticas, según lo refieren en forma coincidencial los autores mencionados, deben trabajarse desde la formación inicial y conformar esquemas mentales de manera que el futuro docente encuentre asidero para interpretar e

intervenir la realidad educativa.

Modelo academicista

La formación pedagógica-social adquirida, desarrollada y vivenciada cotidianamente por el educador en general y el profesional de las Ciencias Sociales en particular, es producto de la confluencia de múltiples acciones, factores curriculares intra y extracurriculares, vehiculizadas en los modelos y prácticas pedagógicas que circulan, observan, interiorizan o imitan en los espacios del acontecer académico de la escuela. Ahora bien, Pérez (2009), señala que la perspectiva académica abarca dos enfoques: el enciclopédico y el comprensivo.

El enfoque enciclopédico está relacionado con el conocimiento disciplinar y cultural, mientras el comprensivo comprende el conocimiento disciplinar y de contenido pedagógico. Ello implica, que el saber pedagógico se encuentra constituido por dos vertientes: el conocimiento respecto a la disciplina donde se encuentra imbuido el docente y el conocimiento referido a la teorización y practicidad que este debe tener para lograr en el estudiante un aprendizaje significativo conducente hacia una formación integral.

De acuerdo con este enfoque, no es suficiente que las instituciones educativas en forma general presenten a un talento humano con información, es necesario también propiciar la gestión efectiva del mismo, por cuanto su adecuada administración redundará hacia el entramado de un aprendiente con altos índices de calidad humana, real y técnica, para constituirse en agente multiplicador de acciones tendentes a revitalizar el aparato societal del claustro educativo, pues toda relación humana, toda actividad, supone alguna forma de mejorar y adaptarse a los cambios.

En coherencia con lo expuesto, Liston y Zeichner (2008), opinan que esta dimensión formativa está dirigida al desarrollo del conocimiento en materia de las teorías pedagógicas, modelos de enseñanza y aprendizaje, selección, uso adecuado de estrategias, recursos, y formas de evaluación.

Cabe destacar que, toda vez que la docencia es una actividad integral de un país, lo es también de una escuela, de un aula y de una familia, de la persona aprendiente y de quien enseña, así como de las actitudes efectivamente enseñadas y aprendidas.

De igual manera, la docencia se encuentra dirigida hacia el desarrollo de procesos cognitivos que permitan la construcción de un conocimiento profundo de la disciplina y su pedagogía, alcanzar una visión interdisciplinaria, uso de las tecnologías, pensamiento crítico y creativo para concebir propuestas innovadoras en el campo educativo. Por otra parte, Davini (1978), (citado por De Lella 2009), manifiesta: "...el modelo academicista especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña" (p.52).

Desde esta óptica, la formación así llamada pedagógica pasa a un segundo plano pues suele considerarse superficial y hasta innecesaria por cuanto los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, de modo que, cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza, entre el proceso de producción y reproducción del saber, sustentado en el conocimiento disciplinar de su competencia y en la transferencia de los mismos a los aprendientes.

A la luz de esta concepción, los autores citados aseveran que el modelo academicista se interpreta como un constructor teórico de interacción en un contexto específico, cuya finalidad es alentar una perspectiva futura de formación y que se construye para concretar propósitos e intencionalidad referidas a un proyecto de sociedad, de cultura y de educación, bajo un modelo donde se refleja una relación flexible, dinámica, dialéctica entre los contenidos, los fines educativos, los educadores, la población estudiantil así como los métodos y técnicas aplicables en la práctica educacional.

En ese marco, se podría esclarecer que la profesión del educador exige dos elementos: preparación pedagógica de toda persona y el conocimiento científico de la materia a enseñar por el futuro educador, por ello, se infiere

que la pedagogía como tal tiene la posibilidad y la necesidad de constituirse en contenido y principio unificador de la formación de docentes en sus diversas opciones y especialidades. Lo anterior permite dilucidar su interés en la formación del ser humano, de los valores y los fines del proceso de humanización.

También en sus valores humanísticos y de los medios más efectivos para lograrlo, por tal razón el modelo academicista ubica al docente como transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos de la academia; por esto, no se puede dividir al docente ni al estudiante en partes, se enseña y se aprende integralmente, dado que enseñar es un hecho eminentemente educativo, no se puede enseñar a una persona en partes, debido a su integralidad intelectual, evolutiva, afectiva y corporal; individual y social.

Modelo personalista

Esta propuesta de formación docente, constituye un modelo didáctico de preparación del profesor general integral de secundaria básica en formación inicial en contenidos de orientación educativa vinculados al desempeño de la función orientadora o personalista, dado que se basa en considerar su posición activa en la preparación para el desempeño de esta función. Esta dimensión formativa según Liston y Zeichner (2008), implica el autoconocimiento, autoestima, autodirección y autoformación, así como el conocimiento del contexto sociocultural e histórico.

Involucra también el desarrollo integrado de los ámbitos personal y social dirigido a una vida de bienestar personal, familiar, laboral y social, cuyo fin es lograr un camino de transformación personal, social y cultural. Sin duda, esta posición activa de los autores mencionados, se traduce en ofrecer las posibilidades en el proceso de formación inicial para desarrollar las esferas motivacional, afectiva y cognitiva instrumental de la personalidad, así como de cualidades tales como flexibilidad, profesionalidad, y empatía, a

partir del tratamiento de los contenidos de orientación educativa.

Por su parte, Davini (1978), (citado por De Lella 2009), aduce “...el modelo personalista tecnicista eficientista apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos” (p.56). El profesor es esencialmente un técnico, su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. En otras palabras, el docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión.

Por ello está subordinado, no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo y por ende, se convierte en un modelo personalista del docente. Al respecto, Diker y Terigi (2010), conciben la formación en esta tendencia como proceso de construcción de sí, en el que el recurso más importante es el profesor. En ese sentido, se debe partir de la realización de un diagnóstico del profesor general integral de secundaria básica en formación inicial.

A tal fin, es necesario diagnosticar tanto la zona de desarrollo actual como la proximal en lo referente a las cualidades de la personalidad, la situación motivacional del futuro educador con respecto a la profesión, a los conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades generales vinculadas directamente con el desempeño de la función orientadora. La finalidad del diagnóstico es elaborar las estrategias educativas, ejecutarlas y evaluar el desarrollo alcanzado en el proceso formativo de los futuros educadores.

Este modelo proporciona guías para planificar, ejecutar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través la disciplina que se ocupa de la enseñanza, sus métodos, recursos y procesos apropiados para cada disciplina, por ello, es necesario que la preparación se desarrolle según las fases de la función orientadora del profesional de la educación. Ahora bien, los autores citados coinciden al expresar que el modelo personalista se encuentra cimentado en los ámbitos educativos, por cuanto su radio de

acción se emplaza radicalmente en la postura del docente con sus estudiantes.

Lo anterior conforma conocimientos basados en la orientación respectiva que le brinde el profesorado al educando. Por consiguiente, se hace una necesidad el desarrollo de la personalidad del maestro de las organizaciones educativas, como una unidad, debido a la importancia de su trabajo con seres humanos, además debe poseer habilidades para el desarrollo de una adecuada comunicación, la comprensión desde lo afectivo de lo que pasa en el grupo de estudiantes bajo su responsabilidad como educador y ofrecer orientación hacia la formación en valores.

Formación Pedagógica

En la historia de la formación de maestros, se evidencia una ausencia en la tradición pedagógica. Se entiende el término tradición, según Díaz (2006), como “la capacidad del maestro de pensarse a sí mismo en su cotidianidad a partir de la reflexión, la escritura y la investigación” (p.48). A pesar del tiempo se han escrito tratados de educación, en las unidades formadoras de maestros y se ha privilegiado la formación en las denominadas ciencias de la educación. Con los avances logrados se prevé la reflexión pedagógica como eje en la formación de los nuevos maestros.

En el marco del proceso de transformación de las facultades de educación se proclama un maestro, dotado de un saber específico que le confiere su identidad, pero, para ello debe apropiarse de un saber (la pedagogía), una práctica (la enseñanza) y una institución (la escuela) como proyecto particular en su proceso formativo. De hecho, de acuerdo con Alebrenok (2010), la educación ha existido desde siempre, la sociedad en su evolución histórica ha basado los medios y procedimientos dirigidos a educar a los ciudadanos.

En tal sentido puede decirse que el pensamiento pedagógico comenzó su desarrollo desde los inicios de la humanidad, como una consecuencia de

su devenir histórico, en correspondencia con la necesidad del ser humano de transmitir a sus generaciones la experiencia adquirida, la información y los conocimientos obtenidos como producto de las interacciones y enfrentamiento cotidiano con su medio tanto natural como social, todo ello con la finalidad de preservar el patrimonio cultural en sus diferentes manifestaciones.

También, las ideas pedagógicas han estado influenciadas por condiciones económicas, políticas, culturales y sociales, que han intervenido, con mayor o menor fuerza, en el proceso de construcción de un nuevo conocimiento pedagógico. Toda educación ha dado origen a una pedagogía; es decir, el sentido dado a la educación depende de la idea que se tiene de la pedagogía. Esta última fue considerada en primera instancia, según lo refiere Villalobos (2012), como el “arte de enseñar” (p.16), concepto referido a una práctica cuyo objeto es adquirir unos conocimientos.

Hoy la pedagogía presenta varias acepciones, "saber", "disciplina", "discurso", "doctrina", "teoría-práctica". Ello permite demarcar que el concepto de pedagogía no ha poseído un carácter universal, ha pasado, en su evolución, por una serie de etapas: desde la empirista, hasta la reflexión en torno a la aplicación adecuada de las leyes que rigen los procesos de enseñanza, no sólo como técnica sino también como objeto de análisis. En la práctica, la pedagogía toma en cuenta lo expuesto por Villalobos (2012): “la directriz que ha de seguir para que en el proceso de enseñanza, se logre el mayor grado posible de aprendizaje, con un esfuerzo mínimo y una eficiencia máxima” (p.48); premisa sí se quiere, con base en una relación que garantice una educación en correspondencia con las necesidades reales del alumno.

De allí que la pedagogía debe concebirse como la reflexión guiadora e iluminadora de la práctica (quehacer) del maestro. Es decir, hoy el saber pedagógico cobra sentido, en la medida que el maestro asuma su práctica desde la reflexión. Su accionar crítico reflexión posibilita la investigación en el contexto de su praxis educacional y, con ello, la reducción de la brecha

entre la teoría y la práctica.

De otro lado, los discursos pedagógicos y sus diferentes tendencias han estado en una relación dialéctica con otras ciencias de la contemporaneidad, entre ellas se encuentra particularmente la psicología, relacionada ésta última directamente con la regulación de las formas cómo el docente ha de desarrollar el proceso de enseñanza, ser facilitador de un aprendizaje, así como la normatización en torno al alumno y el maestro y las repercusiones que éstas puedan tener en la relación pedagógica.

No obstante, el pensamiento pedagógico de acuerdo con Flórez (1999, citado por Méndez, 2010), emerge con un contenido y una estructura, que le permite alcanzar un cuerpo teórico consolidado, de un saber con identidad propia en el siglo XVII, época donde ya la humanidad ha alcanzado un desarrollo científico, allí la pedagogía adquiere por primera vez el carácter de disciplina asumida como la teoría y práctica de la educación al sustentar con una base teórica la manera de enseñar, desde un discurso que logra articular una manera particular de ser maestro.

En este período se destaca Juan Amos Comenio con su obra "la didáctica magna" publicada en 1632 (citado por Villalobos 2012), propone los asuntos prácticos de la enseñanza, la organización de la escuela y la conceptualización sobre el procedimiento a seguir para fundamentar lo anterior. En ella ordenó sus planteamientos en torno a las categorías: niño y entendimiento, debido a que desde su interés, señala un método para adecuar tanto al conocimiento como al saber, al estado de desarrollo del entendimiento.

El principio fundamental propuesto por Comenio, es el de la perfectibilidad del ser humano a través de la educación, sobre esta base planteó un sistema educativo integral y unitario bajo la premisa que la educación debe iniciarse tempranamente; en la escuela maternal donde el niño requiere nociones elementales a seguir más adelante, mientras en la escuela elemental el niño se prepara para la vida. Comenio fue quien

estableció los fundamentos de la enseñanza en general, al revelar un espacio de reflexión sobre el saber enseñar.

Por otro lado, es preciso hacer referencia acerca de las reflexiones del filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey, quien es considerado como el verdadero creador de la escuela activa (Méndez, 2010). Dewey entiende a la escuela como un laboratorio donde todo gira alrededor de construcciones que involucra la experiencia, entendida como el ensayar y el saber. Este planteamiento marcó la pauta para el inicio de una nueva tendencia pedagógica.

De acuerdo con lo afirmado por Méndez (2010), Dewey expuso que “el propósito principal del proceso enseñanza - aprendizaje debía estar dado por los intereses propios de los alumnos, es decir, por las fuerzas interiores educativas y el desarrollo de las habilidades”. Para Dewey prosigue el citado autor “la experiencia educativa es una reconstrucción constante de aquello que el niño hace y se estructura a partir de lo que vive, esto lo que lleva a la reconstrucción permanente del proceso educativo” (p.44).

En este sentido, puesto que las experiencias se plantean a partir de los intereses del niño, es posible garantizar la disciplina, por tanto no habrá entonces, la necesidad del poder coercitivo y el niño sentirá su aporte al proceso, dado que la escuela es una comunidad, donde tanto el orden como la disciplina se desarrollan a partir del trabajo realizado por el niño. Por lo expuesto anteriormente, se evidencia una práctica pedagógica, caracterizada por dirigir a los alumnos más hacia las prácticas concretas que hacia los ejercicios teóricos.

Desde esa óptica pedagógica se hizo indispensable hacer una crítica profunda acerca de los procedimientos autoritarios e inflexibles instaurados en la pedagogía tradicional y las formas de llevar a la práctica la enseñanza. La clase auditorio y expositiva fue sustituida por clase taller y la clase laboratorio. En esta tendencia se enfatiza la importancia del estudiante dentro del proceso educativo al asumir un papel activo y consciente de lo que

desea aprender, acorde a sus posibilidades e intereses.

Desde luego, ello representó un cambio importante del rol y las funciones a realizar por el maestro en el proceso enseñanza y aprendizaje, para posibilitar el alcance real de los objetivos propuestos. Visto de este modo, la escuela es una real institución social, donde se deben concentrar todos los medios disponibles en función de posibilitar que el alumno exprese, tanto con mayor fuerza como alcance, las posibilidades biológicas y cognitivas, desarrollar capacidades y proyectarlas en la sociedad, de manera tal que contribuya a su desarrollo posterior.

Referentes Legales

El presente cuerpo explicativo se refiere al componente jurídico en el que se sustenta la investigación. El mismo está circunscrito de acuerdo con la temática investigada, a dos aspectos centrales: los niños, sus derechos y la educación infantil, y la formación docente. En tal sentido, se explica el soporte desde dos ámbitos, el internacional y el nacional. En el primero se abarcan los referentes legales de carácter mundial suscritos por Venezuela en materia educativa y de atención a la población infantil; en el segundo, el sustento jurídico sobre la misma materia, existente en el ámbito de la República Bolivariana de Venezuela.

Referentes Legales de Carácter Internacional

En el orden internacional se ha desarrollado un consenso entre los diferentes países del mundo, entre ellos Venezuela, para adherirse a los documentos legales, en un compromiso siempre renovado, dirigido a garantizar las condiciones óptimas en las respectivas naciones, en pro de la atención y la educación de la primera infancia. En la figura a continuación se especifica los documentos jurídicos que respaldan legalmente el proceso indagatorio.



Gráfico 7. Referentes Legales de Carácter Internacional en los que se sustenta la Investigación. Creación inédita. Delgado (2017).

La educación como derecho fundamental en la vida del ser humano, es proclamada universalmente por la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) EN 1948, establece en el artículo 26 que, a partir de este derecho “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...” De acuerdo con este planteamiento jurídico, las naciones asumen la obligación de velar por el cumplimiento de este derecho en sus respectivos países.

Obviamente, para cumplir con esta proclama universal, las naciones firmantes han de garantizar no sólo los recursos físicos y financieros requeridos para garantizar el derecho a la educación, sino también la formación inicial y continua de quienes asumen la responsabilidad directa en la enseñanza y el aprendizaje de hacer realidad el logro de los fines y objetivos educacionales, es decir, del docente.

Por otra parte, en la Conferencia Mundial Sobre Educación para todos realizada en Tailandia en 1990 (Organización de Naciones Unidas, 1990), destaca en el documento adscrito por los países participantes, el compromiso de ofrecer las condiciones para que cada niño satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje (conocimientos, valores y actitudes), desarrollen plenamente sus capacidades y continúen en aprendizaje durante toda la vida, a través del aprovechamiento de las oportunidades educativas que se

le ofrezcan (artículo 1).

Asimismo, se establece: “El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia...” (Artículo 5), ofreciéndoseles a los niños las mejores condiciones para el óptimo aprendizaje, entre ellos los aspectos de nutrición, salud, así como apoyo físico y afectivo (Artículo 6). Para el cumplimiento de tal finalidad, se plantea en el mismo artículo que “... los educadores deben ser formados permitiéndoles beneficiarse simultáneamente de los programas de capacitación durante el ejercicio de sus funciones”.

Esta normativa de carácter internacional engloba dos aspectos relevantes en el contexto de la presente investigación. En primer lugar, la importancia otorgada a la Educación Inicial como etapa básica en el desarrollo del ser humano y, en segundo término, la formación de los docentes que laboran en este nivel educativo, como medio garante para optimizar las condiciones ofrecidas a la población infantil en pro de su aprendizaje y formación.

La anterior normativa internacional, se vincula directamente con lo aprobado en la Asamblea General de las Naciones Unidas (Organización de las Naciones Unidas, 1990) respecto a los derechos de los niños, entre ellos: la libertad de expresión (Artículo 13), a un nivel de vida adecuado (Artículo 27), al descanso, esparcimiento, juego y actividades recreativas propias de su edad (Artículo 51) y el derecho a la educación. Sobre este último derecho, se especifica en el artículo 29 que, para el cumplimiento óptimo del mismo, los Estados deberán lograr una educación encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad

cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país que sea originario y de las civilizaciones distintas de las suyas;

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural (Artículo 29).

La direccionalidad que los Estados otorguen a la Educación para el logro de estos objetivos implicados en el derecho de los niños a la educación, necesariamente incluye cambios en las concepciones filosóficas, epistemológicas, educativas, sociales y pedagógicas que sustentan los sistemas educativos de las naciones y, en consecuencia, transformaciones en el quehacer educacional y la forma de entender y llevar a la práctica los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes de Educación Inicial.

Estos cambios en la actuación docente, según la investigadora, solo pueden ser logrados mediante procesos formativos dirigidos a los educadores donde se integre la capacitación con lo vocacional, a fin de hacer realidad y concretar en el quehacer pedagógico el derecho a la educación de la población infantil bajo los parámetros antes indicados. De esta forma, se garantiza su formación integral y el desarrollo pleno de su personalidad. De modo que participen como sujetos plenos de derecho, en el ámbito social donde se desenvuelven.

Resalta también las directrices establecidas en el Foro Mundial Sobre la Educación (Fiske, 2000-UNESCO), en las que se recalca la necesidad de "...un planteamiento polifacético para la tarea de acrecentar la conciencia de la importancia de educar a los niños durante los años preescolares y de establecer programas de protección y desarrollo de la primera infancia (p.19). En tal sentido, se subraya que la calidad de la educación ofrecida a los

infantes “...depende en gran medida de que las aulas cuenten con personal docente competente y bien capacitado” (p.20).

Como puede observarse, en ambos planteamientos se constata la importancia dada a la Educación Inicial y, en virtud de ello, se puntualiza la necesidad de ofrecer formación permanente a los educadores de la primera infancia y de motivarlos mediante su participación activa en la adopción de decisiones pedagógicas que coadyuven al mejoramiento de la calidad educativa.

En ese marco, se considera que el lograr la educación de la primera infancia para todos los niños, no está circunscrita a elevar el número de ingresos a los centros escolares, sino a lograr su permanencia a través de ambientes atractivos e interesantes, tanto en lo referido a la infraestructura física y ambiental, como en la orientación psicopedagógica desarrollada por los educadores, por lo que se ratifica la necesidad de “...capacitar a los docentes para que utilicen métodos más creativos e imaginativos que liberen el potencial de aprendizaje del niño...”(p.22).

Lo anterior en el contexto de la presente investigación se considera de crucial importancia pues la formación inicial y continua del docente impregnada del sentido vocacional hacia su profesión, constituye, en opinión de la investigadora, un elemento clave para acrecentar la conciencia sobre la importancia que tiene para el ser humano la educación de la primera infancia y para lograr que los centros de Educación Inicial se conviertan en ambientes de aprendizaje atractivos y motivantes para los niños, en su proceso de formación integral.

Otro sustento jurídico de interés como soporte de la investigación es la Resolución aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (2002), denominada un mundo apropiado para los niños. En esta Resolución se enfatiza en el interés superior del niño fundado en los principios de igualdad, democracia, no discriminación, paz, justicia social, universalidad indivisibilidad, interdependencia e interrelación con todos los

derechos humanos. En adhesión a estos principios los Estados se comprometen a cumplir, entre otros los siguientes objetivos:

a). Ofrecer un mundo apropiado para los niños, en el que tengan acceso a una enseñanza de calidad y disfruten de oportunidades para su desarrollo físico, fisiológico, espiritual, social, emocional, cognitivo y cultural.

b). Lograr que las instituciones de la sociedad entre ellas, las educativas, respeten los derechos de los niños, aseguren su bienestar y crezcan y se desarrollen en un entorno seguro y estable.

c). Mejorar la condición social, moral y profesionalismo de las personas que trabajan directamente con los niños.

d). Mejorar la calidad de la enseñanza

e). Mejorar la posición Social y la capacitación de los docentes que laboran en la primera infancia estimulando su entusiasmo y profesionalidad y brindándoles oportunidades e incentivos para su perfeccionamiento.

Se concreta en estos acuerdos internacionales la obligatoriedad asumida por los países de ofrecer a la población infantil una educación de calidad consustanciada con los derechos que tienen como niños y seres humanos y, como parte de ello, el enriquecimiento profesional de los educadores a fin de garantizar a plenitud la calidad en la enseñanza y aprendizaje en el proceso formativo integral de la población en la primera infancia. En líneas generales, las normas Jurídicas internacionales descritas, destacan dos aspectos importantes prioritarios que han de enmarcar la educación.

Estos dos aspectos son: el derecho de los niños a una educación de calidad y la formación de los educadores como condición indispensable para el cumplimiento de este derecho. Sobre este último aspecto, es pertinente señalar que en los distintos acuerdos institucionales, se hace referencia a la capacitación del educador desde dos ángulos: el profesional y el personal. Lo que, en criterio de la investigadora en el contexto de la presente investigación, integra la formación permanente del docente en la teoría-

práctica del quehacer pedagógico, enraizada a la motivación de su ser personal en la identidad vocacional que le imprime y da sustento a su profesión.

A partir de estas directrices Jurídicas, el Estado Venezolano ha formulado sus propias normas en cuanto al deber ser de la Educación Infantil y la formación del docente que labora en esta etapa. En el gráfico a continuación se expone los documentos de los cuales se extraen los argumentos legales que dan sustento al proceso indagatorio.



Gráfico 8. Referentes Legales de Carácter Nacional en la que se sustenta la investigación. Creación inédita. Delgado (2017).

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), constituye el documento jurídico rector de la vida y desenvolvimiento político, social, cultural y educativo del pueblo venezolano. De allí se desprenden las demás leyes, reglamentos, decretos, resoluciones, entre otros, que regulan jurídicamente cada uno de estos aspectos de la sociedad venezolana.

En lo referente a la educación y como soporte de la investigación, es preciso hacer referencia a lo establecido por la Carta Magna en su Artículo

78 que indica textualmente “Los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de derecho...” y agrega “El Estado, las familias y la sociedad aseguran, con prioridad absoluta, protección integral, para lo cual se tomará en cuenta su interés superior en las decisiones que le conciernan”.

De manera que, tal normativa constitucional implica necesariamente el funcionamiento de centros de educación inicial donde los educadores debidamente formados para laborar en este nivel aseguren la protección integral de los infantes. Este mandato de la Constitución se ratifica en el artículo 102 donde se indica que “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria”, cuya finalidad es “... desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad...”.

Con ello se establece jurídicamente el derecho de los niños a la educación para el logro de su formación y desarrollo de sus potencialidades. De allí que en el artículo 103, la norma constitucional establece que esa educación debe ser “... integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus actitudes, vocación y aspiraciones”. El ofrecer una educación integral, de calidad y en igualdad de oportunidades involucra la atención a las necesidades e intereses de la población estudiantil.

En este caso, de los niños de Educación Inicial con respeto a su nivel de desarrollo, las diferencias individuales, sus derechos como seres humanos y las características del contexto sociocultural y familiar en el que se desenvuelven. En esa perspectiva, se resalta la necesidad de educadores debidamente capacitados para desenvolverse profesionalmente con niños de la primera infancia y que puedan hacer realidad la educación integral y de calidad a la que tiene derecho la población infantil.

En tal sentido, la Carta Magna norma en su artículo 104 que “La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica”, para tal efecto, el Estado se compromete

a la formación permanente de los educadores. Por consiguiente, la formación inicial y continua de los docentes de Educación Inicial está inmersa en las pautas jurídicas emanadas de la Constitución Venezolana.

Así, el proceso de formación del docente de Educación Inicial debe conducir inexorablemente al desarrollo de los valores y las capacidades profesionales – pedagógicos que le otorguen idoneidad, es decir, la disposición y las aptitudes, al educador para desempeñarse con efectividad en su labor educacional.

En este planteamiento legal se inserta la presente investigación, pues se parte de la premisa que el logro de un docente idóneo de la importante misión profesional que representa la educación en la primera infancia, se requiere una formación en la que se integre el componente de su identidad vocacional (motivación, disposición, amor y satisfacción por lo que hace) con la capacitación teórico – práctica para su desempeño pedagógico en el trabajo profesional que desarrolla con los niños.

Lo estipulado en la Constitución se ratifica en la Ley Orgánica de Educación, (2009), tanto en el derecho a una educación de calidad que tienen los niños, como en la idoneidad profesional y moral de quienes asumen la responsabilidad de hacer realidad este derecho en las organizaciones escolares, entre ellas, los Centros de Educación Inicial. A tal efecto, la citada Ley establece en su artículo 6, Literal a, la obligatoriedad que tiene el Estado Docente de garantizar el derecho a “una educación integral, permanente, continua y de calidad para todos y todas”, así como de regular, supervisar y controlar lo concerniente a “la idoneidad académica de los y las profesionales de la docencia que ingresen a las instituciones, centros o espacios educativos oficiales y privados del subsistema de educación básica...” (Artículo 2, Literal h).

Por tanto, el estado docente venezolano es la primera instancia en la que recae la responsabilidad de garantizar a niños y jóvenes una educación tanto integral como de calidad, desarrollada por docentes con las

capacidades, actitudes, y valores requeridos para tal fin. En esa perspectiva, las propuestas para la optimización de la formación docente, como la planteada en el presente estudio, constituye una fuente orientadora que, desde la base del magisterio y con base a una acción indagatoria, puede contribuir con el Estado Venezolano en el cumplimiento de la normativa jurídica señalada anteriormente.

Además, la investigación colinda con los fines educativos formulados en la Ley Orgánica de Educación (2009), por cuanto una adecuada formación docente apoyada en su sentir vocacional, indudablemente contribuye a lo contemplado en el artículo 15, Literal 1 cuyo contenido establece como fin de la educación:

Desarrollar, el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, consciente protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social y consustanciada con los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos, con los valores de la identidad local, regional, nacional, con una visión indígena, afrodescendiente, latinoamericana, caribeña y universal.

Para acatar esta directriz educativa, es necesario e indispensable que el educador experimente en su propia formación, el sentir vocacional como elemento motivador para lograr esa finalidad educativa y en su capacitación profesional esté presente la creatividad, el desarrollo de su personalidad, la interiorización de valores para una convivencia democrática, el compromiso de ser un activo transformador de su práctica educativa y la capacidad para lograr la transferencia de conocimientos desde los principios de construcción activa de los aprendizajes.

De hecho la formación docente está contemplada en el capítulo IV de la ley antes mencionada estableciéndose en el Artículo 37 que dicha formación debe estar en concordancia con el “perfil requerido por los niveles y modalidades del sistema educativo”. Además, agrega con referencia a la

formación permanente que la misma ha de constituirse en un “proceso integral continuo”, dirigido no solo a mejorar los conocimientos, sino también el desempeño de los educadores, a fin de “garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país” (Artículo 38).

De lo anterior, se desprenden tres aspectos importantes que le otorgan sustento legal a la investigación: el primero, una formación docente insertada en el perfil de las características y competencias deseadas en el profesional de la docencia, en este caso de Educación Inicial, lo que en el contexto de la presente investigación incluye características personales vinculados a su sentir vocacional y competencias profesionales para abordar el quehacer pedagógico con niños en edades comprendidas entre los 0 y 06 años.

El segundo, la formación docente ha de ser concebido como un proceso integral, ello muy relacionado con lo anterior, pues abarca procesos formativos relacionados con el ser (vocación), conocer (profesión) y hacer (pedagogía) del docente y; el tercer aspecto, la necesidad de una formación que impulse en el docente su capacidad para la crítica constructiva, la reflexión y la participación, aplicadas a su ser personal y profesional, como elementos fundamentales vivenciados en sus procesos formativos para poder transferirlas en su quehacer educacional.

Por otra parte, el ofrecimiento de una Educación de calidad bajo la responsabilidad de docentes debidamente formados para garantizarla en tales términos, es un factor determinante en el cumplimiento de los derechos de los niños establecidos en La Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes LOPNNA (2007), no solo en cuanto a su educación (Artículo 53) y a participar activamente en su proceso educativo (Artículo 55), sino también en los derechos relacionados con el libre desarrollo de la personalidad (Artículo 28), a la integridad personal (Artículo 32), al buen trato (Artículo 32-A), a ser respetados por los educadores (Artículo 56), a la libertad de expresión (Artículo 67), a la información (Artículo 68), y a opinar y

ser escuchado (Artículo 80).

Sin lugar a duda estos derechos de los niños contextualizados en el ámbito educativo hace evidente la necesidad de docentes cuyo perfil personal, y pedagógico, le permita un hacer educacional en el trabajo de los infantes insertado en los derechos que los amparan jurídicamente. Aspecto que también es contemplado en el Reglamento de la Profesión Docente (2000) cuando se indica en el Artículo 5 que “La carrera docente estará a cargo de personas de reconocida moral e idoneidad comprobada, provistas del título profesional respectivo”.

El mismo articulado contempla para el mejoramiento profesional de los educadores en servicio “la participación y realización de cursos de perfeccionamiento, actualización, especialización, maestría y doctorado...” (Artículo 8, literal 5), ello se ratifica en el capítulo V, Artículo 139 y 140 del mismo Reglamento donde se establece el compromiso de las autoridades educativas competentes para el desarrollo de programas.

Asimismo, de actualización, perfeccionamiento y especialización de los Educadores a fin “...de prepararlos suficientemente en función del mejoramiento cualitativo de la educación...” (Artículo 139), señala además que la realización de estos programas por parte del docente tendrán acreditación para su carrera profesional (Artículo 140). En relación con el perfil profesional específicamente de Educación Inicial, es pertinente señalar los rasgos generales que en tal sentido propone el Ministerio de Educación Cultura y Deportes en la Resolución N° 28 del 2005, al indicar en el Artículo 22, que en los centros de educación inicial se debe garantizar la actuación de docentes suficientemente capacitados en:

- a. Conocimiento sobre los procesos de aprendizajes del ser humano, específicamente de la primera infancia.
- b. Dominio de estrategias en la atención a los niños.
- c. Planificación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje sustentadas en la observación, diagnóstico e investigación.

- d. Práctica pedagógica contextualizada y culturalmente adecuada.
- e. Manejo efectivo de estrategias para el trabajo en equipo.
- f. Promover la articulación de Educación Inicial y Educación Básica (esta última denominada actualmente Educación Primaria).

En la misma perspectiva, el Ministerio de Educación y Deportes, a través de la Resolución N° 42 (2005) a partir de la consideración que en la Educación Inicial "... se sientan las bases del aprendizaje, la personalidad, el desarrollo afectivo, la capacidad de diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales", establece en el Artículo 15 con respecto al rol del educador lo siguiente:

En la Educación Inicial, se concibe el rol de educador o educadora como mediador o mediadora de experiencias de aprendizaje y actúa en dos ámbitos integrados por: la escuela y el socio-cultural. Se requiere de un profundo conocimiento del desarrollo del niño y la niña de las formas como aprende, de sus derechos, sus intereses, sus potencialidades de su entorno familiar y comunitario.

www.bdigital.ula.ve

Importante directriz legal pues delinea el deber ser del docente de Educación Inicial en correspondencia con las características particulares de la población infantil y del contexto sociocultural y familiar donde se desarrolla la acción educativa. Más específicamente, en el Artículo 16 de la Resolución 42, el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2005) contempla:

El perfil del docente de Educación Inicial se ubica en una concepción de perfil polivalente, abierto y dinámico, que incorpore en el ámbito de la Educación Inicial, habilidades y conocimientos para diseñar, desarrollar, evaluar y formular estrategias y programas de mediación educativa en contexto socioeducativos y culturales cambiantes.

Los señalamientos de carácter legal estipulados en las Resoluciones 28 y 42, antes descritas, indican en líneas generales lo que deben contemplar los programas dirigidos a la formación de los docentes de Educación Inicial, por lo que se constituye en un sustento legal en el

marco de la presente investigación orientada hacia el objetivo de sistematizar un constructo teórico conducente a la configuración de un proceso de formación, apoyado en la vocación docente, como eje focal para la resignificación del desempeño pedagógico del docente de educación inicial.

Finalmente, es oportuno considerar como referente legal del estudio, la Resolución N° 1, emanada del Ministerio de Educación en el año 1996, pero cuyo contenido, 20 años después, aun es aplicable en el contexto de las actuales realidades educativas, de manera puntual en lo referido a la formación docente en aspectos relacionados con formación inicial y continua, pautas educativas a considerar en los programas de formación y rasgos esenciales en el perfil de los educadores.

En esta Resolución, se parte entre otras, de tres premisas básicas: la formación de docentes es elemento clave para una educación de calidad; las tendencias de formación profesional a nivel mundial, enfatizan una formación básica consistente del educador orienta a la reconstrucción continua de su hacer pedagógico para atender a las demandas educativas de una sociedad vertiginosamente cambiante y; la necesidad de revalorizar la dignidad y el respeto de la docencia como profesión y asegurar adecuadas oportunidades de actualización y mejoramiento permanente del educador en servicio.

Con base en los anteriores fundamentos, se establecen las pautas orientadas a ser tomadas en cuenta en el diseño de programas destinados a la formación inicial y continua de los educadores. Al respecto indica que el perfil profesional del docente ha de concebirse "... en un contexto de educación permanente, que trascienda el marco curricular de los estudios que conducen a la habilitación para el ejercicio de la función educativa" (Literal 2). Esto significa una necesaria vinculación entre los centros de formadores de futuros docentes y los centros escolares donde los educadores egresados desarrollan su labor pedagógica.

Asimismo, se plantea entender el perfil docente como “Una totalidad armónica que lo caracteriza e identifica como educador” (Literal 3). Es decir, el profesional de la docencia ha de poseer un conjunto de características académicas, personales, personales y vocacionales, cuya integración desde los procesos formativos, delinear el deber ser inherente a la profesión de educador. En atinencia a lo anterior, la Resolución N°1, en los literales 3 y 4, indica que la formación docente debe asegurar:

- La conexión de contenidos teóricos y experiencias prácticas
- La integración de saberes de distintas disciplinas (interdisciplinariedad)
- El conocimiento pedagógico de los contenidos
- La adquisición por parte del educador de una visión holística y equilibrada de lo que, desea y puede ser y que los demás esperan, como base para su propia identidad y autodesarrollo moral – profesional.
- El cultivo de la capacidad de reflexión permanente en la acción y sobre la acción. El trabajo docente debe concebirse como una actividad intelectual y no solo técnica, de reflexión cooperativa y de investigación personal y grupal.

A partir de estos lineamientos, el Ministerio de Educación a través de la Resolución antes mencionada, establece que los programas de formación docente deben orientarse hacia el logro de profesionales con los rasgos siguientes:

- a) Capaces de propiciar la innovación y el desarrollo educativo y de participar consciente y creativamente en la elaboración de diseños pedagógicos que conduzcan a la formación de la población.
- b) Preparados para comprender e interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando el contexto social, las implicaciones éticas del proceso educativo, el nivel de desarrollo del alumno, las características del contenido y los objetivos instruccionales, de tal manera que seleccionen y utilicen las estrategias, métodos, técnicas y recursos más adecuados a la naturaleza de la situación educativa
- c) Con dominio teórico y práctico de los saberes básicos de las

áreas de conocimiento en las que se inscriben los programas oficiales del nivel, modalidad o área de especialización que su vocación y aptitudes le han llevado a seleccionar como centro de su acción educativa.

d) Con un saber vivencial de los procesos de desarrollo y aprendizaje del sujeto de su acción educadora...

e) Conocedores de la realidad y de sus relaciones con factores sociales, económicos, políticos y culturales del país, la región o la comunidad en la cual se desempeñan.

f) Conscientes de sus responsabilidades en el análisis y en la solución de los problemas que afecten el funcionamiento de la institución y la comunidad donde prestan sus servicios...

g) Con una actitud crítica, positiva y abierta a las posibilidades de cambio y de superación permanente, espíritu de servicio, sólidos principios éticos, poseedores de características y actitudes personales que les permitan interpretar y desempeñar su rol en la comunidad y ser verdaderos ejemplos de educación ciudadana (Resolución N° 1, 1996, Ministerio de Educación).

Como puede observarse, en los planteamientos expuestos se indican claramente las orientaciones generales que han de direccionar los procesos formativos del docente en búsqueda de lograr las actitudes, conocimientos y capacidades para garantizar un desempeño de calidad en el accionar educativo. Destaca en estas directrices legales el componente vocacional inmerso en los Literales c y g, pues en ambos se determina la orientación que, en los procesos formativos, se interrelacionen el sentir vocacional del educador con su capacitación profesional-pedagógica. Esta línea orientadora constituye la premisa central de la presente investigación.

Referentes Paradigmáticos

El desarrollo de un proceso investigativo lleva implícitamente la postura asumida por el investigador frente al fenómeno, hecho, realidad o situación que incita su interés para profundizar en su conocimiento. Esta postura se comienza a delinear cuando el investigador se plantea una visión acerca del hecho a ser investigado y los objetivos a lograr durante el proceso. En tal

sentido, Kant (citado en Carpio, 2014), señala: “un objeto de estudio puede enfocarse bajo diferentes paradigmas que permiten conducir a diversas observaciones que dependen del marco conceptual y metodológico, a través del cual pueden observarse” (p1).

Por tal razón, los referentes paradigmáticos asumidos por el investigador constituyen la fundamentación para la toma de decisiones en el camino a seguir durante la construcción del conocimiento sobre la realidad y problemática formulada. Al respecto, Vacilachis de G. (2009), indica que en el ámbito de la investigación, está ampliamente aceptada “la presencia de un sistema básico de presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos, y metodológicos, con los que los investigadores abordan sus investigaciones” (p.4). Aspectos que requieren ser clarificados por el investigador.

En una idea similar, Parra de Ch. (1995), acota: “la conceptualización de la naturaleza de la realidad depende del sistema de valores o paradigma que el investigador defiende, el cual debe ser claramente expuesto en la investigación” (p.14). En consecuencia, es necesario que los investigadores ofrezcan sus argumentaciones acerca de la postura asumida frente al fenómeno investigado, a fin de ofrecer una visión clara y precisa de los presupuestos orientadores en el conocimiento extraído de la realidad objeto de la investigación.

Con base en estos criterios, en el presente apartado, la investigadora expone los referentes paradigmáticos considerados en el proceso indagatorio, a partir que un paradigma es “un modelo de acción para la búsqueda del conocimiento” (Hurtado y Toro, 2001, p. 32), cuyos referentes sustentan el modelo de acción para conocer la realidad vinculada con la vocación y la formación del docente de Educación Inicial.

En tal sentido, se precisa los presupuestos ontológicos axiológicos, epistemológicos, metodológicos y teóricos como soporte a la acción de la investigadora bajo el enfoque cualitativo que orientó el proceso indagatorio realizado, tal como se presenta en la figura a continuación:

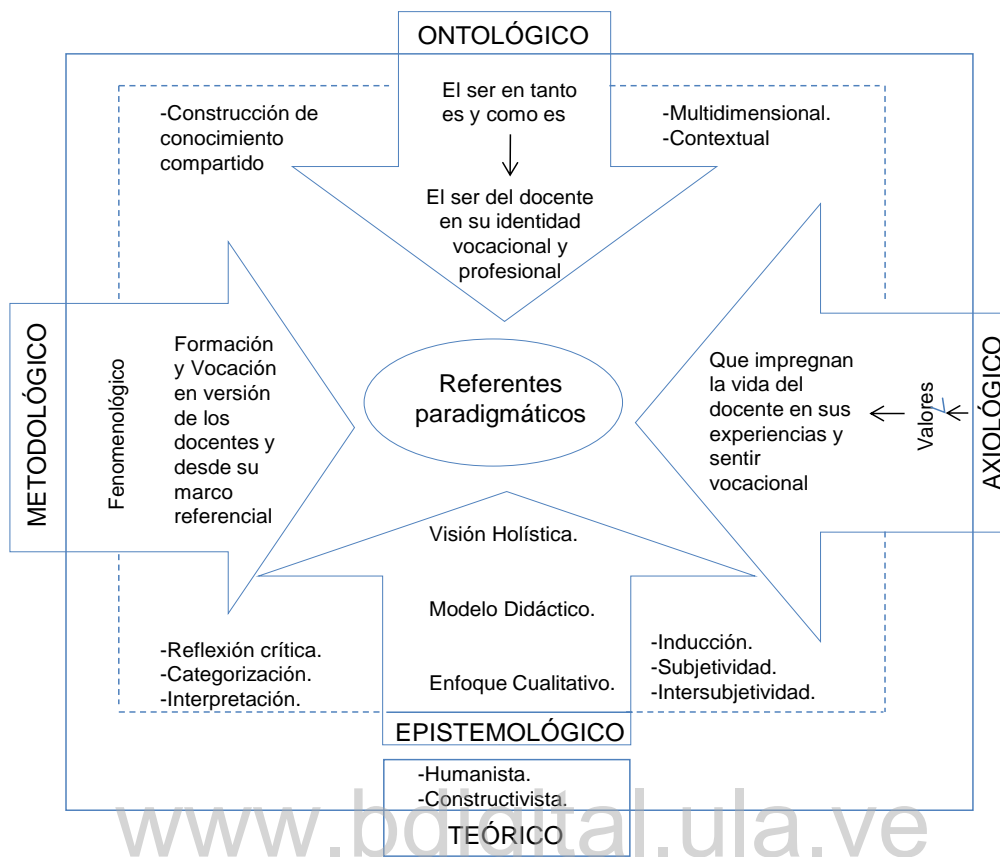


Gráfico 9. Referentes Paradigmáticos. Creación inédita. Delgado (2017).

Los referentes paradigmáticos expuestos en el gráfico engloban los cinco aspectos sustanciales que un investigador ha de elucidar para comprender y determinar las vías a seguir en el proceso indagatorio. De acuerdo con el planteamiento de Guba (citado en Sandoval 1996), esta reflexión paradigmática gira alrededor de tres preguntas centrales:

¿Cómo se concibe la naturaleza tanto del conocimiento como de la realidad?, ¿Cómo se concibe la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que genera? y ¿Cuál es el modo en que construye o desarrolla conocimiento el investigador? para dar respuestas a estas interrogantes, se describe en los párrafos siguientes los enunciados paradigmáticos del presente estudio.

Referente Ontológico

La ontología corresponde al estudio del ser y sus propiedades, del ser en tanto lo que es y cómo es (Pagés, Ramos, Sánchez, Sarmiento y otros 2011), al extrapolar esta definición al contexto del estudio, se clarifica la postura del investigador en términos de buscar el conocimiento del ser docente; tal como este es en su identidad vocacional y profesional en el ámbito educativo y sociocultural en el que se desenvuelve; es decir, el ser docente en el contexto de su vida profesional cotidiana. En esa perspectiva, se asume como premisas ontológicas las siguientes:

a. La vocación y formación del docente constituye una realidad multidimensional y compleja en la que están presentes diversos factores relacionados con: políticas educativas, organización escolar, población estudiantil bajo su responsabilidad, realidades socioculturales, procesos de formación inicial y continua, experiencia profesional, entre otros, que configuran una determinada forma de ser del educador en su sentir y hacer pedagógico.

b. Cada educador tiene su propia y particular forma de entender, comprender y valorar el sentido vocacional de su profesión así como de interpretar y construir conocimientos a partir de los procesos de formación inicial y continua recibidos en el transcurso de su desarrollo profesional. Esta premisa ontológica se vincula con lo señalado por Vasilachis (2009), al referir que en la investigación cualitativa los sujetos de estudio son concebidos como una identidad conformada por dos componentes: el esencial y el existencial.

En la definición de estos componentes, el citado autor expone: “el primero constituye el elemento común que identifica a las personas como tales, el segundo constituye el aspecto diferencial que distingue a cada una y la hace única frente a todas las demás” (p.20).

En el marco de la investigación está referido a los dos componentes de la identidad de los educadores sujetos del estudio: el esencial como

profesionales en la Educación Inicial y el existencial referido a lo que los distingue como individuos en su sentir vocacional y en los significativos, interpretaciones, comprensión, reflexividad y cogniciones derivadas de sus procesos formativos.

c. El ser del docente no es estático por el contrario es dinámico e influenciado por la diversidad de experiencias que conlleva las múltiples interrelaciones desarrolladas en realidades educativas y sociales sujetas a constantes cambios y transformaciones.

d. En su esencia como ser humano, el docente maneja sentimientos, emociones, creencias, que consciente o inconscientemente repercuten en la forma de concebir su acción pedagógica y su sentir vocacional.

e. La vocación docente es un elemento de índole personal, “está situado en la región más profunda y primaria de nuestro ser” (Gracia, 2007, p.817); por consiguiente, forma parte del ser particular de cada docente y conforma un cúmulo de motivaciones extrínsecas e intrínsecas que orientadoras de sus actitudes en el desempeño de su profesionalidad.

En consonancia con estas premisas ontológicas se buscó el conocimiento exhaustivo respecto a la vocación como factor determinante en la formación del docente de Educación Inicial, a partir de entender, comprender, e interpretar el ser de los educadores desde sus perspectivas existenciales en la labor profesional puesta en práctica en sus respectivos contextos educacionales. Ello implicó, según lo expuesto por Sandoval (1996), situarse en una realidad epistémica con la existencia de:

Un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, personal, sentir, y actuar, propias, de esos sujetos cognoscentes (p.28).

Este planteamiento ratifica la postura ontológica de la investigadora al abordar el conocimiento de la realidad a partir de las propias particularidades que identifican la vocación y la formación enraizadas en el ser del docente situado en el contexto sociocultural y educativo de los Centros de Educación

Inicial.

Referente Epistemológico

La epistemología como referente paradigmático en el contexto de una acción investigativa, consiste en la postura, que permite al investigador, según Soto y Vilani (2011): "...explicar cómo va a obtener el conocimiento, el status que se le debe asignar a las interpretaciones y comprensiones que se alcanzan, todo lo cual depende de cómo ve esa realidad y su interacción con ella" (p.3). En tal sentido y en el marco de la presente investigación, la postura epistemológica asumida por la autora, se centró en los aspectos siguientes:

a) El conocimiento acerca de la vocación y la formación docente emanado del proceso indagatorio es el producto de una construcción compartida con los docentes interactuantes, por cuanto se buscó junto con ellos la comprensión cabal de sus propias realidades respecto a los factores subyacentes que en su proceso de formación y en su ejercicio profesional, influyen en su identidad vocacional, así como los elementos académicos y emocionales contribuyentes a la consolidación de su vocación. Tal como lo expresa Sandoval (1996), al acotar que desde la óptica epistemológica en estudios cualitativos se busca:

...la construcción de un tipo de conocimiento que permita captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, y asumir que el acceso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo (p.34).

En esa perspectiva epistémica, la investigadora se sustentó en la premisa que los docentes a partir de sus experiencias, valores, aptitudes y aprendizajes, estructuran sus propios criterios conceptuales, sus percepciones, formas de conducir, sentir y valorar lo vocacional y lo formativo en función de su hacer pedagógico. El conocimiento de esta realidad solo puede lograrse en una interacción activa con los educadores para captar en

sus propias versiones, sentimientos, creencias, constructos y valoraciones así como su esencia en su ser profesional.

Igualmente, permitió detectar las limitaciones, carencias, dificultades y desmotivaciones que, desde los procesos formativos incidieron en su sentir vocacional y minimizar la calidad del hacer pedagógico en su desempeño profesional. Asimismo, epistémicamente se consideró que para el conocimiento de esta realidad, es necesario tomar en cuenta los aspectos señalados por Torres (2013), relacionados con el contexto, la complejidad, y la heterogeneidad, inevitablemente presentes en la construcción del conocimiento a partir de los puntos de vista de los sujetos investigados.

Pues como especifica el autor citado, en cuestión de formación docente, no hay respuestas únicas y universales debido a la diversidad de contextos y situaciones donde se desarrolla la acción educativa, a la complejidad que involucra la educación en un mundo cambiante y a la heterogeneidad de los educadores, iguales en esencia pero distintos en existencia, con inclusión de los diversos significados que adoptan o pueden adoptar frente a los procesos formativos.

A partir de estas consideraciones, se buscó el conocimiento de la realidad a través de una relación dialógica entre la investigadora y los sujetos de estudio, (docentes) relación sustentada en el respeto, la aceptación, la empatía, así como la actitud de evitar en todo momento situaciones que repercutieran negativamente en la confianza de los investigados para exponer sin temores, su manera de pensar, sentir, conocer y percibir sus propias realidades vocacionales y formativas.

Ello en concordancia con el ideal expuesto por Sandoval (1999), cuando manifiesta que el contacto directo del investigador con los sujetos del estudio y con los escenarios complejos y cambiantes donde éstos se desenvuelven, debe permitir el descubrimiento o reconocimiento de "...los conflictos y fracturas, las divergencias y consensos, las regularidades e irregularidades, las diferencias y homogeneidades, que caracterizan la

dinámica subyacente en la construcción de cualquier realidad humana...” (p.36), en este caso de las realidades vivenciadas por los docentes de educación Inicial en su sentir vocacional y en sus procesos de formación profesional.

En el marco de esta relación dialógica con miras a la construcción del conocimiento, se tienen presente también, las subjetividades e intersubjetividades inherentes a las interrelaciones comunicacionales entre seres humanos (Investigador e investigado), así como de las informaciones e interpretaciones surgidas de la visión particular que ambos comparten en el contexto de un proceso investigativo. Esta subjetividad, no implica la anulación, descientifización o reducción del rigor de la investigación (Maldonado 2000), por el contrario el elemento subjetivo es una constante en las investigaciones cualitativas.

En este sentido, no obstante para evitar las distorsiones en la construcción de los conocimientos sobre la vocación y formación de los docentes, la investigadora sustentó su actuación como tal en el respeto a la verdad, a las fuentes de información, a la participación activa de los docentes en la verificación de la información suministrada por ellos, así como de la interpretación que de ella se deriven. En esa vía dialógica lo importante es establecer una interacción cognitiva (Vasilachis, 2009), la misma es posible desde una relación igualitaria donde se evite la tergiversación ontológica de la identidad de los sujetos investigados, En palabras del autor citado en esa interacción cognitiva:

- a) Se es uno con quien se establece el diálogo sin dejar de ser existencialmente distinto de él;
- b) opera la fusión del componente compartido de la identidad.,
- c) aquello en lo que las personas difieren deja el lugar de privilegio a aquello en lo que se identifican y, por consiguiente,
- d) los participantes amplían y profundizan, conjuntamente, su conocimiento acerca del otro, acerca de la capacidad y formas de conocer, acerca del proceso de conocimiento y acerca de si mismos, en lo que ambos sujetos tienen de idéntico (p.52).

En esa perspectiva, la relación dialógica establecida con los docentes del estudio implicó un acercamiento humano sin diferencias esenciales que pudieran obstaculizar la apertura y la disposición para exponer sus puntos de vista, opiniones, perspectivas y sentimientos involucrados en su ser vocacional y profesional. Por otra parte, la investigadora se apoyó en el principio de no plantearse expectativas o presuposiciones teóricas antes de sumergirse en la recolección de la información para, a través de un proceso inductivo avanzar en la construcción del conocimiento y de la teoría de allí surgida respecto a la realidad investigada.

Tal Como lo indica Maldonado (2000): “avanzando en el proceso analítico, de una gran amplitud inicial a una mayor especificidad posterior” (p.20). Todo ello enmarcado en una visión holística donde “el todo es algo más que la simple suma de las partes” (Ob. Cit, p. 18), por tanto, cada aspecto de la realidad vivenciada y expresada por los docentes del estudio fueron consideradas de vital importancia para obtener claridad al entender comprender e interpretar la realidad en cuanto a su identidad vocacional y formación profesional.

Referentes Metodológicos

La metodología constituye un factor de indiscutible importancia en un proceso de investigación pues la misma hace referencia al método, las técnicas, y los procedimientos a ser utilizados para obtener el conocimiento sobre la realidad investigada. La toma de decisiones que el investigador hace al respecto depende del paradigma desde el cual parte y de las posiciones ontológicas, axiológicas y epistemológicas asumidas dentro del proceso investigativo (Soto y Vilani, 2011).

Bajo este planteamiento y con sustento en los referentes ontológicos, axiológicos, y epistemológicos anteriormente descritos, la investigadora consideró al método fenomenológico como el más apropiado para un acercamiento efectivo con la realidad investigada y la obtención de un

conocimiento preciso respecto a la vocación y formación profesional vivenciada por los docentes de Educación Inicial. Este método permitió el conocimiento de los significados dados por los educadores a la vocación y a la formación profesional (inicial y continua) como experiencias inherentes a su hacer pedagógico y la interpretación que hacen de esos significados para definir su existencia como educador y actuar en consecuencia.

La orientación fenomenológica, afirma Rodríguez Gil y García (1999), “destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva” (p.40), ello representó en el contexto de la presente investigación un elemento prioritario para la búsqueda de la información. Además, al tomar como punto referencial lo expuesto por Creswell, Hertens y Álvarez- Gayou (citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2014) sobre las premisas que fundamentan la metodología fenomenológica, pueden señalarse los siguientes aspectos en los que la investigadora sustentó su elección.

a) La posibilidad que otorga para describir y entender el fenómeno (vocación y formación docente) desde el punto de vista de cada educador y desde la perspectiva construida colectivamente.

b) Permite el análisis de lo dicho por los docentes y la búsqueda de sus posibles significados.

c) Posibilita la intuición por parte de la investigadora para lograr aprender la experiencia de los docentes investigados.

En definitiva, la metodología fenomenológica hace posible la construcción del conocimiento de la realidad desde la propia visión de los docentes, con apoyo en una acción investigativa destinada a entender, comprender, e interpretar lo que piensan, sienten y hacen en relación con su identidad vocacional y sus experiencias en los procesos de formación vivenciados en el transcurso de su existencia profesional.

Referente Axiológico

El componente axiológico está referido a los valores y como lo señala Parra (1995), “los valores siempre están presentes en las decisiones que el investigador toma: a quienes escoge, qué estudia (el foco) cómo lo estudia (métodos) y qué marco de referencia usa para interpretar los datos” (p.20). Por tanto, los referentes axiológicos determinan una particular visión en el proceso investigativo respecto al conocimiento que se pretende lograr de la realidad investigada.

Conceptualmente, el Ministerio de Educación (1999), a partir de definiciones de distintos autores, ubica la concepción de los valores en cuatro dimensiones: a) lo que el ser humano, aprecia, desea, y busca como proyecto ideal de su comportamiento y de su existencia; b) opciones personales que se adquieren voluntariamente; e) creencias que se integran a la estructura del conocimiento y; d) características incorporadas al repertorio conductual que orientan la vida y marcan la personalidad..

Desde estas perspectivas conceptuales se parte de dos premisas axiológicas en el contexto de la presente investigación. La primera, los valores están presentes tanto en el sujeto conocido (investigador) como en el sujeto cognoscente, (docentes); la segunda, la vocación y formación docente está inmersa en el conjunto de valoraciones otorgadas por las educadoras a su sentir vocacional y a las acciones de carácter formativo dirigidas hacia su desarrollo, perfeccionamiento y actualización profesional, acompañada de la valoración respecto a su función docente en lo pedagógico, institucional y sociocultural.

Con respecto a la primera premisa, en la investigación se parte del valor otorgado al enfoque cualitativo, sus métodos, sus técnicas, como el medio más adecuado para un acercamiento efectivo a la realidad a fin de conocerla desde las propias perspectivas de los sujetos (docentes) que la conforman, abordada sin prejuicios y en la absoluta disposición para establecer procesos comunicacionales dialógicos, reflexivos, siempre con la disposición para

escuchar empáticamente lo dicho por los informantes.

En relación con la segunda premisa axiológica se parte de la proposición: en la identidad vocacional y en la vocación docente subyacen un conjunto de valores que orientan el ser, pensar, sentir, y hacer de los educadores; ante esta situación se debe asumir una posición ética guiada por el respeto a las opiniones y a los valores manifestados por los docentes durante el proceso investigativo. Esta postura axiológica es esencial en el actuar del investigador, por cuanto, según lo asevera Sandoval (1996), en las investigaciones cualitativas debe asumirse que:

...el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad” objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad (p.29).

En consecuencia, se hace necesaria una relación interactiva entre el investigador y los sujetos del estudio, donde se toma como punto de apoyo, los juicios valorativos derivados de la visión particular que cada uno refleje con respecto a la situación específica investigada, en este caso, la vocación como factor determinante en la formación docente.

Referentes Teóricos

La educación como proceso eminentemente humano, busca el ideal de la perfección del hombre en su esencia como ser individual-social, cuya existencia, inmersa permanentemente en interacción con sus semejantes, se consolide en prácticas, conocimientos, valores, convivencias y actitudes que contribuyan al fortalecimiento continuo de sus propias realidades y a las transformaciones requeridas para el logro del bienestar colectivo desde lo local, regional y nacional.

Bajo esa perspectiva, cobra especial significación la educación y formación de quienes asumen la responsabilidad de formar seres humanos desde el ámbito educativo: los docentes y, de manera particular, los que han

decidido desde su proyecto de vida, ser formadores de seres en los primeros años de su existencia, etapa señalada en diversas investigaciones realizadas al respecto, como fundamental en la vida del hombre.

En este sentido, se parte de la premisa que tanto la formación del docente como de la población estudiantil, en este caso de la población infantil, tiene un carácter profundamente humano, constructivista y transformador. Por tal razón el referente teórico asumido por la investigadora en el contexto del presente estudio se apoya en los postulados propuestos por tres teorías: humanista, constructivista y crítica. Desde la óptica de la teoría humanista es oportuno iniciar con un planteamiento de Paulo Freire (citado en Estacio y Cordido, 1990):

La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (p.96).

En efecto, el humanismo como sustento teórico en la formación docente implica el fortalecimiento de su apertura como ser humano y su reflexión acerca del importante papel que desempeñan como personas y profesionales en la formación integral de los estudiantes en la búsqueda de los cambios sociales requeridos para una sociedad más justa e igualitaria.

Humanísticamente esa formación involucra: confianza en la capacidad de los docentes para desarrollar sus propias potencialidades, centrarse en el significado que los docentes dan a sus experiencias formativas, enfatizar y desarrollar sus características específicamente humanas (creatividad, autorrealización, vocación, decisión), libertad para la comunicación interpersonal y, el descubrimiento como persona y profesional en relación consigo mismo, con otros individuos y con otros grupos sociales (Ob. Cit).

Solo el docente formado bajo los parámetros antes descritos, puede a través de estas vivencias transferir a la práctica de su vida profesional pedagógica un quehacer educacional apoyado en principios humanistas, pues tal como lo señala Prieto (1959), en su obra el Humanismo Democrático

y la Educación, el fin supremo de la educación es: “Desarrollar las virtualidades del hombre, colocándolo en su medio y en su tiempo, al servicio de los grandes ideales educativos y concentrado en su tarea para acrecentar y defender valores que, si fueran destruidos, pondrían en peligro su seguridad” (p.13).

Planteamiento aún presente en la fundamentación filosófica de la educación venezolana y que sin duda demanda una formación docente centrada en principios humanistas de manera que su eficiencia en el trabajo educacional esté al unísono con su eficiencia en el arte de vivir a plenitud su vida personal y profesional. Por otra parte, desde la teoría humanista la investigadora en el contexto de la investigación parte del principio que el acceso al conocimiento de la realidad investigada (la vocación y la formación docente), es un proceso esencialmente de interacción humana.

Esto conduce la acción investigativa a fin de poder captar los significados reales de la experiencia, constructos, y creencias de los educadores en su sentir vocacional y en las vivencias derivadas de sus procesos formativos profesionales, pues en las ciencias humanísticas afirma Aranguren (2001), se abordan los contenidos de investigación “desde el análisis del conjunto de conocimientos socialmente construidos sobre problemas concretos que tienen implicaciones en el pensamiento y en la actividad de los seres humanos en contextos determinados” (p.3).

En efecto, el docente de Educación Inicial en su devenir histórico-social-personal-profesional ha configurado un conjunto de conocimientos, percepciones y actitudes vinculadas a su vocación y a su formación profesional, que determina una forma particular de hacer sentir y valorar su acción pedagógica en el contexto de los centros de educación inicial donde laboran.

Ello forma parte de su singularidad como ser humano y como tal ha de generarse la interacción investigativa a fin de acceder a ese conocimiento. Lo anterior, está en estrecha correspondencia con la teoría constructivista, cuya

epistemología es explicada por Soto y Vilani (2011), en los términos siguientes:

...la realidad se construye o emerge de la interacción entre el sujeto y el objeto; el conocimiento es contingente a prácticas humanas, se construye a partir de la interacción entre seres humanos y el mundo, se desarrolla y transmite en contextos netamente sociales. En la intencionalidad del constructivismo hay una activa relación entre la conciencia del sujeto y el objeto de la misma, por lo que están unidos en una intersubjetividad compartida; se genera una construcción social del conocimiento y se generan significados colectivamente en procesos sociales (p.4)

Desde esta visión epistemológica del constructivismo se extraen varios aspectos de importancia como referentes teóricos en el contexto de la presente investigación, tales como:

a) El sentir vocacional del docente es una construcción de ideales, pensamientos, creencias, expectativas y aspiraciones, las mismas se generan, fortalecen o debilitan en la interacción que el educador desarrolla en su ámbito sociocultural.

b) En los procesos formativos iniciales y continuos dirigidos a la profesionalización, perfeccionamiento y/o actualización los educadores, no son pasivos, por el contrario, construyen sus propias concepciones acerca de los componentes teóricos-prácticos y pedagógicos que han de orientar su labor educacional, estos aspectos son transformados o confirmados en función de las experiencias desplegadas en el contexto socioeducativo donde ejerce su función pedagógica.

c) En la interacción investigadora-investigado, desde la orientación cualitativa, ambos se sumergen en un encuentro dialéctico para construir el conocimiento de la realidad (vocación y formación docente). En la construcción de este conocimiento se genera una interacción cognitiva pero inmersa en las subjetividades e intersubjetividades presentes en las concepciones respecto al sentir vocacional vinculado a la formación inicial y continua del educador.

Lo anterior se relaciona con lo expuesto por Flórez y Tobón (2002),

cuando hace referencia al paradigma cognitivo en la comprensión humana que sustentado en una metodología dialógica entre investigador e investigados “...se construye un sentido que no es universal ni repetible, donde la neutralidad del investigador se descarta de antemano” (p.5). Con base en este planteamiento y desde una visión constructivista, se concretan dos premisas orientadoras en la búsqueda del conocimiento sobre la vocación y la formación docente.

En la primera, el educador ha construido sus propios conceptos, percepciones y valoraciones sobre lo que él entiende y siente respecto a la vocación y lo derivado de sus experiencias formativas; la segunda, la construcción de este conocimiento le orienta en su actuar pedagógico y sociocultural en el contexto donde se desenvuelve.

Como elemento final del marco referencial descrito en el presente capítulo, se considera pertinente, ofrecer una visión general acerca de las unidades temáticas con las que la investigadora abordó inicialmente el conocimiento de la realidad sobre la vocación y la formación del docente de Educación Inicial, las mismas se exponen en el cuadro a continuación.

Cuadro 7
Unidades Temáticas Iniciales de la Investigación

Unidad Temática	Descripción
Vocación	Comprende las actitudes, disposición y satisfacción sentidas por los docentes hacia la labor profesional que han seleccionado como parte de su proyecto de vida, así como los constructos teóricos que manejan en función de la relación que establecen entre su sentir vocacional y sus experiencias de formación inicial y continua
Formación Docente	Referida a los constructos teóricos, percepciones, creencias, opiniones y valoraciones del docente frente a las experiencias vividas en sus procesos de formación inicial y continua.
Desempeño Pedagógico	Comprende la autovaloración de los docentes respecto a las características personales y profesionales pedagógicas que desarrollan en el quehacer educacional y vinculación que establecen entre ese desempeño, su formación y su sentir vocacional.
Educación Inicial	Comprende los criterios, opiniones, creencias y valoraciones de los docentes acerca de la Educación Inicial, su incidencia en la formación y desarrollo del ser humano, y el rol del docente desde lo vocacional y formativo para un eficaz desempeño en este nivel.

Nota. Creación inédita para la investigación. Creación inédita. Delgado (2017).

CAPITULO III

CAMINO METODOLÓGICO

El proceso investigativo amerita procedimientos claramente definidos respecto al cómo tener acceso a la realidad y de qué manera se obtendrá la información requerida para alcanzar los objetivos propuestos por el investigador. La exposición de estos procedimientos es de vital importancia porque evidencia la claridad en el camino metodológico seguido en la búsqueda del conocimiento, lo que también repercute en la calidad de la validez y confiabilidad de los resultados.

De acuerdo con lo afirmado por Hurtado de B. (2010), la metodología “incluye los métodos, las técnicas, las tácticas, las estrategias y procedimientos que utilizará el investigador para lograr los objetivos de su estudio” (p.97). A partir de este planteamiento conceptual, se especifica y se describe en el cuerpo del presente capítulo, los elementos metodológicos que fueron seleccionados para el desarrollo del proceso indagatorio.

La selección metodológica se sustentó en atención a los objetivos y a los referentes paradigmáticos asumidos por la autora como apoyo de su actuar investigativo. En tal sentido, se detalla el camino metodológico en los diversos aspectos relacionados con: naturaleza, nivel y diseño de la investigación, escenario y sujetos del estudio, técnicas e instrumentos para la recolección de la información, procedimiento de la información, análisis de la información, credibilidad y fiabilidad de la investigación.

Naturaleza de la Investigación

La investigación se desarrolló en el marco de los fundamentos teóricos y metodológicos del paradigma cualitativo, por cuanto el interés se centró en conocer desde las perspectivas de los sujetos investigados (docentes), el problema objeto de la investigación, como lo acota Flórez y Tobón (2002), al señalar que la indagación cualitativa permite:

...comprender racionalmente la vida, la cultura y el acontecer humano sin reducirlo a la simplicidad mecanicista, sin suprimir al sujeto, ni negar la multiplicidad de perspectivas teóricas, lenguajes y sentidos que nos caracterizan como seres en contexto y en interacción permanente con el horizonte de sentido de los demás... (p.6).

En efecto, el análisis de la realidad educativa referida a la vocación y la formación docente, parte de la premisa epistemológica, metodológica y ontológica que los educadores en sus vivencias vocacionales y formativas, conforman un repertorio de conocimientos, creencias y significados que le son particulares e inciden en las formas de concebir y llevar a la práctica su labor pedagógica.

El acceso a estas particularidades en el conocer, sentir, hacer y valorar de los educadores sólo fue posible mediante una metodología de índole cualitativa. Eso significó dar el salto epistémico de la investigadora de tener que inmiscuirse en el ámbito objeto de estudio en forma activa, participativa y protagónica.

En la misma idea, Pérez (1998), consideró que el paradigma cualitativo permite investigar los problemas dentro de un enfoque global, holístico, cuyo acento se coloca “en la comprensión de los procesos desde las creencias, valores y reflexiones” (p.28), tanto de los sujetos investigados como del investigador, estas reflexiones se desarrollan en y sobre la acción en el contexto del estudio.

A partir de esta perspectiva metodológica, se buscó en todo momento la

comprensión de las perspectivas, opiniones, constructos y creencias que los docentes de centros de Educación Inicial de Coloncito municipio Panamericano, estado Táchira, revelan desde su experiencia en el aula, en cuanto a la vocación y la formación inicial y continúa en el desempeño de la docencia en instituciones educativas del subsistema de Educación Inicial.

Nivel de la Investigación

La investigación se sitúa en el nivel interpretativo como base para el desarrollo de un estudio proyectivo. La investigación situada en un nivel interpretativo. En tal sentido, el interés de la investigadora se centró en ir más allá de la del fenómeno investigado, por tal razón el nivel interpretativo del estudio, cuya pauta metodológica, en opinión de Pérez(1998), es utilizar los datos para “desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos” (p.98).

Con base en estos criterios metodológicos, se tuvo el propósito de interpretar el evento educativo relacionado con la vocación y los procesos de formación inicial y continua del docente, para conocer desde sus propias concepciones, los factores subyacentes que influyen en su vocación; en especial, los aspectos personales, pedagógicos y de formación vinculados a la consolidación de los sentimientos vocacionales, así como las percepciones frente a los procesos de formación continua vivenciados en la institución donde laboran.

La interpretación de la realidad investigada en los aspectos antes mencionados, constituyó la base para la realización del estudio proyectivo. Este tipo de investigación, en palabras de Hurtado de B. (2010): “...propone soluciones a una situación determinada a partir de un proceso de indagación. Implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio, más no necesariamente ejecutar la propuesta” (p.114).

En el marco del presente estudio, lo anterior significó que, con sustento en los resultados obtenidos a partir de la indagación cualitativa e interpretativa, se procedió a la formulación de una propuesta consistente en un constructo teórico dirigido a la configuración de un proceso de formación apoyado en la vocación como eje focal para la resignificación de la pedagogía del docente de Educación Inicial.

Método de la Investigación

En consonancia con el enfoque cualitativo del estudio, el mismo se desarrolló bajo el método fenomenológico. De acuerdo con Hurtado y Toro (2001), esta metodología: "...estudia los fenómenos tal como son experimentados y percibidos por el hombre" (p.105). En una idea similar, Rodríguez, Gil y García (1999), acotan:

...la investigación fenomenológica es el pensar sobre la experiencia originaria. En definitiva la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El Fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando (p.42).

En este sentido, la investigadora buscó la comprensión de los fenómenos vinculados a la vocación y la formación docente sobre la base de los significados construidos por los educadores en sus vivencias vocacionales y formativas. Para tal efecto, se siguieron los tres aspectos que, de acuerdo con el autor citado, le dan direccionalidad fenomenológica a una investigación: el primero, la prioridad a la experiencia subjetiva como base del conocimiento; el segundo, el estudio de la vocación y la formación desde las perspectivas de los docentes en su marco referencial y, tercero, el foco de interés centrado en conocer cómo los educadores experimentan e interpretan el mundo socioeducativo que han construido en interacción.

Con base en lo anterior y a partir del criterio que la construcción de conocimientos, tal como se entiende en este estudio, depende de elementos instaurados en la vocación como eje focal en la formación docente, fue lógico pensar en la existencia de interacciones entre el saber y otras acciones de los educadores.

Estas interacciones fueron analizadas y, la investigadora en línea con la formación de la problemática planteada, buscó responder a las demandas potenciales presentes en su enmarcado educativo en términos de constructos teóricos dirigidos a orientar los procesos de formación docente.

Visto de este modo, el estudio cualitativo bajo el enfoque fenomenológico, se consideró la metodología apropiada para diagnosticar los factores que influyen en la formación profesional de los educadores, los elementos académicos y emocionales influyentes en su sentir vocacional y los procesos formativos vivenciados en los centros de educación inicial donde laboran.

Con base en este conocimiento, alcanzar el objetivo central de generar un constructo teórico conducente a la configuración de un proceso de formación, apoyado en la vocación como eje focal para la resignificación del desempeño pedagógico del docente de Educación Inicial, desde la oralidad de los educadores intervinientes en ese espacio socioeducativo.

En ese marco, es pertinente traer a colación algunos de los aspectos señalados por Merten (2014), para quien los estudios cualitativos bajo el método fenomenológico, se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos: (a) la realidad educativa respecto a la vocación y formación docente debe ser factible descubrirla con cierto grado de probabilidad, debido a las subjetividades inherentes al ser humano, tanto de la investigadora como de los investigados; (b) en el proceso investigativo, la investigadora no debe estar ajena al fenómeno estudiado, por el contrario debe formar parte influida e influyente de él; (c) los antecedentes del investigador deben influir, en lo observado (Ob.Cit), por consiguiente, la investigadora estuvo atenta en la

búsqueda de prevenir que sus valores o tendencias influyeran en los resultados de la investigación.

En definitiva, se trató de una investigación con metodología fenomenológica donde se observaron las vivencias de los actores sociales (docentes) involucrados, tal como se den en su contexto natural, es decir, en su realidad para después analizarlas e interpretarlas, y dar comprensión, significado y acción, en otras palabras, buscar la objetividad en el ámbito de los significados, al tener como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto donde se desenvuelven los educadores.

Diseño de la Investigación

El diseño de una investigación, según lo refiere Arias (2006), es “la estrategia general que adopta el investigador para responder al problema planteado” (p.26). Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), en los estudios cualitativos, el diseño consiste en “el abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación” (p.479).

En especial, como primer aspecto, las investigaciones cualitativas están sujetas a las condiciones de cada contexto en particular y, el segundo, porque cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño” (Ob.Cit). Asimismo se debe aclarar que el diseño surge desde el planteamiento del problema hasta la inmersión en la realidad investigada durante el trabajo de campo.

En función de los criterios conceptuales antes expuestos y en razón del enfoque cualitativo fenomenológico del estudio, la investigación se desarrolló bajo un diseño de campo entendido por Arias (2006), como el proceso que consiste “en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados” (p.31). A continuación se grafica de modo sucinto lo expuesto en los párrafos precedentes.

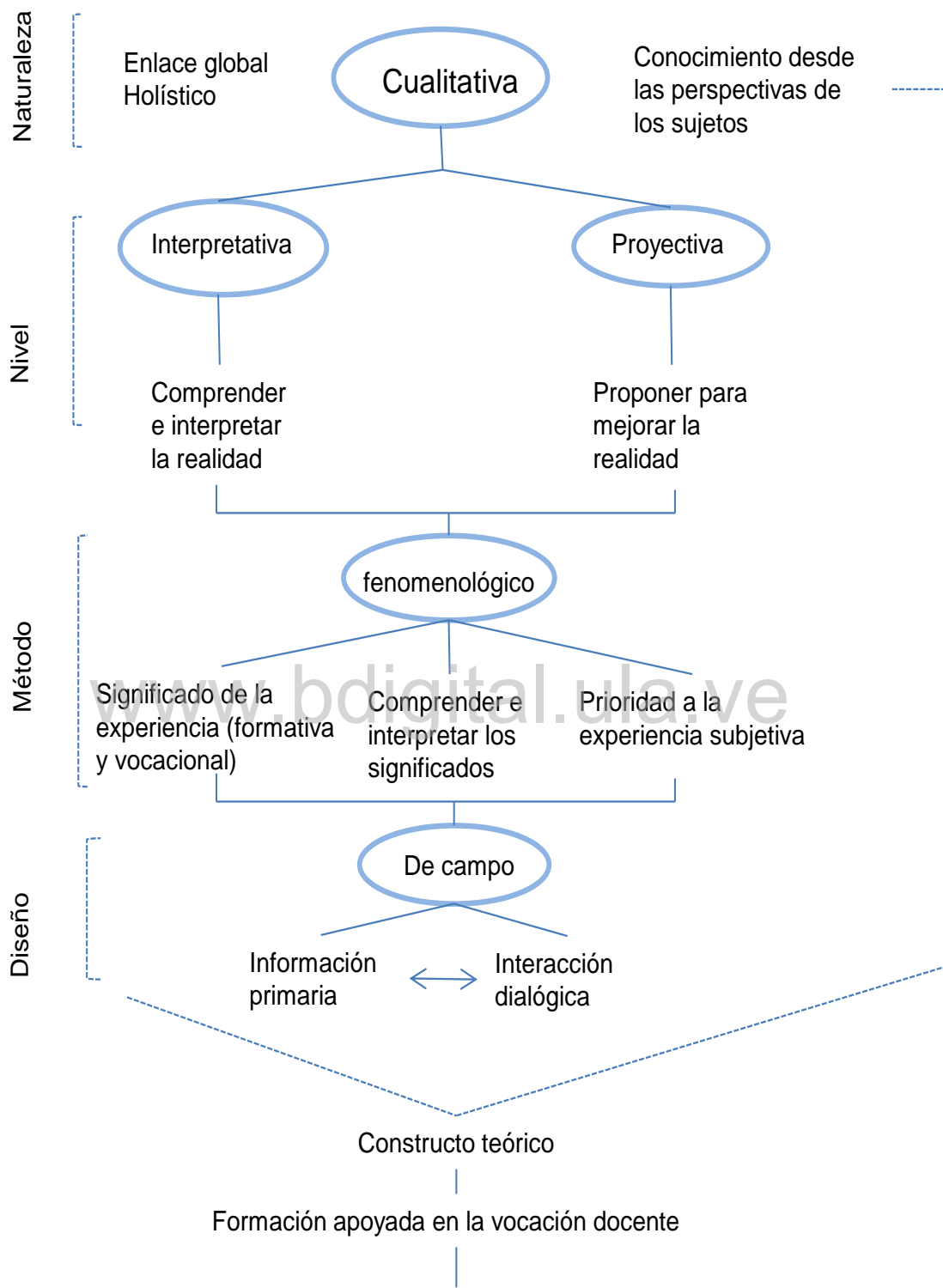


Gráfico 10. Diseño de la Investigación. Delgado (2017).

El recorrido metodológico detallado en el gráfico, representa el diseño de la investigación de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), para quienes el propósito principal es: “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p.493). Eso significó la interacción entre la investigadora y los investigados para obtener sus significados en cuanto a la vocación y formación profesional e interpretar lo expuesto.

Etapas en la Ejecución de la Investigación

El desarrollo de la investigación se estructuró en cinco etapas o fases: interactiva, descriptiva, analítica, confirmatoria y proyectiva, tal como puede observarse en la siguiente figura:

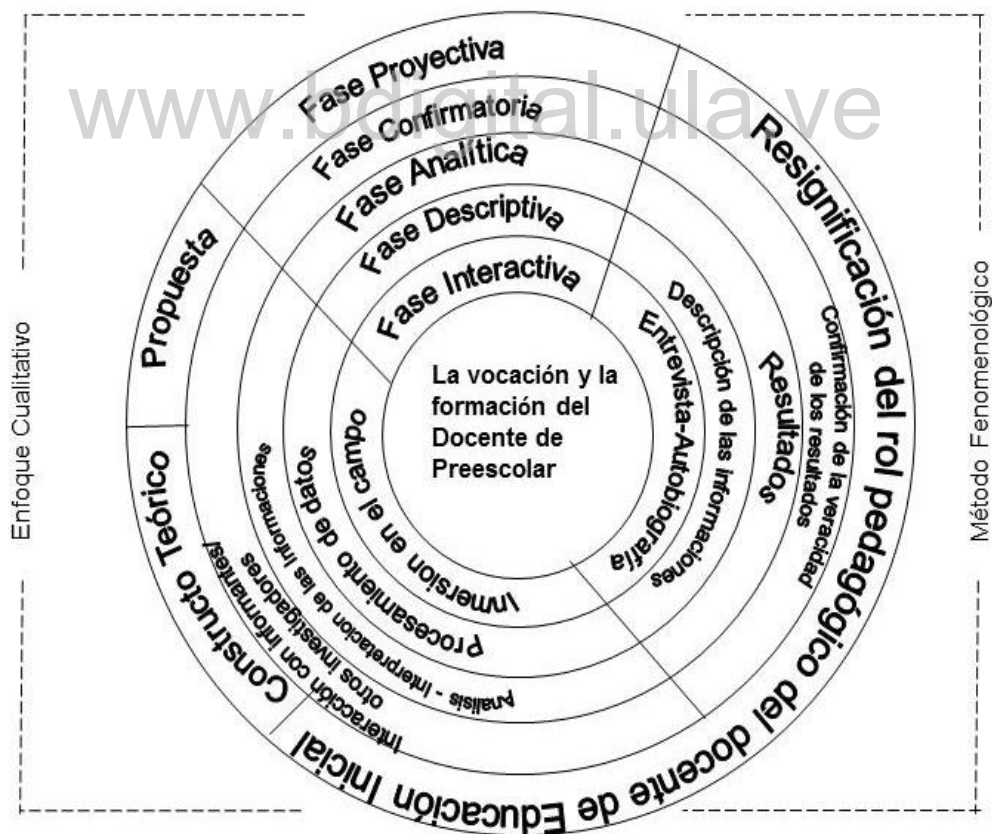


Gráfico 11. Fases de la Investigación. Creación inédita. Delgado (2017).

En la fase interactiva se procedió a la inmersión en la realidad a ser investigada, con el fin de recopilar la información en los docentes informantes, a través de entrevistas (individuales y focales) y la autobiografía profesional, desde dos puntos centrales: la vocación y la formación inicial y permanente. A esta fase se le denominó interactiva porque la recolección de los datos se sustenta fundamentalmente en una interacción dialógica entre la investigadora y los docentes participantes.

Simultáneamente a la fase anterior se inició la fase descriptiva que consistió en dos pasos: procesamiento de la información (categorización) y la descripción de los informantes, para luego continuar con la fase analítica, donde se analizaron e interpretaron las informaciones, se construyeron significados en función de los datos suministrados por los informantes (docentes), hasta llegar a los resultados a las interrogantes planteadas en la investigación y el logro de los objetivos propuestos.

En la fase confirmatoria, la investigadora procedió a constatar con los informantes la veracidad en las interpretaciones dadas con los datos suministrados por ellos. Asimismo, los resultados obtenidos en esta fase se sometieron a la revisión por parte de dos investigadores para, desde sus perspectivas neutrales y externas, estimar la magnitud en que los resultados representaban fielmente la información dada por los docentes informantes.

Finalmente, en la etapa proyectiva, la investigadora con base en los resultados obtenidos y en atención al objetivo general del estudio, se elaboró el constructo teórico, apoyado en la vocación como eje focal para la resignificación de la pedagogía del docente de educación inicial.

Escenario de la Investigación

El escenario de estudio en las investigaciones cualitativas, es definida por Parra (2005), como:

Aquel contexto natural en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos. El investigador debe negociar el acceso, gradualmente obtiene confianza y lentamente recoge datos que se adecuan a sus intereses (p.128).

En función de este criterio conceptual y en atención a los objetivos del presente estudio, se tuvo como escenario de la investigación tres centros de Educación Inicial ubicados geográficamente en Coloncito, municipio Panamericano del estado Táchira. Estos centros son: José Francisco Ron Sandoval, Creación Coloncito y San Isidro. El centro de Educación Inicial José Francisco Ron Sandoval es una institución de dependencia Estatal destinada al ofrecimiento de atención educativa a niños de edades comprendidas entre los 3 y 6 años.

Actualmente atiende un total de 266 niños y niñas bajo la acción pedagógica de 24 docentes de aula el centro es gerenciado por una directora y una subdirectora cuenta con una docente para lo administrativo, un especialista en deporte, seis bedeles, y seis madres elaboradoras de alimentos. Su estructura física es de una planta con paredes frisadas, techo de machimbre y teja y piso de granito. La estructura está organizada en forma de U, constituida por una oficina de dirección sala de baño del personal, y zona para implementos de limpieza.

Además, posee 6 aulas, dos salas de baños una para niños y otra para niñas. Estas aulas presentan amplias ventanas que le brinda adecuada ventilación e iluminación natural a los diferentes espacios de trabajo de los niños, pero también poseen iluminación (luz) eléctrica y aires acondicionados que contribuyen a mitigar las condiciones climáticas (clima cálido) presentes en la zona para beneficio y confort de los niños, niñas y docentes. Igualmente, la institución en su parte exterior tiene zonas verdes y árboles cuya presencia otorga frescura al plantel. En estas zonas verdes los niños, niñas y docentes realizan las actividades libres y recreativas pautadas en la

rutina diaria.

Por su parte, el centro de Educación Inicial “Creación Coloncito, es una institución de dependencia nacional ubicada al Suroeste de la población de Coloncito, específicamente en el sector 1ro de Mayo. El plantel fue fundado en 1974, desde entonces ofrece una educación inicial en la etapa preescolar (3 a 6 años) a los niños de los sectores próximos a la institución. Actualmente atiende a un total de 60 niños con un personal conformado por una coordinadora, una secretaria, dos docentes, dos auxiliares, dos obreros y dos madres elaboradoras de alimentos.

El local está construido especialmente para la atención de niños preescolares, cuenta con una oficina de dirección dos aulas con sus salas de baño para los niños, una cocina y un espacio para implementos de limpieza. Estos espacios están distribuidos en dos, hacia la parte superior las aulas y en la inferior las restantes, ambas unidas por un patio interior encementado.

Asimismo, detrás de las aulas se encuentra una amplia zona verde donde se realizan las actividades recreativas y vinculadas a proyectos de desarrollo endógeno en la que participan el personal docente, los niños y sus familias. La estructura física del plantel está construida con vigas metálicas paredes de bloque frizado techo de machimbre con teja y pisos de granito. Las aulas son amplias y con grandes ventanales. E igualmente, la institución cuenta con servicios de agua y luz.

En lo que corresponde al centro de Educación Inicial San Isidro, éste es una institución de dependencia estatal que funciona anexo a la Unidad Educativa del mismo nombre, ubicada en el sector Menca de Leoni, parte centro sur de la localidad de Coloncito. Este centro de fue creado en 1982 para el ofrecimiento de educación preescolar a niños entre 3 y 6 años de edad. En la actualidad, la institución cuenta con una matrícula de noventa (90) niños, atendida por 3 docentes de aula y 3 auxiliares.

Este personal está bajo la atención gerencial del directivo de la Unidad Educativa, así como de la Coordinación Municipal de Educación para el nivel

de Educación Inicial. Con respecto a la estructura física del C.E.I San Isidro, una de las aulas está construida con vigas de concreto, paredes de bloque frisado y techo de acerolit, mientras que las otras dos aulas son de vigas metálicas, paredes de bloque frisado y techo de machimbre con teja, estas aulas están separadas por un pasillo encementado.

En su interior son amplias, rodeadas de ventanales, con amplia iluminación tanto natural como artificial. Para el desarrollo de las actividades en el espacio exterior, se utilizan los pertenecientes a la Unidad Educativa (no existen zonas verdes solo patios encementados), la misma situación se presenta con el programa de alimentación escolar, que se realiza en coordinación con la escuela, pues el C.E.I no cuenta con las instalaciones para este fin.

Cada uno de los escenarios descritos anteriormente, están acondicionados en recursos y mobiliarios acordes con las características y las edades de la población infantil atendida. Por lo observado en cada una de las aulas de los Centros de Educación Inicial, se determina el interés y la dedicación de las docentes para el ofrecimiento a los niños de los espacios de aprendizaje adecuados a su edad, que despierten su curiosidad, interés y motivación, así como seguridad y confort al momento de interactuar con otros niños y desarrollar actividades en los diferentes espacios del aula.

Sujetos Informantes

Los sujetos informantes en una investigación cualitativa son de suma importancia por cuanto de ellos surgieron las informaciones necesarias para la comprensión holística del fenómeno, hecho o realidad investigada. Al referirse a los sujetos informantes Maldonado (2012), los caracteriza en los términos siguientes:

Vivencia, experiencias, conocimientos, competencias, destrezas, actitudes, valores son importantes para comprender el comportamiento global del problema en estudio, porque son los

que interactúan en la dimensión histórico-social y natural, donde acontecen aquellos hechos o manifestaciones que se ha propuesto comprender el investigador. Su escogencia, deberá ser cuidadosa pues, de ellos depende en gran medida el éxito de la pesquisa investigativa, su presencia se considera de gran importancia y apoyo para el investigador, quien en un clima de confianza y aceptación, buscará interactuar con ellos para comprenderlos y extraer de los mismos, la información, pistas que necesita (p.202).

En esta caracterización de los informantes, puede observarse la relevancia que los mismos tienen para el proceso indagatorio y, por consiguiente la necesidad de utilizar criterios claros y precisos en el momento de su selección. A partir de los anteriores argumentos, en la presente investigación orientada hacia el conocimiento de la realidad acerca de la educación como eje focal en la formación docente, los sujetos del estudio fueron cinco (5) docentes que laboran en el nivel de Educación Inicial, etapa Preescolar. La selección de los cinco (5) docentes informantes se sustentó en los siguientes criterios:

a) Su ubicación laboral en la etapa preescolar en virtud del interés particular de la investigadora por conocer, específicamente en esta realidad educativa, el evento del estudio.

b) Poseer el título que lo identifica como profesional de la docencia en el nivel de Educación Inicial, a fin de garantizar las experiencias y vivencias del educador en su proceso de formación profesional.

c) Tener más de cinco (5) años de servicio en el Centro de Educación Inicial donde labora y como tal, participante de los procesos de formación permanente desarrollados en la institución, bien sea por iniciativas propias o por las emanadas de los organismos oficiales educativos.

d) Disposición del docente en su participación activa durante el proceso indagatorio. Disposición que, de acuerdo con Bonilla y Rodríguez (1995) implica la motivación para cooperar, la toma de conciencia respecto a las expectativas del papel que ha aceptado asumir como informante y la

importancia de su contribución para el logro de los objetivos, así como la disponibilidad del tiempo requerido para el ofrecimiento de la información.

En el cuadro a continuación, se detalla los sujetos informantes con la correspondiente codificación alfanumérica utilizada para su identificación en el desarrollo del estudio.

Cuadro 8
Caracterización de los Sujetos Informantes

Docente	Título que Posee	Centro Donde Labora	Años de Servicio
IDA1	Licenciada en Educación Preescolar	C.E.I San Isidro	7
IDA2	Licenciada en Educación Preescolar	C.E.I San Isidro	8
IDA3	Licenciada en Educación Preescolar	C.E.I Creación Coloncito	8
IDA4	Licenciada en Educación Preescolar	C.E.I San Isidro	9
IDA5	Licenciada en Educación Preescolar	C.E.I Ron Sandoval	6

Nota. Creación inédita. Delgado (2017).

Como complemento a la información presentada en el cuadro, se ofrece seguidamente una breve descripción de cada uno de los docentes informantes en sus características más relevantes.

IDA1. Docente de 42 años de edad, de estatura mediana, contextura delgada y piel morena. Posee el título de Licenciada en Educación Preescolar obtenido en la Universidad Bolivariana Sucre. Tiene un diplomado en Educación Inicial y cursó estudios de postgrado en el área de Especialización en Educación Inicial en el Programa Nacional de Formación Avanzada ofrecido por el Estado Docente Venezolano a los Educadores de Educación Inicial en servicio.

Tiene siete (7) años de servicio en el Ministerio de Educación de los cuales cinco (5) ha laborado en el C.E.I San Isidro (Coloncito). Indica estar contenta y satisfecha de ejercer sus funciones en este Centro Educativo y manifiesta entusiasmo por participar en el proceso de investigación y señaló "...quiero participar en todo, eso es una manera de contribuir al conocimiento de nuestras propias realidades, desde aquí, desde nuestros puntos de vista que muy pocos son escuchados".

IDA2. Docente de 27 años de edad, de estatura baja, piel clara y contextura delgada, con título de Licenciada en Educación Preescolar obtenido en la Universidad Nacional Abierta (UNA) especialización en gerencia educativa mención evaluación. Con ocho (8) años al servicio del Ministerio de Educación, todos ellos laborados en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar, en el C.E.I San Isidro (Coloncito). En esta informante se observó una actitud alegre y entusiasta, manifestó un abierto interés por el tema de la investigación “¡qué bueno! Que toca el punto de la vocación del docente, a eso como que nadie le para hoy en día”

IDA3. Docente de 35 años de edad, de estatura baja, contextura gruesa y piel clara. Con título de Licenciada en Educación Preescolar egresada de la Universidad Bolivariana Antonio José de Sucre, con un diplomado en Educación Inicial. Tiene ocho (8) años de servicio en el Ministerio de Educación laborados en el C.E.I Creación Coloncito.

Esta informante muestra disposición para el desarrollo del estudio “me parece interesante el tema de la investigación, claro que voy a participar en todo lo que se necesite”, pero también agrega “...ojala que todo lo que se conozca como resultados de la investigación no se quede solo en el papel, como sucede con la mayoría de las investigaciones, sino que las universidades y el Ministerio de Educación, las tomen en cuenta para el mejoramiento de la calidad educativa en los preescolares”.

IDA4. Informante de 29 años de edad, contextura mediana, piel blanca y estatura media. Posee el título de Técnico Superior en Preescolar, actualmente está por recibir el Título de Licenciada e Educación Inicial en la UNA. Ha laborado nueve (9) años como docente de aula en el C.E.I San Isidro. Se muestra con actitud receptiva respecto a su participación como informante en el proceso indagatorio.

IDA5. Docente de 33 años de edad, contextura delgada, piel morena y estatura delgada. Con título de Licenciada en Educación Preescolar obtenido en la Universidad Nacional Abierta (UNA). Tiene once (11) años al servicio

del Ministerio de Educación, tres (3) en Educación Inicial etapa maternal y ocho (8) en la etapa preescolar; los últimos seis (6) años los ha laborado en el C.E.I José Francisco Ron Sandoval (Coloncito). La informante manifiesta estar dispuesta en actitud y tiempo para contribuir en el logro de los objetivos del estudio.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Las técnicas e instrumentos destinados a la recolección de la información en un proceso indagatorio, constituye un componente metodológico de vital importancia, pues del mismo depende en gran medida, la calidad de las informaciones requeridas para alcanzar los objetivos propuestos. En palabra de Arias (2006), la técnica es “el procedimiento o forma particular de tener datos o información” (p.67), mientras que el instrumento es “cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital) que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información” (p.69).

Por consiguiente, la recolección de datos determinó la claridad por parte del investigador en la toma de decisiones sobre el o los instrumentos destinados a registrar la información y sobre la técnica más adecuada para la aplicación de estos instrumentos, sin olvidar que para el caso de los estudios cualitativos, el principal instrumento lo constituye el investigador (Ander-Egg, 2000; Pérez 1998). Con base en los anteriores referentes conceptuales se explica a continuación las decisiones al respecto tomadas por la investigadora.

En la recolección de la información se emplearon dos tipos de técnicas: la entrevista y la autobiografía (vocacional y profesional). La entrevista es entendida por Arias (2006), como: “una técnica basada en el diálogo o conversación “cara a cara” entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información requerida” (p.73).

Esta técnica fue aplicada en dos modalidades: entrevista en profundidad y entrevista focal. La entrevista en profundidad estuvo dirigida a recopilar la información en cada uno de los docentes informantes. Sobre esta técnica Rodríguez, Gil y García (1999) acotan:

En la entrevista en profundidad el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos... pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano... (p.168)

En este sentido, la investigadora en función de los objetivos del estudio, especificó los temas de la entrevista y las interrogantes por cada tema para ser planteadas al entrevistado, pero siempre con la apertura hacia nuevas preguntas a fin de profundizar ampliamente en las perspectivas personales manejadas respecto al fenómeno investigado (vocación y formación docente). La segunda modalidad de entrevista fue la entrevista focal, también denominada por algunos autores como entrevista grupal, grupos de enfoque o grupos focales. Con referencia a esta técnica Zeichner (citado en Bonilla y Rodríguez, 1995), expone:

...es un medio para recolectar, en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio... constituye una fuente importante de información para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga. (p.104).

En consonancia con este criterio conceptual, se aplicó la entrevista focal al grupo de los cinco docentes informantes, con el propósito de profundizar en el conocimiento, opiniones, creencias, actitudes y saberes construidos vinculados a la vocación, como eje focal en sus procesos de formación inicial y continua, ello permitió a su vez, triangular los datos con la

información obtenida a través de las entrevistas individuales.

Para el registro de la información obtenida mediante la aplicación de las técnicas antes descritas, se utilizó con autorización previa de los entrevistados, un aparato de grabación y notas de campo donde la investigadora registró situaciones significativas observadas durante las entrevistas.

Asimismo, para el desarrollo de la técnica se construyó un guion de entrevista no estructurado que permitió tanto en la entrevista en profundidad como en la focal, el margen de libertad necesario para formular nuevas interrogantes en pro de ampliar los horizontes en cuanto a la captación de las percepciones, significados y opiniones de los docentes informantes respecto a la temática investigada.

La segunda técnica utilizada fue la autobiografía, definida por Pérez (1998) como “una narración que realiza una persona acerca de sus experiencias, inquietudes, aspiraciones, metas, fines, actitudes... implica una reflexión sobre su praxis y una proyección de sus nuevas aspiraciones, conductas e inquietudes” (p.39).

La aplicación de esta técnica se hizo en forma estructurada, es decir, se dieron las pautas a los informantes para que, desde una visión retrospectiva, narraran los aspectos más resaltantes vivenciados en su sentir vocacional y en sus procesos de formación durante el desarrollo de su vida profesional.

La utilización de este procedimiento para la recolección de datos tuvo la intencionalidad de ahondar en los significados, las definiciones personales, los cambios, las dudas, las contradicciones, las ambigüedades y las expectativas experimentadas por los docentes en su vocación y en su formación desde el momento de hacer su elección profesional hasta el momento actual. La información autobiográfica fue registrada en una carpeta entregada a los informantes para tal fin, en la misma detallaron por escrito sus narraciones durante el proceso de recolección de datos.

Organización, Análisis e Interpretación de la Información cualitativa

El proceso de organización y análisis de La información se inició desde el mismo momento de su recolección, ello a partir de lo sugerido por Rojas de E, (2010), quien señala al respecto: “La recolección y el análisis deben ser procesos simultáneos, de lo contrario, corre usted el riesgo de acumular gran cantidad de información que se vuelve inmanejable y convierte el proceso en algo fastidioso y quizás, improductivo” (p.156).

A atención a esta sugerencia, el procesamiento y análisis de la información fue desarrollado según los tres pasos básicos indicados por Bonilla y Rodríguez (1995): categorización, descripción e interpretación. A continuación se explica el desarrollo correspondiente a cada uno de ellos.

a. Categorización de la Información. Este paso consiste según los autores citados, “en fraccionar la información en subconjuntos y asignarles un nombre o código” (p.136). En este proceso, de categorización de los datos se empleó el procedimiento de análisis aportado por la teoría fundamentada (Rojas de E. 2010), consistente en tres fases de codificación: abierta, axial y selectiva.

En la primera (codificación abierta), las informaciones se agruparon alrededor de unidades temáticas prefijadas por la investigadora en atención a los objetivos del estudio y los referentes teóricos del mismo, luego con los mismos datos suministrados por los informantes se procedió a la construcción de nuevas categorías a fin de organizar la información de manera más precisa en lo que Bonilla y Rodríguez (1995), denominan categorización inductiva cuyo objetivo es reflejar: “el marco de referencias cultural del grupo estudiado” (p.136).

En la fase de codificación axial se procedió a identificar y establecer las relaciones entre las categorías y subcategorías de las informaciones organizadas en la fase anterior, ello para clarificar las semejanzas, diferencias o contradicciones reflejados en las mismas, analizar la conveniencia o no de construir nuevas categorías o de unir aquellas que

presentaron similitud en la información.

Por último, en la fase de codificación selectiva, se continuó como lo expone Rojas de E. (2010): "...a la identificación de las categorías principales, más inclusivas" (p.146), con el fin de obtener una visión holística respecto al fenómeno investigado (la vocación como eje focal en la formación docente).

a. Análisis Descriptivo de la Información. Culminado el proceso de categorización se siguió con el análisis de los datos, consistente, según Bonilla y Rodríguez (1995), en: "una recomposición parcial de los datos, seleccionando aquellos grupos de categorías más relevantes para dar respuesta a las principales preguntas del estudio" (p.137). En este sentido, la investigadora utilizó recursos gráficos (taxonomías y matrices descriptivas) para ubicar ordenadamente los resultados, acompañados de la descripción de la información con sustento en las respuestas textuales aportadas por los docentes y las notas de campo realizadas por la investigadora.

b. Interpretación de la Información. Este paso, en palabras de los autores citados consiste en "buscar sentido, encontrar significado a los resultados explicando las tendencias descriptivas y buscando relaciones entre las diferentes dimensiones que permitan construir una visión integral del problema" (p.152).

En el contexto de la presente investigación consistió en hallar significado a las orientaciones valorativas y cognitivas construidas por los docentes respecto a la vocación y la formación vivenciada en su vida profesional en el contexto de la Educación Inicial, (etapa preescolar), donde desarrollan su quehacer pedagógico.

Credibilidad y Fiabilidad de la Investigación

En los estudios cualitativos, la calidad en cuanto al rigor científico difiere de los realizados bajo el enfoque cuantitativo. En este estudio para garantizar la credibilidad y fiabilidad de la investigación, se tomaron en cuenta los tres

tipos de validez que son especialmente relevantes en la investigación cualitativa Maxavell, (citado por Martínez, 2012), estos tipos son: la validez descriptiva, la validez interpretativa y la validez teórica. Son importantes para esta investigación porque la descripción de lo que se observa y la interpretación de los pensamientos de los participantes son dos actividades primarias en la investigación cualitativa.

A continuación se definen, con base en los criterios aportados por Burke (citado por Valles, 2014), los tipos de validez antes mencionados y la forma de su aplicación para garantizar la credibilidad y la fiabilidad existente y el estudio, a saber:

a) Validez descriptiva: En otras palabras, la validez descriptiva hace referencia a la exactitud de recortar la información descriptiva (por ejemplo, la descripción de eventos, de objetos, conductas, gente, escenarios, horas y lugares). Esta forma de validez es importante porque la descripción es un objetivo prioritario en casi todas las investigaciones cualitativas.

Por ello, se realizó en este estudio en primer término, la validez descriptiva, toda vez que se precisó fielmente el relato, tal y como fue reportado por los informantes; asimismo, se utilizó la triangulación de la investigadora. Es decir, se hizo uso de múltiples observaciones para grabar y describir el comportamiento de los participantes de la investigación y el contexto en el que estaban localizados.

b) Validez interpretativa: Este tipo de validez requiere el desarrollo de una ventana en las mentes de las personas investigadas. Para ser más específico, se refiere al grado en el que los puntos de vista, los pensamientos, los sentimientos, las intenciones y las expresiones de los participantes de la investigación son comprendidos acertadamente por el investigador. Al hacer uso de la validez interpretativa se describió con precisión el significado dado por los participantes hacia lo estudiado en la investigación dentro de la institución educativa objeto de estudio.

A tal efecto, la investigadora buscó asumir una actitud empática durante el análisis e interpretación de la información para mirar lo que viven y sienten los informantes. De esta manera la investigadora pudo entender los casos desde las perspectivas de los participantes y proveer una descripción válida de estas perspectivas. Al escribir el informe de investigación, la utilización de los descriptores de indiferencia baja también resultaron útiles, pues de esta manera el lector puede experimentar el lenguaje real de los participantes, su dialecto y sus significados personales.

c) Validez teórica: Se tiene una validez teórica en la medida que una explicación teórica desarrollada a partir de una investigación concuerda con los datos y en consecuencia tiene credibilidad y es defendible. La teoría generalmente hace referencia a las discusiones de cómo un fenómeno opera y por qué opera de esa manera. La teoría por lo general es más abstracta y menos concreta que la descripción y la interpretación. El desarrollo de una teoría se dirige más allá de los hechos y provee de una explicación del fenómeno.

Visto de este modo, el trabajo de campo realizado fue la estrategia utilizada por la investigadora para promocionar la validez teórica. Esto significó invertir una cantidad suficiente de tiempo destinado a estudiar a los participantes de la investigación y su escenario a fin de tener la seguridad que los modelos de relaciones existentes operaban y eran estables como la mayor forma entender y comprender el por qué ocurrían dichas relaciones.

De hecho, los autores en la temática cualitativa opinan que en la medida que se utilice un mayor tiempo en el campo para recoger los datos y generar y evaluar la hipótesis inductiva, la explicación teórica podrá volverse más detallada y compleja. Aunado a ello, la investigadora buscó los casos o los ejemplos que no encajaron con la explicación ofrecida, de manera que los datos en cuyo apoyo se sustenta la teoría desarrollada no conformaran otro parámetro dentro del estudio abordado.

Por otra parte, por ser este estudio de carácter cualitativo la confiabilidad de los instrumentos respectivos, “está orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno”, (Martínez, 2012, p.193), es decir, la confiabilidad fue del todo interna, interjueces.

Asimismo, en la triangulación se utilizó tal como se manifestó en apartados o párrafos anteriores la técnica de validación de los resultados en la presente investigación, mediante ella se determinó si “lo observado e informado contiene el mismo significado cuando se encuentra en otras circunstancias” Palacios (2009), citado por Kerlinger, L y Lee, H. (2012).

En este contexto, la triangulación es una técnica, tal como se expuso, ampliamente aplicada por los investigadores cualitativos para conocer la exactitud de las conclusiones; en tal sentido, se emplean varias fuentes de información que contribuyen con la validación de los resultados, al combinar múltiples métodos en el estudio del mismo objeto o evento, y así abordar mejor el fenómeno investigado (Ob. Cit).

Para efectos de la presente investigación se llevó a la práctica la triangulación de fuentes de datos cuya aplicación permitió conocer la perspectiva de cada participante (entrevistas), toda vez que, según lo expuesto por Goetz y LeCompte (citado por Martínez, 2012) la triangulación de datos abarca tres subtipos, a saber: tiempo, espacio y persona (el análisis de persona, a su vez, tiene tres niveles: agregado, interactivo y colectivo); de estos últimos se aplicó el nivel interactivo en su correspondencia con la población afectada a fin de extraer la información correspondiente y vinculante para el estudio.

CAPÍTULO IV

LOS RESULTADOS

Presentación, Análisis e Interpretación de los Resultados

El cuerpo del presente capítulo, comprende el conjunto de hallazgos, cuyo análisis e interpretación permitió obtener una visión holística respecto a la vocación y formación del docente contextualizado a su desempeño pedagógico, en la etapa de preescolar del nivel de Educación Inicial, en centros educativos de Coloncito, municipio Panamericano del Estado Táchira.

Esta reflexión analítica comprende: la presentación de los resultados derivados del proceso de categorización, análisis de los mismos en atención a lo expuesto por los informantes, contrastación a la luz de los referentes teóricos de la investigación e interpretación de la información donde la investigadora expone los significados encontrados en las valoraciones y cogniciones construidas por los informantes frente al fenómeno investigado.

Es pertinente señalar que en la presentación de los resultados, se sigue las sugerencias propuestas por Hernández, Fernández y Baptista (2014), en lo referente a tomar en cuenta: el soporte de las categorías, los elementos gráficos y la narración de los informantes.

Sobre este sustento, el análisis de la información se desglosa en tres unidades temáticas: vocación, formación docente y desempeño pedagógico en Educación Inicial, con sus correspondientes categorías, subcategorías y dimensiones. En cada unidad temática se desarrolla el siguiente proceso analítico:

1. Presentación y definición de la categoría

2. Presentación gráfica de los resultados obtenidos por subcategoría
3. Presentación de las informaciones textuales de los informantes en la subcategoría analizada
4. Análisis de la información en atención a lo dicho y expresado por los informantes
5. Contrastación teórica de la información
6. Interpretación de la información
7. Al finalizar la unidad temática se presenta un gráfico en el cual se ofrece una visión general de las categorías, subcategorías, dimensiones y códigos emergidos del proceso de categorización, seguido de un análisis e interpretación de las relaciones y conexiones observadas entre las diferentes subcategorías.

Es necesario indicar que en el paso 3 (presentación de la información textual de los informantes), las mismas son identificadas con nomenclaturas referidas a: el docente informante, el procedimiento técnico de donde se deriva la información, el número secuencial de la cita y la identificación numérica del comienzo y final de la misma según se presenta en los resultados de la categorización de la información.

Así, por ejemplo, la nomenclatura D1 [EI: 1] [3:14], significa: Información aportada por D1, en la Entrevista Individual, primera cita cuyo inicio y final pueden ser ubicados en la línea 3 y 14, respectivamente en la categorización de la información correspondiente a la unidad temática analizada.

Asimismo, es preciso señalar que desde la metodología fenomenológica asumida en el proceso indagatorio, el análisis se centra, tal como lo señala el autor citado (Ob.Cit), en: “comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común y diferentes de tales vivencias” (p.503).

En este caso, se buscó entender las experiencias de los docentes de Educación Inicial respecto de su vocación, formación y desempeño pedagógico, así como las diferencias y similitudes en los significados que

otorga a estas experiencias. En una visión concisa, la categorización de la información surgida mediante procesos inductivos vinculados con las unidades temáticas antes nombradas, puede detallarse en el cuadro a continuación.

Cuadro 9
Compendio de las categorías emergentes.

Unidad Temática	Categoría	Subcategoría	Dimensión	Códigos
Vocación.	Identidad Vocacional.	Criterio conceptual.		Amor. Hacer lo que le gusta. Dedicación. Interés.
		Factores relacionados con la elección Vocacional.	Familiares.	Carencias afectivas en la infancia.
			Sociales.	Presión familiar. Motivación social.
			Personales.	Modelos observados. Condición innata (decisión por vocación)
		Sentimientos vinculados a la vocación.		Orgullo de enseñar. Amor maternal. Amor a los niños. Felicidad. Satisfacción.
		Factores asociados al sentir vocacional.	Educativos.	Prácticas docentes en la formación inicial. Observación de carencias afectivas en los niños Suplencias. Experiencias con niños del 1er grado. Modelos de profesores. Motivación de compañeros de trabajo.
			Familiares.	Experiencias maternas con los hijos. Experiencias formativas con los hijos.
			Personales.	Necesidad de reconocimiento.
			Impulso al sentir Vocacional.	Trabajo pedagógico con los niños. Reconocimiento.
			Importancia de la Vocación.	Para el docente. Para los niños.
Formación Docente.	Formación inicial.	Criterio conceptual.		Preparación para iniciarse en el trabajo educativo.
		Fortalezas.	Formación profesional.	Teoría. Confrontación Teórico-práctica Motivación.

			Formación personal. Reafirmación del sentir vocacional.	Capacidad crítica reflexiva. Socialización. Relaciones interpersonales. Prácticas docentes. Experiencias vinculantes. Modelos ejemplares de profesores.
Formación Docente.	Criterio conceptual.			Seguir estudiando. Actualización. Innovación.
		De organismos oficiales. Por iniciativa propia.	Institucional.	Proyectos innovadores. Postgrado. Diplomado. Autoaprendizaje. Cursos. Círculos de estudio. Colectivos pedagógicos. Equipos docentes. Congreso pedagógico. Práctica pedagógica en el aula.
	Experiencias formativas.		Interinstitucional. Autoaprendizaje pedagógico.	
	Formación continua.	Fortalezas.		Innovación. Aprendizaje de estrategias. Conocimiento teórico. Actualización. Orientación. Motivación. Creatividad. Abordaje de líneas estratégicas. Fortalecimiento vocacional. Conocimiento de los niños.
		Importancia.		Preparación pedagógica. Enriquecer conocimientos. Innovar en la enseñanza. Calidad educativa.
		Propuestas		Incentivar vocación. Seguimiento. Orientación pedagógica didáctica. Adecuación. Impulso a la creatividad docente. Formación interdisciplinaria.
Educación inicial	Criterio conceptual. Importancia		Personales.	Base. Raíz fundamental. Comunicación adecuada. Respeto. Alegre. Cariñosa. Paciente. Participativa. Buen carácter. Amor a los niños. Enseñanza en el amor. Atención y oportuna respuesta a las necesidades e intereses de los niños. Adecuada planificación y ejecución de proyectos de aprendizaje.
Desempeño pedagógico en educación inicial.	Desempeño pedagógico.	Características.	Profesionales.	

Fortalecimiento del hacer pedagógico.	Labor pedagógica. Formación docente. Motivación (reconocimiento).	Logros alcanzados en los niños. Capacidad reflexiva. Conocimiento. De los padres. Institucional.
Dificultades en el hacer pedagógico.		Procesos de lecto-escritura abordaje de problemas de la familia del niño.

Nota. Creación inédita. Delgado (2017)

De acuerdo con lo expuesto en el cuadro anterior, cada unidad temática contiene un conjunto de categorías y subcategorías que describen desde una perspectiva general, los significados más relevantes ofrecidos por los educadores, en sus informaciones. La fragmentación en unidades temáticas constituye un recurso básicamente metodológico para la organización y presentación de la información, por cuanto (como se verá más adelante) las mismas representan un todo interrelacionado de influencia mutua en las percepciones de los informantes frente al fenómeno investigado.

www.bdigitalula.ve

Categoría: Vocación

La vocación docente es un factor determinante en una efectiva labor educacional así lo asevera Munizaga (2006), al entenderla como: “una instancia vital para enfrentar grandes desafíos en educación” (p.1), pues influye en el desarrollo personal de los educadores y, por consiguiente, en su disposición en pro de una enseñanza de calidad. En tal sentido, la categoría central surgida de las informaciones dadas por los docentes fue: Identidad Vocacional descrita a continuación.

Categoría 1: Identidad Vocacional

Esta categoría representa un constructo conceptual derivado de las definiciones de identidad y vocación, cuya integración engloba acertadamente los significados, conceptos, opiniones y experiencias de los educadores con respecto a su sentir vocacional. En efecto, según el

Diccionario Enciclopédico Océano Uno (2007), la identidad es el: “conjunto de circunstancias que determinan quién es y qué es una persona” y la vocación “la inclinación o cualquier estado, profesión o carrera” (p.840).

Por tanto, la identidad vocacional se entiende en el contexto de la presente investigación, como el conjunto de experiencia vivenciadas por los educadores con influencia en la elección, motivación e impulso de su sentir vocacional y de su identidad docente en el ámbito de la Educación Inicial. Esta categoría engloba seis (6) subcategorías: criterio conceptual, factores relacionados con la elección vocacional, sentimientos vinculados a la vocación, factores asociados a la vocación, impulso al sentir vocacional e importancia de la vocación.

Subcategoría 1.1: Criterio Conceptual

El concepto de vocación construido por los docentes parte del sentir que experimentan en el trabajo con los niños fundamentalmente en el sentimiento del amor, tal como puede apreciarse en sus criterios conceptuales revelados durante la entrevista:

D1..... sentir vocación de enseñar a ese niño..... Amor hacia mis niños..... Es muy importante darles esa palabrita [EI: 1] [3:4].

D3.....para mí, siempre lo he dicho, lo he pensado que mi vocación es querer lo que yo hago, tener amor a lo que yo hago y que me guste..... Quiero mucho a mis niños y creo que hay que empezar por ahí, que a uno le guste lo que hace..... Hacerlo con cariño, amor y responsabilidad [EI: 1] [2:6].

D2..... la vocación es lo que a uno le gusta, lo que se hace con mucha dedicación, con amor y dedicación [EI: 1] [2:3].

D4....la vocación es ser amor, cuando uno no tiene amor no puede tener vocación a hacer nada.....yo digo que lo mejor que uno puede mover es el amor que uno lleva por dentro [EI: 1] [2:4].

D5.....la vocación es como el interés de la docente, eso como que se lleva en la sangre [EI: 1] [2:3].

Las citas destacan como código esencial, el amor que en opinión de los docentes, es un factor determinante al definir la vocación, expresado en la interacción docente-niño, así como en la dedicación y la responsabilidad

asumida frente a la labor pedagógica desarrollada con ellos destinado a enseñarlos y formarlos. Por tanto, la vocación, en el criterio de los educadores tiene un lazo indisoluble al amor desplegado en el hacer con responsabilidad lo que profesionalmente es de su interés.

Esta perspectiva conceptual de los informantes está en consonancia con lo expuesto por Larrosa (2010), cuando al referirse a la vocación docente la concibe en términos de: “dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso.... dedicación especial y de servicio a los demás” (p.8). Los aspectos inmersos en la vinculación entre la vocación y el amor hacia los niños y al trabajo educativo bajo parámetros de responsabilidad y dedicación manifestado por los docentes participantes en el estudio.

Pero también, es preciso señalar que los criterios conceptuales de los educadores sobre la vocación (a excepción D5), no se ajusta a los conceptos emitidos por Tenti (2008), como: “cualidad innata” y de la Real Academia (inspiración divina, inclinación, llamamiento), pues solo el D5 refleja en su opinión (*se lleva en la sangre*) una definición similar a la expuesta por los citados autores.

En otras palabras, para la mayoría de los docentes del estudio, la vocación no constituye conceptualmente, una condición innata en su vida profesional.

De acuerdo con las informaciones suministradas por los informantes, se desprende la elaboración de un constructo teórico sobre la vocación apoyado en el componente emocional afectivo hacia la población estudiantil, en este caso los niños preescolares, sobre quienes ejercen su acción pedagógica; por tanto, el amor hacia los niños es una condición inherente al sentir vocacional que posibilita una interacción positiva con ellos en el quehacer educativo dirigido a formarlos y hacerlo, como lo indicó D2, con *dedicación y responsabilidad*.

Definida en tales términos, la vocación constituye un sentir del

profesional de la docencia hacia la población infantil de Educación Preescolar que lo impulsa a desplegar sus capacidades pedagógicas y personales para brindar a los niños un ambiente de seguridad afectiva en el marco de su formación integral. En definitiva, podría decirse: la vocación es el sentir docente que condiciona su actuar profesional.

Este sentir hacia los niños fue para la mayoría de los informantes un factor determinante, directa o indirectamente vinculado con la elección de la carrera de Educación Inicial, acompañado de otros factores como puede verse en la categoría descrita a continuación.

Subcategoría 1.2: Factores Relacionados con la Elección Vocacional

En los términos utilizados por Cobo (2010), la elección vocacional es: “un proceso que se da de forma distinta para cada individuo mediante el aprendizaje” (p.94). Tal definición representa fielmente las experiencias vividas por los docentes del estudio en su elección vocacional, determinada por diversos factores vinculados a su existencia personal, familiar y social, tal como puede observarse gráficamente.

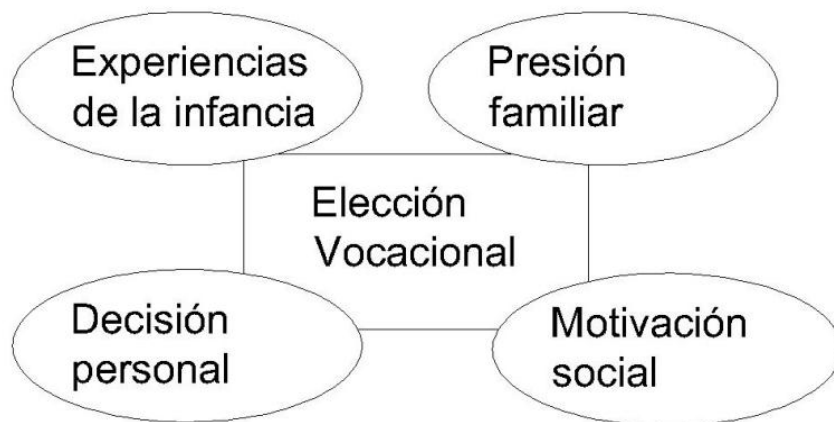


Gráfico 12. Factores relacionados con la decisión tomada por los docentes del estudio en la elección vocacional. Creación inédita. Delgado (2017).

En el gráfico se observan cuatro factores esenciales incidentes en la toma de decisiones al momento de elegir la carrera educativa. Cada factor representa una historia de vida en el camino que condujo a los docentes del

estudio hacia la carrera de educación y a laborar en el campo del nivel de Educación Inicial, etapa preescolar.

Uno de estos factores influyentes en la elección vocacional es el referido por la D1, en cuanto a las experiencias vividas durante la infancia. Esta docente explica con profunda tristeza y llanto incontenible (Notas de Campo) lo siguiente:

D1: siento amor por los niños porque no tuve una familia que me diera amor, no me crie con mi mamá porque ella nos dejó.....me crié con mi tía y uno de pequeño tiene que sentir ese amor.....fui creciendo con eso de que uno se crió fuera de la mamá y siempre hay un maltrato cuando la mamá no lo cría a uno.....eso me hizo tener especial amor hacia los niños pequeños [E1:2] [12:17] y agrega...una de las cosas que me hizo inclinarse hacia la carrera fue lo que yo pase en la parte familiar, porque aquí hay muchos niños que también pueden sentir lo que sentí yo, que no tienen amor en la familia y entonces consiguen ese poquito de amor aquí.....[E1: 3] [142:145]. Ello se ratifica en su narración autobiográfica cuando expone.....no me crie con mi mamá porque se fue y nos dejó a mí y a mi hermano cuando estábamos muy pequeños... una hermana de mi papá nos dio la crianza....pienso que estas experiencias de carecer del amor de mi mamá tuvo gran influencia en mi decisión de trabajar con los niños pues sé por experiencia propia lo triste de no tener amor en la niñez de ese ser tan importante en la vida del niño [A: 4] [4:12].

Lo expuesto por la D1 tanto en la entrevista como en la autobiografía, revela la conformación progresiva de sentimientos empáticos hacia la población infantil con carencias afectivas en el ambiente familiar en similitud a las vivenciadas en su propia vida (Notas de Campo), ello le condujo a vislumbrar las posibilidades personales de contribuir en la satisfacción de estas necesidades.

Estos sentimientos quedaron allí latentes para surgir años después en virtud de la motivación familiar y social recibida por la educadora para continuar sus estudios universitarios en la carrera de educación, pues en tal sentido expone:

D1:le doy gracias a Dios, a mi esposo y a mis hijos que siempre me han apoyado....ellos han sido la base de mi carrera [E1: 5] [26:28] y explica en su autobiografía.... Un día la profesora T fue a la casa y me dijo que continuara los estudios.... Mi esposo me dijo sigue con los estudios eso es lo que te va a quedar el día de mañana... mi hijo mayor me dijo si mamá estudie... [A: 6] [23:25]... la licenciada S. me incitó a estudiar educación, al comenzar la carrera me fui estimulando con lo que aprendía y hoy puedo decir con propiedad que esa fue la mejor elección [A: 7] [31:33].

Por consiguiente, para la D1 sus experiencias de carencias afectivas en la niñez y posteriormente en la edad adulta, la motivación de su familia (esposo e hijos) y de amigos que laboraban en el campo de la educación (motivación social) constituyeron los factores que, directa o indirectamente, influyeron en su elección vocacional hacia la carrera educativa. No obstante, para otra informante el factor no fue la motivación, sino la presión familiar, así lo manifiesta D4 al exponer lo siguiente:

D4:....yo me gradué en técnico integral y esa carrera la cursé debido a la presión de mi mamá porque ella me decía “haga algo”..... a mí no me gustaba, yo quería era bailar, ser bailarina.....pero bueno, le hice caso y aquí estoy no me arrepiento [E1.2] [14:16] y señala en su autobiografía: para que mi mamita estuviera feliz saque el técnico de Educación Integral en la U.N.A, pero no me gustaba yo quería ser bailarina, en ese momento era mi pasión[A:3] [13:14].

Se evidencia entonces, la influencia familiar representada en la presión de la figura materna para incitar a la informante en la elección de la carrera educativa. D4 no expresó en ningún momento la defensa de sus intereses vocacionales artísticos ante esta presión; por el contrario, la acata para satisfacer a la madre (Notas de Campo).

Por su parte D2, D3, D5 coinciden en señalar la decisión personal como factor determinante en su elección vocacional, así se desprende de sus informaciones en las entrevistas y autobiografía.

D2: Mi vocación desde que estudie primaria, siempre ha sido trabajar en Educación Inicial por eso elegí estudiar esa carrera [E1: 2] [9:11].....en mi época de estudiante.... Me llamó mucho la atención ser maestra cuando fuera grande....[A:3] [1:2]....en mi adolescencia.... comencé a trabajar y después de un par de años una compañera de trabajo me motivó para que estudiáramos juntas la carrera de Educación Preescolar [A:4] [5:8].

D3:.... Me gusta la carrera y me gusta muchos los niños y por eso fue que empecé a estudiar.... Esta carrera no la cambiaría por nada [E1: 3] [22:24]. Desde muy pequeña he sentido un afecto especial con los niños pequeños, siempre me gustó compartir con ellos....demostrándoles amor y cariño como siempre me decía mi mamá “B. si tiene sangre para los niños” [A: 4] [1:4]....En la U.N.A de Santa Bárbara inicié mi carrera de Preescolar muy emocionada porque quería aprender a darle clase a los niños [A: 5] [10:12].

D5:...yo misma me propuse y dije: voy a estudiar Educación Inicial....yo miraba a los niños- todavía no estaba en aula, ni había estudiado, ni nada – yo misma me hacía esa pregunta ¿cómo haría yo para estar en esa aula de preescolar? ¿Cómo me desempeñaría en esa aula? [E1: 2] [5:10]. Cuando pasaba por algún preescolar y las docentes estaban realizando las actividades

con los niños y niñas, yo pensaba: “quiero estudiar para docente de preescolar” [A: 3] [1:2].

En lo expuesto por D2, D3, D5, se evidencia el interés por la Carrera educativa en Educación Inicial, específicamente en la etapa preescolar, desde las primeras etapas de su vida. Ese interés fue el factor determinante en su elección vocacional y colinda con las definiciones dadas por los informantes sobre la vocación, particularmente con lo expresado por D5 (ver subcategoría 1.1).

En atención a las informaciones antes expuestas, se concreta la diversidad de factores que pueden ser vivenciados por los educadores al momento de optar por la Carrera educativa como parte de su proyecto de vida, y no siempre la vocación es ese factor entendida la misma en términos de condición innata del individuo o, en el criterio de los informantes, en sentimientos de amor hacia los niños; es decir, no todos los docentes eligen la carrera educativa por vocación.

Al respecto, puede señalarse que en la realidad investigada se aplica y se complementa el argumento teórico de García (2011), sobre los factores involucrados en la elección de Carrera. Se aplica porque lo expuesto por los informantes se evidencia la presencia de los factores internos señalados por el citado autor, en cuanto a las características personales de los docentes referidos a: conocimiento de sí mismo y de las propias potencialidades humanas para el trabajo vinculado con la docencia y reconocimiento de las propias habilidades y aptitudes para el desempeño profesional educativo.

Esta situación está reflejada en las informaciones de D2, D3 y D5, así como los factores externos vinculados con las relaciones sociales que inciden en la percepción de la Carrera docente como proyecto de vida (Ob.Cit), evidenciado en las respuestas de D1 y D2. Y, se complementa, al hallar en el estudio dos factores no incluidos en los planteamientos de García, relacionados con las experiencias vividas durante la infancia (D1) y la presión familiar (D4) como elementos intervinientes en el proceso

desarrollado que los condujo a decidirse por la carrera educativa.

Según lo expresado por los informantes, la mayoría de las veces, los factores influyentes en la elección de Carrera se dan en forma combinada, es decir, un factor, por ejemplo de carácter vocacional es acompañado por elementos influyentes de motivación social que fortalecen la toma de decisión del sujeto al hacer su elección de carrera, en este caso, la carrera educativa en Educación Inicial (D1, D2, D3, D5) o en Educación Integral (D4).

Es un hecho entonces, que los educadores al ingresar a la universidad para formarse profesionalmente vienen influenciados por un cúmulo de experiencias vividas durante su trayecto de vida previa a sus estudios universitarios. Estas experiencias, algunas están impregnadas del sentir vocacional, otras de elementos familiares y sociales, conforman progresivamente una manera particular de cada educador al percibir y valorar la carrera de Educación Inicial al momento de elegirla como proyecto de vida en el campo profesional.

Asimismo, las vivencias de los educadores que directa o indirectamente influyen en la decisión vocacional, configuran un conjunto de expectativas respecto a la formación necesaria para alcanzar las metas profesionales asumidas, pues cada uno de ellos, desde los factores influyentes asociados a su elección vocacional, buscan satisfacer sus necesidades personales, profesionales y/o familiares.

Lo anterior representa un aspecto importante a considerar en los programas de formación inicial de los educadores antes y durante el proceso formativo, en el sentido de profundizar en el ser docente, en otras palabras, en su ser existencial como persona con experiencias, expectativas y valoraciones producto de sus vivencias en el contexto familiar y social, ello con el fin de establecer un vínculo armónico entre lo académico y lo ontológico en la formación del educador.

Ahora bien, independientemente del factor influyente en la elección

vocacional de los docentes del estudio, en la actualidad manifiestan sentirse imbuidos del sentir vocacional, ello puede apreciarse no solo en los criterios conceptuales sobre vocación (ver subcategoría 1.1), sino en los sentimientos que manifiestan frente a su accionar educativo y, por ende, vinculados a la vocación, tal como se exponen en la siguiente subcategoría.

Subcategoría 1.3. Sentimientos Vinculados a la vocación

La vocación como componente de índole personal está indudablemente impregnada de emociones y sentimientos respecto a la propia persona y a la actividad profesional que desarrolla. Como bien lo expone Tenti (2008), cuando afirma: “...la vocación implica un fuerte compromiso emocional” (p.263).

Por consiguiente, los sentimientos que evidencian los educadores en el desempeño de su actividad pedagógica traducen de una u otra manera el sentir vocacional, unida a la pasión y disfrute por los logros personales y profesionales alcanzados en la carrera elegida por ellos. En tal sentido, los informantes revelan en sus narraciones, los sentimientos prioritarios vinculados a la vocación, presentados gráficamente a continuación:



Gráfico 13. Sentimientos vinculados con la vocación experimentada por los docentes en el contexto de su práctica educacional. Creación inédita. Delgado (2017).

Lo expuesto en el gráfico revela cinco sentimientos centrales enraizados en el compromiso emocional de los docentes en el ser y hacer de su labor educativa. Así, se evidencia en lo expresado por ellos en la entrevista y lo ratifican en la autobiografía, cuando afirmaron:

D1: Me siento orgullosa de agarrar esa semillita (se refiere a los niños- Notas de Campo) para enseñarla cada día a ser alguien en la vida, sentir vocación de enseñar a ese niño... [E1: 8] [2:3]...me siento feliz.....porque son mis segundos hijos, me da satisfacción de ser docente y ver crecer esas semillitas para nuestro futuro [A: 9] [54:56].

D2: Es una experiencia muy bonita con los niños, uno vive ahí muchas cosas, cada niño es un mundo diferente.....esto es una experiencia, una aventura muy bonita, me siento feliz con mis niños, es lo que siempre me ha gustado, trabajar con ellos [E1:5] [16:19]...todo este trabajo realizado con los niños, conocer sus experiencias, verlos ir desarrollando sus destrezas y habilidades.....me llena de gran motivación y satisfacción que fortalecen aún más nuestro sentir vocacional [A: 6] [23: 26].

D3:.....si uno hace lo que le gusta uno se siente bien, se siente feliz y siente que está haciendo algo en la vida, o sea, Dios le ha encomendado a usted algo y yo siento que lo estoy haciendo, con mucho cariño para los niños Ellos nunca se olvidan de su profesora, me siento muy bien.....yo digo que esta es la carrera más bonita que hay porque se atiende a los niños más pequeños, yo creo que lo que los niños menos olvidan es su preescolar [E1: 6:] [9:14]. También indica: Me siento feliz, ese es mi momento más grato de mi vida es la mitad del día que estoy aquí con mis niños y hacer todo bonito.....[E1:7] [21:22], y expone en su autobiografía....sentirse uno docente en la sociedad de hoy me hace sentir orgullosa, ya que esta es la carrera más importante en la vida y para la sociedad, que uno pueda ayudar a esos niños, brindarles afecto, enseñarles cosas bonitas, ayudarlos a ser felices [A: 8] [56: 59].

D4: Si me dicen ¿del 1 al 10? Yo digo 10 porque yo amo mi lugar de trabajo, yo soy feliz aquí con mis niños....la vida no es color de rosa, pero cuando uno está aquí, los problemas los deja allá [E1: 4] [61:63]...ser docente de esos niños que son lo mejor que podemos tener en nuestros preescolares nos brindan la confianza de poder orientarlos y llevarlos por el buen camino....ahora no soy J., ahora soy la profesora J....eso para mí es mucho. Uno cada día aprende de esos ángeles maravillosos que tenemos en el aula...amo ser maestra de preescolar [A: 5] [57:61].

D5:....uno se siente muy feliz, yo me siento feliz porque.....bueno, eso fue lo que yo estudié y eso es lo que yo quiero, eso es lo que yo quería. Me siento muy bien.... Yo siempre lo he dicho, nosotros en el preescolar somos ese instrumento ¿Cuál sería ese instrumento? darles a los niños todo lo que uno ha aprendido y todo lo que uno les pueda dar a ellos en la parte de su desarrollo [E1: 4] [32:37].....quiero decir que me siento feliz y satisfecha de ser maestra de preescolar....hoy en día siento que es la carrera de mi vida....no me equivoqué cuando estudié esta carrera, para mí es un orgullo soy maestra de preescolar [A:5] [43: 48].

Se desprende de lo expresado por los educadores, una profunda satisfacción por la labor que desempeñan en el campo de la educación preescolar, particularmente en lo referido a la relación desarrollada con la población infantil para brindarles no solo los aprendizajes, conocimientos y experiencias propias de este nivel educativo, sino también en lo concerniente a la satisfacción de sus necesidades afectivas; aspecto que para la mayoría de los informantes, constituye un factor de crucial importancia en la atención educativa brindada a los niños preescolares bajo su responsabilidad profesional.

Asimismo, el orgullo de ser docente de preescolar, sumado a la felicidad y satisfacción generadas del observar y sentir pedagógico, favorece el desarrollo integral de los niños, son sentimientos claramente identificados en las narraciones de los informantes antes descritos. Cabe señalar también, la toma de conciencia reflejada en las narraciones, sobre la importancia de la Educación Inicial para el desarrollo del ser humano y, por consiguiente, el rol fundamental que desempeñan en la formación de la población infantil.

Se precisa entonces una triada en el componente emocional manifestado por los docentes: sentimiento- vocación – profesión. Los sentimientos de amor hacia los niños los impulsa a optimizar el desempeño pedagógico con ellos, a su vez los logros obtenidos en esa labor profesional, les genera felicidad y satisfacción y, estos sentimientos los reafirma en su sentir vocacional.

De allí que su compromiso emocional, desde el punto de vista de su sentir vocacional, se fundamenta en el sentimiento del amor hacia los niños, muchas veces inmerso en un amor de tipo maternal reflejado en sus expresiones “*mis niños*” “*como si fueran mis hijos*”. Además, el desplegar este sentimiento con la población infantil al mismo tiempo que desarrollan su labor pedagógica en pro de su formación integral, les proporciona a los informantes un estado de felicidad y satisfacción y reafirma su seguridad de no haberse equivocado en su elección vocacional.

Estos sentimientos vinculados a la vocación de los docentes informantes permiten inferir que en los centros de Educación Inicial donde laboran, se satisface a plenitud la dimensión relacional en los ambientes de aprendizaje (Ministerio de Educación y Deportes, 2005a), al propiciar el clima de afectividad requerido por los niños para estimular su creatividad, su participación activa y espontánea, así como la interacción solidaria y cooperativa entre ellos.

Asimismo, se evidencia una actitud positiva de los informantes en cuanto al desempeño del rol docente bajo los parámetros enunciados por el citado autor (Ob.Cit), en lo referente a fomentar vínculos afectivos verbales, de contacto físico y relaciones de confianza en las interacciones desarrolladas con los niños. Por tanto, puede decirse que, desde su vocación, los educadores han desarrollado el compromiso emocional de ofrecer a los niños un ambiente educativo de seguridad afectiva en la búsqueda de su formación.

En estrecha correspondencia con lo anterior, los docentes del estudio revelan en sus informaciones el desarrollo de algunas competencias personales indispensables para quienes ejercen la docencia en el nivel de Educación Inicial, entre ellas: sensibilidad, alegría, conciencia de su vocación, empatía, sentir amor y respeto por su profesión, capacidad para comunicarse con afecto, bondad e inteligencia.

Estas competencias son señaladas por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2001), La Asociación Mundial de Educadores infantiles(s/f) y Marín, Pérez, Canelones Y Manzanares (2013), como características que han de prevalecer en los docentes de Educación Inicial.

Los citados autores asumen que los educadores involucrados en el estudio las reflejan en los sentimientos vivenciados en su labor educativa: el amor hacia los niños revela sensibilidad, empatía, y apertura para comunicarse con ellos de manera afectiva y bondadosa; el orgullo de “*ser maestra de preescolar*” indica amor y respeto por su profesión, además de

conciencia de su vocación.

Así pues, el componente emocional vivenciado por el educador es un factor determinante en su sentir vocacional, pues las emociones son inherentes a sentimientos positivos frente a los niños, su identidad docente y su labor pedagógica, favorecen una actitud positiva hacia horizontes cada vez más claros en cuanto al deber ser de la profesión elegida como proyecto de vida.

Por consiguiente, al tomar en cuenta los sentimientos vinculados con la vocación como elementos inexorablemente relacionados con el ser personal del educador, es indiscutible la necesidad que el componente emocional se constituya en un factor de análisis y reflexión en los procesos de formación inicial y continua ofrecida a los educadores cuya labor se desarrolla en el nivel de Educación Inicial.

En estrecha conexión con esta idea, cabe resaltar que, en el marco de las particularidades de la población infantil, altamente vulnerables, susceptibles, emotivos y sensibles a los adultos significativos que le rodean (Asociación Mundial de Educadores Infantiles, s/f), cobra especial significación el componente emocional del educador en la formación que este recibe en procura de mejorar la calidad educativa del nivel.

Ello no solo en lo relacionado con el desarrollo de capacidades para una actuación emocionalmente inteligente en su actuación pedagógica, sino también en los sentimientos vinculados con su identidad vocacional y docente para fortalecer las vivencias de sentimientos positivos en su rol como educador de Educación Inicial.

Subcategoría 1.4. Factores asociados al sentir vocacional

Como se ha analizado anteriormente, los educadores del estudio vivieron diversas experiencias en su proceso de elección vocacional al inicio de su proyecto de vida profesional.

Pero también sus informaciones revelaron un conjunto de factores

vivenciados y percibidos por ellos como elementos influyentes de su sentir vocacional en el sentido de fortalecer su actitud emocional y decisión por la carrera educativa elegida.

El sentir vocacional es una característica personal del docente (Bazán, 2005) y está en íntima relación con el gusto e interés por enseñar, en este caso, en el contexto de la Educación Inicial.

Su importancia radica en potenciar las capacidades y las actitudes del educador para ser el profesional que la sociedad y la educación demanda (Ob. Cit.).

Pues bien, en tal sentido los docentes participantes de la investigación describieron, narraron y otorgaron significado a diversas experiencias vivenciadas en lo personal y en contextos educativos y familiares, que contribuyeron a incrementar su sentir vocacional. De lo enunciado deriva el gráfico expuesto a continuación:

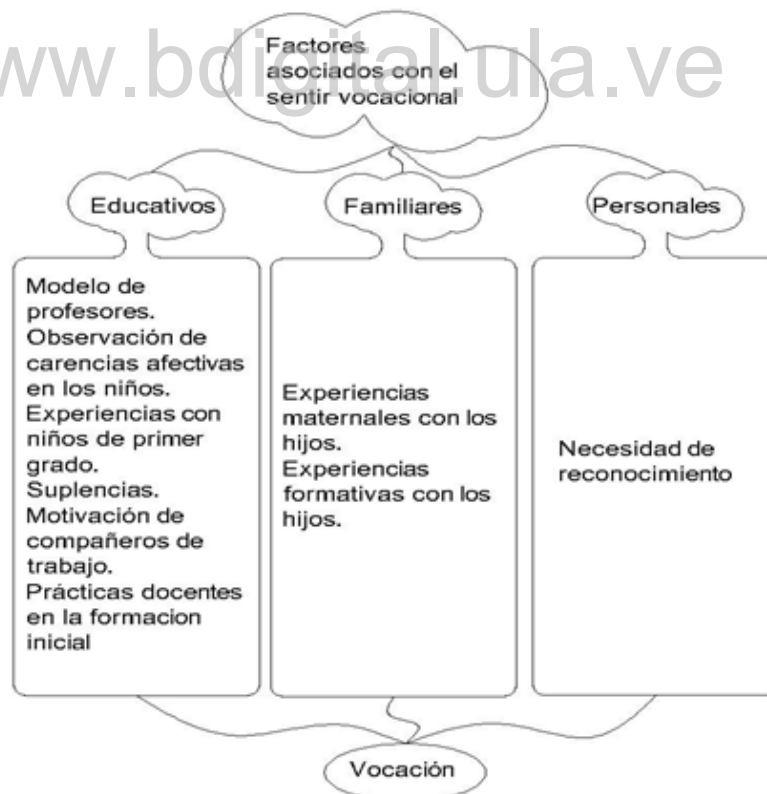


Grafico 14. Factores asociados al sentir vocacional vivenciados por los docentes de estudio. Creación inédita. Delgado (2017).

Lo expuesto en el gráfico especifica tres contextos donde tuvieron lugar las experiencias vividas por los educadores (educativo, familiar y personal) cuya incidencia fue significativa en la conformación de sentimientos vocacionales antes durante y después de los procesos formativos y del desempeño de su rol como docentes de Educación Inicial seguidamente se describen, analizan e interpretan las experiencias en cada uno de estos contextos.

1.4.1. Experiencias en ambientes educativos

En el contexto educativo, una de las experiencias vivenciadas por la mayoría de los educadores y de gran relevancia como factor que está asociado a su sentir vocacional fue el modelo positivo de profesores observados durante su vida estudiantil en primaria, bachillerato o universidad, así se desprende de sus informaciones:

D1:...los profesores que tuve en la primaria, una de ellas fue mi profesora querida que jamás olvidare, mi profesora N.C. no solo me ayudó con mis estudios, sino me brindó amor que a mí me faltaba....a mí y a otros niños....yo quería ser como ella cuando fuera grande: una maestra excelente y amorosa[A:10] [16:20].

D2:...tuve unas profesoras que eran ejemplo y me llamaba siempre la atención ser como ellas [E: 7] [10:11]....tuve una profesora que era un ejemplo a seguir y yo quería ser como ella [A: 8] [3:4]....y en su narrativa autográfica de experiencia universitaria agrega: comenzamos nuestros estudios y a pesar de algunas dificultades, cada vez estaba convencida de que era lo que yo quería estudiar, fueron muchas experiencias significativas y profesoras modelos a seguir que fortalecieron mi sentir vocacional [A: 9] [9:12].

D3: En la formación profesional tuve profesoras muy buenas, nos motivaron a enamorarnos más de la carrera profesional, nos contaban sus historias de su vida profesional y lo bonito que era trabajar con los niños [E: 9] [38:39].

D4: La profesora E. P. fue y es mi ejemplo como amiga y como docente, su forma de ser y de actuar con los niños fue como una guía para mí....me hizo sentir con sus palabras que yo tenía el potencial para trabajar con los niños preescolares[A: 6] [48:50]. El ejemplo de una profesora fue mi baluarte para yo seguir delante de verla tan enamorada de los niños....[E: 7] [22: 24].

Derivado de estas reflexiones de los informantes, se infieren experiencias significativas para ellos con incidencia en su sentir vocacional, producto de lo observado en el repertorio conductual de modelos docentes

durante la vida estudiantil. Estas observaciones de modelos ejemplares según se desprende de los hallazgos repercutieron favorablemente, no solo en las percepciones y actitudes positivas de los informantes frente a la carrera educativa en el campo de la educación preescolar, como se deduce de lo expuesto por D2 y D3, sino también en el fortalecimiento de su ser y sentir docente desde la óptica vocacional. (D1, D2, D3, D4).

Desde luego, cabe resaltar la importancia de la influencia de estos modelos ejemplares en el sentir vocacional de las informantes D1 y D4, cuyo factor de elección de carrera estuvo más determinado por experiencias de la infancia y presión familiar que por sentimientos vocacionales (ver subcategoría 1.2), e incluso para D4, la influencia de este modelo en el contexto educativo, tuvo lugar en el campo laboral, pues al ingresar al plantel como ella lo explica: “...*me vine para acá llorando*”[E1:8] [19:20] “...*cuando llegue sentía que las personas me veían como cucaracha en baile de gallinas, odiaba estar ahí, el ambiente era pesado, pensaba que era el mundo que me rodeaba y estaba equivocada*” [A:9] [24:26], pero luego, estos sentimientos y actitud se fueron transformando por la influencia de modelos de profesores ejemplares y de otros factores como se verá más adelante.

En atención a lo expuesto, se deduce la repercusión que tiene en el contexto educativo de los recintos universitarios, el accionar de los educadores como influencia en la configuración y fortalecimiento del sentir vocacional en aquellos estudiantes con interés por optar a la carrera educacional, pero también las conductas de los profesionales de la docencia que laboran en los centros escolares como modelo de referencia para quienes parecieran ingresar a laborar en las instituciones sin tener los sentimientos vocacionales requeridos a tal fin.

Se concreta entonces que los docentes informantes, en su mayoría, otorgan un alto significado a los modelos ejemplares de los profesores con quienes compartieron experiencias formativas y laborales y esas

observaciones constituyeron elementos de trascendencia para su ser y sentir vocacional, ello se vincula a lo afirmado por Zaragüeta (s/f), cuando acota que la vocación puede fomentarse directamente al suministrar “un ambiente social propicio por la vía de la ejemplaridad” (p.54); aspecto vivenciado por los informantes en el contacto y observación con modelos de profesores ejemplares en el ambiente educativo.

Al relacionar lo anterior con la temática objeto del presente proceso indagatorio, se deduce la trascendencia en la actuación de los profesionales bajo cuya responsabilidad está la formación inicial de los futuros educadores, por cuanto su desempeño, y así se evidencia en lo dicho y narrado por los informantes, está bajo la mirada observadora y reflexiva de los estudiantes para constituirse en un factor asociado con el sentir vocacional de los futuros docentes.

Obviamente, lo anterior amerita un desempeño profesional de los profesores universitarios imbuido de la vocación de manera tal que transmitan en su modelo de actuación lo señalado por López (2014) en cuanto a la autenticidad de su ser docente interesado en nutrir el intelecto, pero también la riqueza espiritual y personal de los aspirantes a laborar en el campo de la educación infantil.

Asimismo, en el ámbito educativo, específicamente vinculado a experiencias vividas durante su formación inicial, dos de las docentes participantes del estudio, revelaron vivencias en sus prácticas profesionales asociadas con su sentir vocacional, en tal sentido expresan:

D1: considero que la experiencia más importante en la universidad fue las actividades de vinculación que tuvimos con niños de educación básica, especial y de inicial, pues con ellas pude ver claramente que lo que más me gustaba era el preescolar, más tarde, en las prácticas con los niños preescolares ese gusto se solidificó pues me sentía feliz cuando trabajaba con ellos [A: 10] [35:39].

D3:....en mi iniciación yo tuve como aquel susto, aquel miedo, pero, para que, yo tuve la suerte de estudiar en la Universidad Bolivariana, hice pasantías y desde un principio me incluí en el aula con profesoras que me orientaron.... Salí muy fortalecida.[E:9] [29:32] y narra en su autobiografía: uno cuando inicia una meta con entusiasmo y amor se viven muchas experiencias bonitas y también muchas dificultades pero entre mis experiencias de la universidad más

bonitas fue vincularme de una vez a la práctica, empezar a conocer el ambiente de aula, de la institución, compartir con los docentes y niños y aprender de ellos, también muchas actividades que realizamos... que significaron mucho para mí en mi vocación y en mi profesión [A:10] [21:26].

De acuerdo con lo expuesto por D1 las experiencias de vinculación en los diferentes modalidades, niveles y etapas de atención educativa a la población infantil(Especial, Básica, e Inicial) permitieron discernir con claridad su sentir vocacional hacia el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar, por su parte D3, otorga especial significativo a las pasantías y/o experiencias vinculantes en las prácticas de trabajo con los niños en el aula, como factor determinante para su vocación y desempeño profesional.

Desde esta visión experiencial, los docentes del estudio vivenciaron la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en su formación y confrontaron en la realidad el significado profesional del trabajo pedagógico con los niños, ello representó para D1 y D5, la ratificación de sentimientos vocacionales al experimentar satisfacción en esas primeras actividades que les permitían vislumbrar su rol en el desempeño profesional futuro.

Se deduce entonces que en las experiencias formativas representadas en las practicas docentes, también denominadas fases, vinculación o pasantías, los futuros educadores, al llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en el componente académico de su formación, vivencian situaciones de sentido vocacional y encuentran, en los términos utilizados por García (2012): “la verdadera riqueza que tiene la vocación” (P.4), en las experiencias compartidas directamente con los niños y los docentes de aula donde las prácticas profesionales tienen lugar.

Otro de los factores ubicados en el contexto educativo asociado con el sentir vocacional es el relacionado con el de la observación de carencias afectivas de los niños y la necesidad o impulso por satisfacerlas, reflejado en las informaciones suministradas por D1, D4 y D5 como puede observarse a continuación:

D1:.... Tenemos niños que están en el hogar y no tienen amor... entonces uno aquí les da amor y ellos se pegan más a uno y uno siente esa vocación de

enseñarlo abrazarlo y darle ese poquito de amor que muchas veces a ellos les hace falta en el hogar [E1: 11 [5: 8].

D4:.... Hay muchos niños que vienen ahorita de sus casas y sus padres no están preocupados porque vengan a aprender, sino por sacudirse el saco, lloviendo le ponen bolsas, le ponen el saco y vamos para la escuela... porque llegan a la casa y no le preguntan que hicieron colorearon, pintaron?...simplemente llegan....y uno viene a darles todo el cariño a esos niños[E1:10][5:10] y más adelante **D4** expone:....aquí nació mi amor, aquí nació mi vocación, al ver yo esos niños con lagañas....yo trabajaba en la mañana y llegaban niños orinados, yo creo que se levantaban y así los montaban en la moto y camine y con un huevo batido y un poquito de lentejas.... A mí eso me partía el alma de ver que tantas madres que no pueden tener hijos... creo que ahí nació mi vocación [E1: 11] [23:29]. Ello es ratificado en la entrevista focal cuando **D4** manifiesta...cuando empecé a trabajar con los niños y verlos tan lindos e indefensos me comenzó a gustar y ahora puedo decir que mi vocación es fuerte, no me cambiaría para otro nivel aun cuando me lo propusieran.[EF:12][87:89].

D5:...hay niños que uno ve que llegan con falta de cariño, falta de amor, de repente ya ellos llegan con problemas de la casa y de la edad que ellos tienen porque son niños de 3,4,5 años, ya llegan con algo y uno los ve como tristes, uno lo que hace es preguntarles ¿ qué le está pasando? ¿qué le sucedió? ¿qué tiene? Y ellos allí cuentan sus versiones y de verdad eso es algo que está en mí, yo digo que mientras yo sea docente lo haré con todo el amor y cariño para ellos [E1: 6] [37: 44].

Lo expresado por estas docentes revelan en primer lugar la disposición de los informantes en el trabajo con los niños para estar atentos a las necesidades afectivas de los mismos y contribuir a través de su actuación profesional a brindarles el afecto que requieren para un sano desarrollo emocional; en segundo lugar, estas experiencias fortalecieron su sensibilidad frente a las posibles carencias afectivas presentes en la población infantil bajo su responsabilidad educativa, al igual que los sentimientos vinculados a su sentir vocacional (amor hacia los niños) para asumir conscientemente el compromiso consigo mismo y con la sociedad de cubrir las carencias afectivas de los niños en los centros de educación inicial donde laboran.

Al respecto, destacan tres aseveraciones de los informantes al exponer sus reflexiones frente a las carencias afectivas observadas en los niños durante su práctica educativa: “y uno siente esa vocación de enseñarlo y abrazarlo” (D1); “y uno viene a darles todo el cariño a esos niños....creo que ahí nació mi vocación “(D4); “yo digo que mientras yo sea docente lo haré

con todo el amor y cariño para ellos” (D5). Tales reflexiones constatan que las vivencias de con todo el amor los educadores con niños carentes de afecto en el hogar, en lugar de dejarlos indiferentes, los han reafirmado en su vocación y en su labor profesional.

Estas experiencias de los informantes y los significados que le otorgan en razón de su sentir profesional, conducen a plantear la importancia de la sensibilización del docente como condición personal señalada por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2001), la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (s/f) y Marín , Pérez, Canelones y Manzanares (2013), cuyo fomento en los procesos de formación inicial y continua, acompañada de las experiencias en las prácticas pedagógicas de aula, pueden repercutir positivamente en el sentir vocacional y por ende, en un eficaz desempeño en la formación integral de los niños preescolares.

De hecho, el sano desarrollo socioemocional de los niños preescolares, específicamente en aspectos vinculados con los componentes de autoestima y expresión de sentimientos y emociones en el área de aprendizaje formación personal, social y comunicación (Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2013), sin duda requieren docentes profundamente sensibilizados vocacional y profesionalmente ante los niños y sus necesidades emocionales, entre ellas las afectivas.

Sumado a lo anterior, los informantes hacen referencia a experiencias educativas previas a su ingreso a la labor preescolar como factor asociado a su sentir vocacional una de estas experiencias fue el trabajo educativo realizado por D1 con niños de primer Grado. Al respecto expresa:

D1:... no me inicié en educación preescolar....me inicié en el 19 de Abril con preescolar, pero resulta que hubo un problema con una profesora de primer grado....y la directora me colocó a míyo les busque estrategias, les cante....desde ese día me cambiaron a primaria y empecé fue con primaria y duré con ellos primer y segundo grado....esas experiencias con mis niños de primer grado me hicieron sentir muy bien y me reafirmó que la educación era lo mío [E1:11] [33:45].

Es pertinente señalar que si bien para D1 esas experiencias previas fueron con niños de 1º Grado, ello no representó para la informante un desligamiento vocacional hacia su labor en el nivel de preescolar, pues como ella afirma “...siento que no hay diferencia porque prácticamente primer grado es como si fuera preescolar.... [E: 12] [65:66]. Asimismo, D3, D5 mencionan el desarrollo de actividades educativas en la realización de suplencias antes de ingresar al campo de la educación preescolar y otorgan significado a estas experiencias en relación a su sentir vocacional al manifestar:

D3:...hice suplencias, aprendí cómo desempeñarme en el aula, esas prácticas docentes reafirmaron mi vocación [E: 11] [34:35]

D5:....me puse a estudiar y hacia también suplencias. De allí me fui integrando y allí fue donde fui tomando esa iniciativa, ese amor y fui desarrollando lo que está uno desarrollando en las prácticas [E: 7][13:16].

Como puede observarse en lo expresado por los docentes del estudio la puesta en práctica de labores pedagógicas con niños de 1º grado (D1) y sus experiencias como suplentes en el nivel de preescolar (D3, D5), constituyeron para estos informantes un conjunto de vivencias vinculadas a la labor educacional y cuyo desarrollo tuvo una significativa trascendencia en la reafirmación de los sentimientos vocacionales. Al mismo tiempo, les brindó la oportunidad para fortalecer el desempeño que posteriormente desplegarían en su labor profesional con los niños preescolares.

También en el contexto educativo del estudio, se desprende que la motivación de compañeros de trabajo representó uno de los factores asociados al sentir vocacional, específicamente para D4, quien en su narrativa durante la entrevista y autobiografía expresa:

D4:....el profesor A. me decía: Usted es maravillosa, Ud. tiene mucho que dar, Ud. es excelente, Ud. tiene una y mil cosas que dar....[E:13] [20:21], y, más adelante indica: hubo algo que me enamoró porque esa no era mi vocación....pero cuando llegue aquí fue que me enamoré, los profesores me motivaron, empecé a ayudar a esos niños; debido a problemas familiares me aferré mucho más a la escuela, a los niños a los profesores....[A:14] [115:119].

En lo dicho por la D4 se refleja la influencia que tuvo el ambiente laboral traducido en la motivación y estímulo recibido por sus compañeros de trabajo como fuente impulsadora de sentimientos positivos hacia la labor educacional. Es necesario recordar que la elección vocacional de esta informante fue determinada por presión familiar (ver subcategoría 1.2) y su historia laboral antes de ingresar a la educación estuvo ajena al trabajo con los niños como ella lo narra en su autobiografía:

D4: conseguí trabajo en la UNA era secretaria, me gustaba mucho mi trabajo era mi primer trabajo y me sentía útil porque yo nunca había trabajado, me sentía feliz para ese momento [A:15] [15:17] y luego narra: me dijeron que tenía que renunciar a mi trabajo porque tenía un cargo fijo de auxiliar de preescolar...y tenía que integrarme al mes siguiente, para mí eso fue un golpe muy duro, en ese momento yo amaba mi trabajo y a mis compañeros [A:16] [19:22].

De acuerdo con la narrativa autobiográfica de la D4, se inicia en el campo laboral de la educación preescolar por razones ajenas a su voluntad; sin embargo, también ratifica en su autobiografía el factor asociado a su sentir vocacional derivado de la motivación de compañeros de trabajo al ingresar al plantel para el desempeño de su labor con niños preescolares:

D4: El profesor A. fue un gran amigo para mí en ese momento, me llamó a la dirección y me dijo: tú haces falta aquí, yo creo en ti y sé que eres maravillosa, tú tienes mucho por regalar y dar, mira a tu alrededor hay muchos niños que necesitan del amor tuyo...[A: 17] [27:30]

Lo descrito por la informante refleja la importancia que tuvo para ella el recibir de parte de sus compañeros de trabajo los estímulos verbales como elementos de motivación para impulsar en su sentir vocacional y profesional, la actitud y los sentimientos requeridos con el compromiso asumido frente a la educación de los niños preescolares.

De lo expuesto hasta ahora en lo concerniente a las experiencias en ambientes educativos como factor asociado al sentir vocacional vividos por los informantes, se determina la integración de diversas vivencias (a excepción de D2) que de una u otra manera, fueron percibidas por los

docentes como elementos incidentes en su vocación.

Dicho de otro modo, la mayoría de los educadores participantes en el estudio fueron partícipes y observadores de situaciones desarrolladas en contextos educacionales pues en su mirada retrospectiva sobre las mismas, les otorgan un sentido vocacionalmente significativo para su vida profesional.

En efecto, para D1, fueron tres las experiencias más significativas: las prácticas profesionales realizadas durante su formación inicial, el trabajo educativo con niños de 1º grado, antes de ingresar al ámbito de la educación preescolar y los modelos ejemplares de profesores observados en su vida estudiantil de primaria.

Estos modelos ejemplares y de la universidad, junto con las prácticas profesionales y la realización de suplencias, fueron las experiencias más significativas desde el punto de vista vocacional para D3, mientras que para D4 lo fue la observación de modelos ejemplares en el ámbito laboral, la motivación de compañeros de trabajo y la observación de carencias afectivas en niños preescolares, esto último también constituyó para D5, un factor de relevancia en su sentir vocacional sumado a la realización de suplencias previas a su labor profesional.

Con lo descrito en el párrafo precedente se quiere resaltar que en las experiencias vivenciadas por los educadores en el ámbito educativo, antes y después de ejercer la docencia en preescolar, se generan integralmente un conjunto de situaciones con alto sentido y significado vocacional que los fortalece en su convicción personal y profesional, respecto a su trabajo con los niños preescolares. Pero también se agregan experiencias vinculadas a la vida familiar de algunos participantes, tal como se expone en el apartado siguiente:

1.4.2. Experiencias en el contexto familiar

En el contexto de la familia, las vivencias de tres de los informantes representaron fuente de estímulo vocacional según sus propias

percepciones particularmente en lo referido a las relaciones afectivas y educativas que desarrollaron con sus descendientes, entre ellos la experiencia maternal narrada por D1 quien expresa:

D1:...sentí ese amor así (se refiere de amor hacia los niños. Nota de Campo) cuando tuve mi primer hijo....tuve mis hijos y son maravillosos, los llevé por un camino correcto y lo que hice con mis hijos lo estoy haciendo con mis alumnos [EI: 13] [17:20] y ello lo ratifica al manifestar....ese amor que tengo por mis hijos también lo tengo por mis alumnos [EI: 14] [29:30].

Lo dicho por D1 revela que los sentimientos maternales desarrollados en la relación madre-hijo y la formación brindada a sus descendientes en el seno del hogar, fueron extrapoladas por la informante al ambiente educativo al otorgarle significado como fuente referencial orientadora en el ser y hacer de su actuación docente en el desempeño profesional con los niños preescolares. En una experiencia similar pero más relacionada con la educación de los hijos D4 y D5 exponen sus vivencias:

D4:...yo tengo dos niños, yo digo que son niños porque son mis dos hijos uno tiene 16 años y el otro tiene 11....el de 16 me decía "mamá vamos hacer un puente" bueno papá, Ud. lo hace y yo lo pinto y así otras cosas y ahí el aprendió a leer profesora, y mire, yo no sé, eso creo que me ayudó [EI: 17] [10:13].

D5:....uno aprende pues uno tiene una familia anteriormente, pues uno lleva esa práctica con los niños, esa práctica con los hijos, yo hacia el rol de docente con mis hijos. Cuando el niño tenía 2 años le enseñaba como tomar un lápiz, cómo pintar, no salirse de las líneas, ya cuando el niño se integraba al preescolar ya el niño llevaba esa formación y de ahí pues mi motivación, y al llegar al preescolar pues lo mismo....uno lleva esa inquietud, uno lleva esas motivaciones, a realizar las cosa bien hechas [EI: 8] [19:26].

Entonces, se desprende de lo narrado por las informantes que el desarrollo de actividades educativas con los hijos conformaron un conjunto de experiencias de aprendizajes con trascendencia para su posterior vida profesional en la educación preescolar. En tales experiencias destacan dos aspectos de importancia al analizarlas como factor asociado al sentir vocacional.

El primero, la práctica de ensayos conductuales del rol docente con los hijos, vista por los informantes como de ayuda en su desenvolvimiento pedagógico ulterior (D4, D5) y; el segundo, el contenido motivacional de estas experiencias en la conformación de aptitudes hacia la labor educacional (de ahí mi motivación D5) y la convicción de hacerlo de manera eficaz (a realizar las cosas bien hechas, D5).

Así pues, las vivencias familiares en el amor y educación desplegada al formar a los hijos, pueden constituirse para algunos docentes de preescolar, como experiencias significativas en la labor a desempeñar en la Educación Inicial, en lo referido a la apertura emocional, actitudinal, y profesionalmente hacia el compromiso personal de laborar en el campo educativo formal con niños preescolares como proyecto de vida profesional.

Por último y no menos importante, es lo revelado por D1, y D4, como indicador de la necesidad de reconocimiento como factor personal asociado a su sentir vocacional. Aspecto descrito a continuación.

www.bdigital.ula.ve

1.4.3 Factor Personal

Los sentimientos personales vinculados a la necesidad de reconocimiento, se reveló en lo narrado por dos de las informantes como factor asociado a su sentir vocacional, así se determina cuando expresan:

D1:...que el día de mañana me digan esa fue mi profesora y la fue la mejor que tuve [E1: 15] [21:22].

D4:... ¿sabe que me dice mi hijo mayor? “sabe qué mamá yo todos los años tengo treinta hermanitos”, hay niños que le dicen “su mamá si es agradable....su mamá saluda, abraza, besa”....eso me hace sentir bien....[E1: 18] [35:39].

Se infiere a través de lo dicho por los informantes, una profunda necesidad de reconocimiento anhelado en su hacer profesional (D1) y de su desenvolvimiento personal en el trabajo con los niños preescolares (D4). Esta necesidad les conduce a albergar sentimientos positivos respecto al deber ser de su actuación docente y con ello, su sentir vocacional en el

sentido de llevar a la práctica sus aptitudes como una manera de lograr ese reconocimiento aspirado por ellos.

Lo descrito y analizado en la anterior subcategoría (factores asociados con el sentir vocacional) permite interpretar y comprender la multiplicidad de experiencias que progresiva e integralmente influyen en las percepciones y significados de los docentes para construir, reconstruir, fomentar o incentivar el cultivo de las aptitudes y sentimientos vocacionales hacia la educación preescolar en el desarrollo de su proyecto de vida profesional.

En efecto, lo descrito por los informantes refleja que en el transcurrir de la vida estudiantil, familiar y personal, los educadores interactúan con otras personas, observan situaciones vinculadas al trabajo educativo y desenvolvimiento de los niños, desarrollan prácticas y actividades educacionales de índole formal (suplencias) o informal (educación de los hijos) y experimentan sentimientos de buscar el éxito y reconocimiento a través de la función educativa, y estas experiencias van configurando el sentir vocacional que los conducen a la docencia como realización de su vida profesional.

Esta realidad se encuentra en correspondencia con lo expuesto por García (2012), al indicar que la vocación es la resultante “de una biografía construida con los otros pero vivida personalmente, es decir, lo que marca la trayectoria de cada persona. La vocación también depende de las circunstancias dadas en un momento histórico” (p.3).

Lo anterior denota en las informantes del estudio cuyo historicidad vocacional desde el momento de la elección de carrera hasta las diversas vivencias en diferentes contextos, reflejan las particularidades de cada uno de los educadores en los significados otorgados a estas experiencias en razón de su sentir vocacional.

Se trata en definitiva de historias de vida vocacional matizada por las expectativas, ilusiones, esperanzas, sueños y motivaciones personales experimentadas por los educadores en las experiencias de su vida educativa

y familiar al encontrar con ellas fuentes de inspiración y fortalecimiento en la consolidación de sus sentimientos vocacionales.

De manera puntual se puede precisar dos factores relevantes asociados a la vocación docente en el transcurrir de su existencia:

1. El encuentro con personas que desarrollan el ejercicio de la función docente y cuya ejemplaridad en su ser y hacer profesional, así como la motivación que ofrecen en hechos y palabras, representan para los futuros educadores un modelo a seguir y un estímulo a su sensibilidad personal y profesional en el fortalecimiento de las aptitudes vocacionales, para un adecuado desempeño en el trabajo con los niños preescolares.

2. La interacción con niños en edad preescolar, bien sea en la familia o en contextos educacionales que, como experiencias de carácter maternal o en procesos educativos formales (suplencias prácticas profesionales), estimulan el desarrollo de sentimientos y la aptitud vocacional orientada hacia labores educativos con la población infantil; aspecto que es fomentado por la sensibilidad emanada al observar necesidades afectivas en el comportamiento conductual de los infantes.

Sumado a lo anterior, los docentes en el ejercicio de su labor profesional, también vivencian situaciones que propician e incentivan su sentir vocacional, así se infieren de lo expresado por los informantes expuesto en la subcategoría siguiente.

Subcategoría 1.5: Impulso al Sentir Vocacional

Impulsar, según el Diccionario Océano Uno (2009), consiste en “estimular, promover una acción” (p.1696). Asimismo, Zaragüeta (s/f), se refiere a la impulsión como un componente de sentir vocacional que, sumado a la atracción, constituye una “fuerza interior que brota y se difunde fuera de nosotros...y encamina nuestra actividad” (p.42). En esa perspectiva conceptual, el impulso al sentir vocacional inmerso en la presente subcategoría está referido a las experiencias de los informantes en su

accionar pedagógico que los estimula en la fuerza interior conformada por sus sentimientos vocacionales para proyectarlos en el enriquecimiento de su labor educacional.

Tanto las emociones, las pasiones y el entusiasmo se convierten en aspectos fundamentales en el cumplimiento de la tarea pedagógica a cumplir con el docente y se evidencian en su conducta escolar habitual; en especial, en su relación con sus estudiantes. En tal sentido, y de acuerdo con los significados otorgados por los informantes a estas experiencias, se dimensionaron dos aspectos impulsores de la vocación: (1) el trabajo pedagógico con los niños y (2) el reconocimiento, representados gráficamente a continuación:

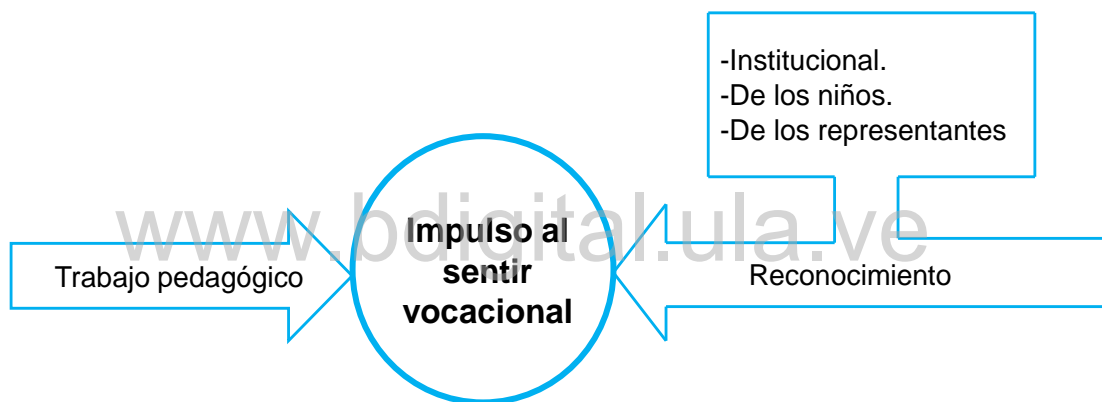


Grafico 15. Experiencias que impulsan el sentir vocacional de los docentes en su labor educacional. Creación inédita. Delgado (2017).

Las experiencias vinculadas con el trabajo pedagógico con los niños son fuente de impulso vocacional para dos de los informantes al percibir las como vivencias que les generan satisfacción y disposición actitudinal en pro de optimizar su desempeño en las actividades educativas con los niños y en la organización de ambientes de aprendizaje destinados para tal fin. Al respecto indican:

D4:...amo a mi escuela, nosotros integramos una semana o 15 días para arreglar el salón, para ambientar, para decorarlo, pintarlo, ponerlo bonito para que los niños lo disfruten y eso lo hace sentir a uno muy bien. [E1: 19] [30:32]. El entusiasmo de esta docente no disminuye por el hecho de tener que aportar recursos económicos (Notas de Campo) pues señala....qué bonito es sacar de

su bolsillo para comprar recursos para los niños, yo me siento agradecida de Dios por habernos dado esa oportunidad....[E1:20] [51:53].

D5:....cuando ya uno ingresa, cuando uno está trabajando en el salón ya es donde está la realidad, ahí es donde uno empieza a desarrollarse, empieza a creer en lo que uno ha estudiado y a estar segura de la vocación que se siente....[E1:9] [26:29]. Y más adelante específica:....vamos a poner un ejemplo en relación con los proyectos que uno realiza....si yo hago un proyecto y lo ejecuto bien y ese niño al exponer el proyecto lo hace bien, lo desarrolla bien, queda la satisfacción de que uno va bien con su trabajo con los niños y uno se fortalece en su vocación [E1: 10] [68:72].

Puede señalarse entonces que D4 y D5, encuentran en las actividades inherentes a su labor pedagógica un alto grado de satisfacción por lo que hacen en pro de ofrecer a los niños los espacios de aprendizaje adecuados y una labor pedagógica destinada a optimizar sus aprendizajes. Estos sentimientos se incrementan al visualizar el disfrute de los niños en el ambiente de aula y observar los logros obtenidos en su proceso de aprendizaje. Ello significa para los docentes informantes una reafirmación de su sentir vocacional.

Destaca asimismo, el reconocimiento recibido por los docentes durante el desempeño de sus funciones, visto por ellos como un elemento coadyuvante en el impulso de sus sentimientos y aptitudes vocacionales. Entre ellos resultan el reconocimiento institucional, el de los padres y/o representantes y el proveniente de los niños preescolares.

Desde el punto de vista institucional, el reconocimiento a la labor educativa por parte del personal directivo representa para D1y D4, estímulos que los fortalecen vocacionalmente, así se deduce en sus testimonios cuando manifiestan:

D1:....es muy bonito que los directivos te digan: “profesora usted dejó huella en esa escuela” [E1: 16] [58:59].

D4:....me siento muy bien laborando donde estoy porque me reconocen mi labor, el director me felicita....yo creo que el lugar donde uno está laborando se debe sentir bien en su lugar de trabajo, porque cuando uno se siente bien más le gusta lo que hace....[E1: 21] [48:51].

Por consiguiente, los estímulos verbales recibidos de quien gerencia la organización escolar donde laboran, significan para D1 y D4 una importante

motivación que fortalecen su sentir docente y con ello la convicción de continuar dando lo mejor de sí en su labor educacional. El mismo significado motivacional es otorgado por algunos informantes al reconocimiento recibido de los padres y/o de los niños que tienen bajo su responsabilidad pedagógica, cuando refieren:

D1:....mis representantes me dicen usted es una excelente maestra, la mejor, usted ha sido la mejor...eso es algo que lo llena a uno de alegría [EI: 17] [46:48].

D3:...yo amo siempre a mi trabajo, todo lo que hago, lo hago bien, siempre me han felicitado los representantes....me siento muy bien porque los niños aprenden y los representantes manifiestan el cambio de sus niños, me siento satisfecha [EI:10] [112:115].

D5:...quiero ser una buena docente, que el representante se sienta agradado de contar con una buena docente para su hijo.... [EI: 11] [61:63].

Como puede observarse en los testimonios antes expuestos la opinión favorable de los padres respecto a la actuación de los informantes en el trabajo con los niños, es un elemento altamente significativo en el ser, sentir, hacer docente de las educadoras y el hecho de recibir ese reconocimiento, constituye fuente de motivación al experimentar sentimientos agradables vinculados con su hacer pedagógico y al compromiso asumido frente a la educación de los niños preescolares.

Pero, el impulso al sentir vocacional más referenciado por los informantes es el reconocimiento de los niños con quienes han desarrollado o desarrollan su quehacer educacional, pues al respecto cada uno de ellos revela en sus informaciones lo importante de ese reconocimiento en la reafirmación de su sentir docente:

D1:...para mí son mis niños porque donde me ven me dicen “esa es mi mejor profesora” [EI: 18] [45:46]...incluso anoche me metí en las redes sociales en el Facebook y una de las niñas me colocó “mi mejor profesora que he tenido en el mundo”...eso es algo que a uno le llena de alegría....y en la calle donde los veo me abrazan y me dicen ¿Cuándo va a volver?[EI:19] [48:51]. También expone en su narrativa autobiográfica: Hoy en día siento que he recorrido un camino de dificultades pero también de muchas alegrías....que los niños me recuerden como su maestra de preescolar y me lo digan con cariño, es algo que me produce una gran satisfacción [A: 20] [87:92].

D2:...los niños a través de lo que uno les expresa, les agrada como es su profesora, es decir, se sienten a gusto, uno puede percibir esa receptividad y uno se siente muy bien por ello [E1: 11] [33:35].

D3:...en el trabajo con los niños uno reafirma que no se equivocó al ser maestra cuando siente el amor y respeto de los niños....cuando se acercan a uno y les dicen “la quiero maestra” eso a mí me llena de felicidad [E1:12] [49:52] y narra en su autobiografíami sueño era y es tener un salón bien bonito para que los niños se enamoren, les guste venir a clase y yo poder poco a poco ser una mejor docente, que los pueda entender, ayudar y quererlos mucho y que ellos me quieran a mí [A:13] [38:40].

D4:....me dice mi hijo mamá ¿usted no se cansa de limpiar a esos niños?, yo le digo ¡Ay! No, me gusta, me gusta hasta bañarlos. Un día un niño me dijo “profesora usted huele a colores” y un niño que está en segundo grado me dijo “profesora la extrañe”, es algo grande para usted y eso hace que uno se sienta feliz [E1: 22] [54:58]....En estos días un niño que está en sexto grado me dijo: “profesora ¿cómo le va, todavía está en preescolar y toda la vida va a estar en preescolar? Cómo la querrán esos niños”....todo el tiempo me preguntan y me dicen “profesora la quiero mucho”...yo amo al preescolar. [E1: 23] [64:68]...uno ya ve a esos niños ahorita que están grandes y uno dice: uno formó, uno ayudó y dejó amor en ellos. Imagínese que usted de repente pase y ningún niño de los que le dio preescolar la reconozca....y usted pase delante de ellos y no la volteen a ver, eso sería muy triste,[E1:24] [84:87].

D5:....si Dios quiere quiero prepararme más para servirle a los niños, es mi compromiso tener una imagen de buena docente y que los niños me quieran como yo a ellos [E1: 12] [63:65].

www.bdigital.ula.ve

En lo dicho por los informantes se desprende que el impulso más poderoso a su sentir vocacional proviene de la reciprocidad en los sentimientos afectivos compartidos con los niños. Para los docentes del estudio el amor y el respeto de los niños tanto manifestado como expresado hacia sus personas pareciera constituirse en un indicativo de éxito del trabajo educativo desarrollado con ellos y aún más, si esas manifestaciones de afecto y reconocimiento perduran a través del tiempo.

Además, si se toma en cuenta el significado emocional que los informantes le otorgan conceptualmente a la vocación (ver subcategoría 1) y los sentimientos vinculados a su sentir vocacional (ver subcategoría 2), se confirma la importancia dada por los educadores del estudio al reconocimiento de los niños manifestado en expresiones de afecto, como fuente de emociones placenteras (alegría, bienestar, felicidad, satisfacción) que dan impulso a su sentir vocacional.

Pudiera decirse que en el reconocimiento y amor recibido de los niños, los informantes encuentran como lo expone Zaragüeta (s/f): “la seguridad de apropiación de los frutos del trabajo humano”, en este caso del trabajo pedagógico con los niños preescolares, y esa seguridad, según el mismo autor (Ob.Cit): “constituye el estímulo más poderoso de este mismo trabajo” (p.54) al constituirse en una fuente indirecta de fomento a la vocación (Ob.Cit).

Asimismo, en consonancia con lo expuesto por los docentes del estudio, los mismos revelan en su sentir vocacional lo afirmado por López (2014), al indicar: “el verdadero maestro es la persona quien sabe que su actividad debe ser una verdadera vocación de servicio, una labor de renuncias materiales, pero ante todo una tarea de satisfacciones trascendentales” (p.2).

Ello se evidencia en el hecho que los informantes no están en la búsqueda de motivaciones extrínsecas para fortalecerse vocacional y profesionalmente, sino que los estímulos positivos recibidos de fuentes externos (reconocimiento de padres, los factores institucionales y la subjetividad de los mismos niños), son incorporados intrínsecamente a sus sentimientos vocacionales para formar parte de su autenticidad docente con profundo sentido vocacional.

Por otra parte, en lo manifestado por los informantes se observa lo expresado por el autor citado al aseverar: “el verdadero maestro sabe que la mejor paga a su labor... está en la gratitud que le devuelven sus alumnos” (Ob.Cit.p.2), lo que para el caso de los educadores del estudio, es el reconocimiento y gratitud percibida en quienes son y fueron sus estudiantes.

A la luz de la realidad observada en la subcategoría Impulso al sentir vocacional, se evidencia que el trabajo pedagógico en sí mismo y el reconocimiento a su labor por parte de los gerentes, los representantes y particularmente el recibido por los niños y antiguos estudiantes, a través de sus expresiones de afecto, constituyen para los educadores estímulos

generadores de sentimientos asociados con su sentir vocacional y fuente de motivación hacia la búsqueda de perfeccionar su desempeño docente.

Estas vivencias manifestadas por los informantes representan un valioso aporte en el conocimiento de los elementos que impulsan la vocación de los educadores activos en el nivel de educación inicial, etapa preescolar por cuanto evidencia la importancia de un ambiente laboral favorable donde se reconozca justa y objetivamente el trabajo docente, se impulse la relación padre- educador en pro de unión de esfuerzos para la formación integral de los niños y se propicien actividades cuya finalidad se oriente hacia un trabajo pedagógico efectivo y gratificante para el educador.

En estrecha conexión con esta idea, se considera que en la formación permanente desarrollada en los centros de educación inicial, una de las maneras de impulsar el sentir vocacional de los educadores y al mismo tiempo su desempeño pedagógico, es tomar en cuenta las opiniones, las experiencias, logros expectativas, fortalezas, creatividad pedagógica desarrollada en el aula, entre otras vivencias profesionales de los docentes.

Eso lleva implícito un reconocimiento a su labor educacional en el sentido de valorar los conocimientos adquiridos en su práctica pedagógica como aportes de significativa para incorporarlos en pro del enriquecimiento profesional de quienes laboran en la etapa de educación preescolar. Sin duda este reconocimiento redundará en beneficio del sentir vocacional del educador.

En los aspectos precedentes se ha descrito y analizado los significados e interpretaciones dadas por los informantes acerca de sus criterios y experiencias sobre su sentir vocacional desde el momento de elección de carrera hasta su ingreso al campo de trabajo pedagógico con los niños preescolares. Ahora bien, en sus narrativas personales también revelaron el por qué para ellos es importante la vocación y la influencia de la misma en su vida profesional.

Subcategoría 1.6: Importancia de la Vocación

Aunque en la época contemporánea diversas razones han contribuido, según lo explica Larrosa (2010), a una desvalorización de la vocación frente a los profesionalización, es innegable la importancia que tiene el sentir vocacional para el adecuado desempeño profesional, especialmente en el ámbito educativo debido al profundo contenido humano y social involucrado en la formación integral de las nuevas generaciones y más aún cuando esa educación está dirigida a niños preescolares.

Por otra parte, Gonzales (s/f), asevera: “Quien desempeña sus tareas con vocación encuentra en ellas el gozo superior de su propia realización personal y sin duda está en condiciones de ser más feliz que quien solo actúa por móviles «extrínsecos» a su quehacer mismo” (p.2).

En efecto, el sentir vocacional, en este caso del docente, contribuye al fortalecimiento de su ser personal al sentir satisfacción por lo que hace en su trabajo educativo. En una idea similar Cobo Suero (citado en Larrosa, (2010) expone:

...cabe establecer diferencias entre el docente profesional y el docente vocacional en el modo de sentirse realizados. El primero se satisface con el deber cumplido, cuando consigue los fines de la actividad profesional, mientras que el segundo añadirá de lo anterior la satisfacción de haberse realizado personalmente. (p.45).

Según esto, el profesional con vocación encuentra una mayor realización personal en el cumplimiento de su trabajo, pues las tareas desarrolladas no solo le producen satisfacción por asumir la responsabilidad de los deberes implícitos en su labor, sino también el sentimiento de bienestar personal implicado en su hacer profesional. Este docente representa a un factor esencial en los procesos de cambio al modelo educativo de acento tradicionalista.

Además, en la opinión de Gonzales (s/f), la vocación lleva consigo la exigencia ética de adquirir la profesionalidad y esta última a su vez, potencia

el sentir vocacional cuando el profesional, en este caso docente, supera dificultades “frente a las cuales puede resultar insuficientes o ineficaces las motivaciones exclusivamente profesionales” (Ob.Cit, p.4).

De allí que la vocación cuando es auténtica, impulsa a la búsqueda del saber y el conocimiento para fortalecer el hacer profesional. Se trata de un docente con capacidad innovadora, además de manifestar el sentido de responsabilidad y compromiso con la sociedad y el mejoramiento de la calidad educativa.

Los argumentos teóricos descritos anteriormente en forma sucinta, constituyen una antesala para el análisis e interpretación de lo manifestado por los educadores sobre la importancia que otorgan a la vocación en sus vidas profesionales. En el gráfico 16, siguiente puede observarse los aspectos dimensionados según los testimonios aportados por los informantes al respecto.



Gráfico 16. Importancia de la vocación según las opiniones de los docentes de estudio. Creación inédita. Delgado (2017).

Como se observa en el gráfico, los docentes del estudio otorgan importancia a la vocación desde dos perspectivas: para el docente y para los niños. En relación con el docente uno de los aspectos favorecidos, según se desprende de sus informaciones es la actitud positiva en la labor pedagógica. En tal sentido exponen:

D2: La vocación ayuda a saber qué es lo que uno quiere trabajar con los niños....trabajar con ellos en el salón es como una aventura, es como u mundo donde el docente tiene que ser como un niño, saber qué es lo que ellos

quieren, para darle los mejores aprendizajes [E1: 12] [107:110].

D3: Pienso que sin haberme preparado pero teniendo vocación pudiera trabajar por el carisma que uno tiene con los niños [E1: 14] [130:131]. Y también agrega: un docente sin vocación, trabaja como por llenar un espacio, sin ánimo y sin cariño hacia los niños.[E1:15] [138:139]. En su autobiografía expone: Mi vocación me ayuda a que todo el trabajo que yo realice en la institución con los niños sea cada vez mejor y con mucho amor, para uno sentir que lo que hace es realmente bueno e importante para todos, y de allí sentirme feliz.[A:16] [63:65].

D4:...sin vocación el docente no ofrece nada a los niños, no puede enseñar a otra persona, si se carece de vocación cómo va a enseñar, no se puede ofrecer lo que no tiene. Con vocación se enseña con entusiasmo y alegría. [E1: 25] [181:183].

El componente emocional manifestado en el amor y cariño hacia los niños, acompañado del entusiasmo y alegría en el trabajo con ellos, representa para D2, D3, y D4, los aspectos más relevantes derivados de la vocación. El despliegue de estos sentimientos producto del sentir vocacional favorece en el educador la disposición actitudinal para profundizar el conocimiento de los niños (saber lo que ellos quieren) y optimizar su desempeño pedagógico (el trabajo que yo realice sea cada vez mejor), en pro de su formación (facilitar los mejores aprendizajes). Y, con ello, sentir la satisfacción del deber cumplido (para uno sentir que lo que hace es bueno e importante....y de allí sentirme feliz).

Estas reflexiones de los informantes sobre la importancia de la vocación en su hacer pedagógico, se compagina con los constructos conceptuales y los sentimientos vinculados con el sentir vocacional expuestos en las subcategorías 1.1 y 1.2 respectivamente; se ratifica de esta manera que, las emociones y sentimientos vivenciados por los informantes como elementos inherentes a su vocación, constituyen la esencia piedra angular en la que se sustenta una actitud positiva del educador frente a la labor pedagógica en el trabajo con los niños bajo su responsabilidad profesional.

Muy relacionado con lo anterior, dos de los informantes coinciden en otorgarle importancia a la vocación en el sentido de favorecer una adecuada relación docente- niño cuando exponen:

D1:...sentí esa vocación de amor al niño....ese calorcito que nosotros sentimos del niño lo abraza, porque el docente tiene que tener fuerza ¿en qué sentido? No es que yo voy a llegar al aula con un teléfono y me voy a sentar y échate par allá, no, el niño siempre tiene que estar relacionado con uno [E1: 21] [164:169].

D3: Ahora estoy más segura en mi trabajo, con mucha vocación sé la manera de cómo tratar a los niños....[E1:17] [45:46].

De acuerdo con lo expuesto por D1 y D3, nuevamente se desprende que los sentimientos asociados al sentir vocacional es un factor de significativa importancia para un actuar positivo del educador en las relaciones que establece con los niños en el ambiente preescolar. El desarrollo y puesta en práctica de este sentir vocacional es, según se refleja en lo dicho por los informantes, una condición imprescindible para propiciar un clima de relaciones efectivas con la población infantil en la práctica educacional.

Por otra parte las informaciones suministradas por los docentes del estudio, refleja coincidencia al darle importancia a la vocación en el sentido de ser un elemento motivacional para el docente en la búsqueda de formación profesional. Así se desprende de sus testimonios.

D1:...la vocación es algo que me sale a mí, si yo agarro esa carrera es porque siento esa vocación, para lo que quiero prepararme para luego enseñar y seguirme preparando para hacerlo mejor [E1: 22] [246:249].

D2:....la vocación es lo que a uno le nace hacer, lo que le gusta y lo impulsa a uno para fortalecer y crecer [E1:13] [135:136]. Tal aseveración la constata en su experiencia de vida profesional cuando describe sus esfuerzos para lograr la carrera educativa (Notas de Campo): No pude seguir estudiando por falta de dinero, en vista de esto trabajé como secretaria en un colegio, y con estos ingresos económicos reinicié mis estudios, y de obtener el título empecé con lo que me gusta que es trabajar con los niños [E1: 14] [11:14]

D3:...teniendo vocación usted se forma, si usted no tiene vocación así le ofrezcan la mejor formación nunca se interesará por prepararse, no le entra ni en pastillitas....[E1: 18] [253:255]. Yo creo que si uno tiene verdadera vocación, se forma en eso que nos gusta y así nos sentiremos realizados y que eso fue un éxito [A: 19] [41:42].

D5:....si yo tengo vocación, yo tengo que formarme; sin vocación así le ofrezcan cantidad de talleres... [E1: 13] [157:158].

Claramente se identifica en estos testimonios la importancia dada por los informantes a la vocación como elemento motivacional que impulsa al

docente de preescolar a prepararse cada día más en la búsqueda de la excelencia profesional, así como en la disposición y receptividad manifestada en los procesos formativos para enriquecer sus conocimientos y saberes pedagógicos. De una manera concreta, los docentes del estudio perciben que sin vocación no hay interés en la formación

Con respecto a lo anterior, una situación particular se denota en lo manifestado por D4, cuya elección de Carrera fue motivada por presión familiar (ver subcategoría 1.2) y su sentir vocacional comienza a surgir (una vez incorporada a la labor educativa) por factores vinculados a modelos de profesores, motivación de compañeros de trabajo y observaciones de carencias afectivas de los niños (ver subcategoría 1.4). Esta docente expresa:

D4:...si no se tiene vocación tampoco va a tener formación yo digo que tienen que ir conjunto, si no hay vocación no hay formación....pero al mismo tiempo se contradice(Notas de Campo) cuando afirma: cómo va a tener vocación si no ha tenido formación...yo creo que las personas deben tener vocación y formarse primero, hay mucha gente que viene sin formación pero teniendo vocación....tiene que haber vocación primero, porque así se forme, pero si no tiene vocación no hay nadayo estaba formada ya con mi título (ingreso a trabajar con el título de Licenciada en Educación Integral- Notas de Campo)pero hay que entrar y ver y enriquecer o sea es eso [E1:25] [71:81]. D4 posteriormente estudio la carrera de Educación Inicial y está en la espera de su título (Notas de Campo).

Aun cuando lo expresado por la docente refleja cierta incertidumbre acerca de si lo más importante es la vocación o la formación, su historia de vida vocacional es una clara demostración de la importancia que tuvo el surgimiento de sus sentimientos vocacionales para impulsarla a continuar su formación en el campo de la Educación Preescolar.

Pudiera entonces, manifestarse que la vocación es un factor de indiscutible importancia como fuente de estímulo y motivación para las docentes en cuanto al desarrollo de actitudes positivas en su desenvolvimiento pedagógico.

Asimismo, el establecimiento de relaciones adecuadas en la interacción con los niños preescolares y en la motivación hacia la formación permanente

para enriquecer su desempeño profesional. Derivado de lo anterior, los informantes también plantean en sus reflexiones la importancia de la vocación, para los niños con quienes los educadores despliegan sus capacidades profesionales. En efecto, la seguridad afectiva de los niños es una de las razones que alegan al respecto dos de los docentes entrevistados pues en tal sentido manifiestan:

D1: Es importante la vocación porque la docente lo demuestra en su trabajo con los niños, les brinda afecto, confianza y satisfacción para enseñar al niño [E1: 23] [235:236].

D3:...imagínese, sin vocación no hay motivación, no hay alegría, no hay amor, yo digo que lo más importante es brindarle cariño a sus niños, porque uno no sabe cómo viven en su casa...yo tenía un niño que siempre me decía profesora yo aquí en el preescolar soy muy feliz; porque es un niño que tenía problemas en su casa... [E1: 20] [244:247].

Desde estas perspectivas D1 y D3 reflejan en sus planteamientos una estrecha vinculación entre el sentir vocacional y la capacidad del docente para proveer a los niños de un ambiente que les proporcione seguridad en la satisfacción de sus necesidades afectivas.

Ello ratifica la importancia de la vocación para una adecuada relación docente-niño, expuesto por D1 y D3 en la subcategoría anterior. Igualmente, el argumento expuesto por D2 devela que la confianza de los niños en su docente es un elemento que le otorga importancia al sentir vocacional del educador, pues según ella misma afirma:

D2: Es muy importante la vocación porque uno la refleja, los niños ven ese reflejo en el docente, ven que a uno le gusta lo que hace, ven a una maestra cariñosa que le gusta trabajar con ellos y si hay vocación ellos se enamoran de su preescolar, se sienten seguros y confiados de su profesora [E1:15] [122:125].

De acuerdo con este planteamiento los niños preescolares captan cuando su docente no encuentra satisfacción en el trabajo con ellos y eso les genera inseguridad y desconfianza. Lo contrario sucede si la vocación es el centro motivador del hacer pedagógico por cuanto el sentimiento de bienestar experimentado de laborar en lo que le gusta es transmitido en el comportamiento del educador y con ello fomenta seguridad y confianza en la

población infantil.

En definitiva, la importancia de la vocación, según lo expresado por los informantes radica en tres aspectos sustanciales: la actitud positiva que genera en los educadores para facilitar su labor pedagógica; la sensibilidad que emana del sentir vocacional en función de entender y comprender las necesidades e intereses de los niños hacia su formación integral y; la motivación para emprender nuevos horizontes formativos en pro de la realización tanto personal como profesional.

Al confrontar estas premisas reveladas por los educadores del estudio con los argumentos teóricos de expertos en el tema, se encuentra similitud en algunos de los planteamientos, cuyo contenido confirman la importancia de la vocación en el desenvolvimiento docente. Al respecto, se precisa exponer lo referido por Lastiri (2013) al acotar:

Sólo quien hace las cosas con verdadera y profunda vocación tendrá profundo amor a eso que hace. Sólo el irá al trabajo henchido de las tres virtudes teologales, la fe, la esperanza y el amor. La docencia no puede hacerse sin amor, sin dar amor y recibir amor (p.814).

Esta aseveración reafirma la importancia del sentir vocacional como lo plantean los docentes del estudio, de una actitud positiva del educador en su desempeño pedagógico y de la sensibilidad manifestada hacia los niños en el proceso de formación integral desde las aulas de preescolares. Asimismo, González (s/f), afirma: “no habrá verdadera vocación si de ella no surge la exigencia de la profesionalidad “(p.4), pero también Gichure (citado en Martínez, 2011), asevera: “Sólo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación” (p.44). Por consiguiente, puede decirse que vocación y profesión influyen y complementan mutuamente; sin embargo, es importante la vocación para impulsar al docente e innovar su profesión. A partir de estas consideraciones, se puede inferir la necesidad de retomar en los programas de formación docente, la vocación como un factor personal en la formación

En este sentir vocacional, prevalece el sentimiento del amor orientado hacia dos vertientes: (1) los niños preescolares como objeto de cariño especial por parte de los educadores y (2) el trabajo docente como actividad placentera, en cuyo desarrollo el educador encuentra el camino para su realización personal y profesional.

Pero también este sentir vocacional impregnado de amor lleva implícita la convicción por parte del educador, de un adecuado desempeño (hacerlo con dedicación y responsabilidad) a fin de garantizar en la realidad social y educativa, que ese amor emanado de su vocación se traduzca en acciones con trascendencia para la formación integral de los niños, el ámbito sociocultural donde se desarrolla el quehacer educacional y, por supuesto, para ser propia su vida personal.

De esta manera se puede decir que en la realidad investigada, los docentes en sus conceptos y sentir vocacional reflejan lo dicho por González (s/f): "...en aquel, de quien pueda decirse que tiene vocación encontramos sin duda amor por lo que hace, cuidado de hacerlo del modo más excelente, disposición a ir en tiempo, esfuerzo y esmero, más allá de lo reglamentariamente posible" (p.50).

Esta aseveración confirma la primacía del sentimiento del amor en el sentir y accionar del docente vinculado con su identidad vocacional. Ahora bien, como puede observarse en el gráfico 17, existen diversos factores que influyen en la toma de decisiones al momento de la elección vocacional de los educadores. Aunque en la mayoría esta decisión es de carácter personal, también en algunos, la motivación social y la presión familiar son influencias determinantes al optar por la Carrera educativa como proyecto de vida profesional. Ello significa que la vocación o el sentir vocacional no siempre es una constante en esta circunstancia decisiva para la vida profesional de los educadores.

Sin embargo, la vocación entendida como un sentimiento asociado a la actitud favorable del educador hacia el trabajo educativo en función de su

proyecto de vida y de su realización personal, no es la resultante de un hecho aislado o único, sino el producto de diversas experiencias que configuran progresivamente el sentir y la disposición actitudinal para dedicarse con entusiasmo a la función educadora.

En efecto, los resultados derivados de las informaciones suministradas por los docentes del estudio demuestran la influencia de diversos factores vivenciados en el transcurrir de sus existencias, que de una u otra manera, fueron fuente de motivación y estímulo en la conformación de su sentir vocacional.

Entre ellas destacan: los modelos ejemplares de profesores observados en la vida estudiantil e incluso en el mismo campo de trabajo; las prácticas educativas vivenciadas con niños durante su vida académica (pasantías) o por cuenta propia en centros educativos; la observación de carencias afectivas en los niños y, las experiencias maternas y formativas con los hijos.

Esta realidad es una muestra representativa de lo afirmado por Ruíz (2013): “La vocación por ser maestro no surge de un llamado extra subjetivo, sino de diferentes aspectos que influyen en la vida diaria del sujeto que decide acercarse a la pedagogía” (p.1). Por tanto, el sentir vocacional hacia el trabajo docente depende de las circunstancias y experiencias vividas por los educadores que han impactado motivacionalmente la actitud manifestada en favor de la enseñanza. En estrecha conexión con esta idea, resalta lo expuesto por García (2012) cuando asevera:

La vocación no es resultado individual ni la persona nace con ella, sino que se construye a lo largo de la vida, porque vocación implica significatividad, de forma que de lo que se presenta en el exterior se selecciona lo que tiene importancia para la persona, aquello que tiene significado (p.3).

A partir de esta aseveración, está claro que el sentir vocacional es un constructo personal, no impuesto, derivado de motivaciones intrínsecas

originadas en las diversas experiencias, situaciones vividas por el educador, cuyo significado e importancia influyen en su emotividad vocacional. Pero además, la propia actividad pedagógica en el trabajo con los niños, el éxito en la labor educacional reflejado en las conductas y aprendizajes de los estudiantes.

Así como también, el reconocimiento ofrecido por los padres y/o representantes, sumado a un ambiente laboral en el que se motive al educador, constituyen elementos de trascendencia en el impulso y fortalecimiento del sentir vocacional, e incluso para el surgimiento y consolidación de la vocación especialmente en aquellos educadores, cuya elección de carrera educativa estuvo determinada por factores ajenos a sus intereses profesionales, tal como fue vivenciado por uno de los informantes del estudio.

Este último se vincula con lo afirmado por González (s/f), cuando asegura: “Hay actividades, dedicaciones situaciones profesionales alejadas de las que se siente como vocación, sobre los que no obstante, puede proyectarse un sentido que de alguna manera las “vocacionaliza” en sí mismas” (p.51).

Aspecto que, aplicado a la vocación docente, significa que la propia actividad pedagógica y las vivencias profesionales en el campo educativo como se evidenció en la realidad investigada pueden significar para el educador fuentes para el desarrollo y fomento de su sentir vocacional.

A lo anterior debe agregarse la conexión existente entre el devenir existencial vivenciado por el educador para la consolidación e impulso de su sentir vocacional y la toma de conciencia acerca de la importancia que tiene la vocación directamente en su desenvolvimiento durante el ejercicio de la función docente, pero de manera indirecta, en la población infantil al brindarles la seguridad y confianza emanada de un educador que disfruta de su labor educacional, en otras palabras, un educador apoyado emocionalmente en la vocación.

En síntesis, la identidad vocacional del docente de educación preescolar involucra de forma integrada, un educador cuyas experiencias personales, familiares y educativas le motivan a la construcción personal de sentimientos, actitudes e intereses para laborar en el campo de la educación de los niños y le impulsa continuamente a fortalecer su desempeño pedagógico con plena conciencia de la importancia de su sentir vocacional para sí mismo y para la población infantil bajo su responsabilidad educativa.

Ahora bien, como indica Ruíz (2013): "...enseñar es un arte, y tener vocación por la docencia significa como mínimo tener aspiración por dominar ese arte de las habilidades y aptitudes propias de la enseñanza" (p.2). Obviamente ello conduce a la reflexión sobre la formación inicial y continua vivenciada por los educadores que laboran en el campo de la educación preescolar.

Unidad Temática: Formación Docente

La formación docente es sin duda uno de los aspectos más discutidos y analizados cuando se reflexiona sobre la educación, pues es en el educador sobre quien recae la responsabilidad directa en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje desarrollados en la población estudiantil. Por tal razón, la importancia de su preparación personal y profesional para un desempeño óptimo en el logro de las finalidades educativas en todos los niveles del sistema educativo, entre ellos el de la Educación Inicial.

Desde el punto de vista conceptual, la formación docente implica según Gorodokin (s/f): "una acción profunda ejercida sobre el sujeto tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar" (p.2). Esto quiere decir una formación integral del educador que abarque el desarrollo personal de sus destrezas y capacidades para responder con eficiencia y eficacia a las exigencias de su labor educativa.

Con esta idea colinda Villasmil (2007), al argumentar acerca de la formación docente y concebirla desde tres dimensiones: personal, pedagógico y profesional y sociocultural. Ello representa una formación que integre los componentes epistemológicos, vinculado a la teoría, pedagogía y didáctica de la enseñanza.

Especialmente, esa integración debe relacionar lo ontológico, enraizado al ser personal del educador en sus actitudes, aptitudes, e identidad como tal; axiológico, referido a la interiorización de los valores orientadores de su conducta y desenvolvimiento profesional y, sociocultural, referido a la comprensión de la educación como un proceso de carácter eminentemente social donde es necesario la integración de esfuerzos para el logro de los objetivos propuestos en la formación integral de los estudiantes en consonancia con su ámbito social.

Ahora bien, cada docente como protagonista activo en su proceso de formación profesional, construye y reconstruye sus aprendizajes en función de las experiencias formativas iniciales y continuas en las que ha participado, así como también de las prácticas pedagógicas- didácticas vivenciadas en su labor educativa.

Bajo esta premisa, se expone a continuación las concepciones, percepciones, valoraciones y opinión de los educadores participantes del estudio sobre la formación inicial y continua e importancia.

Categoría 1. Formación Inicial

La formación Inicial del docente es entendida por De Lella (2009), como “el proceso de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función: en este caso la docente” (p.4). Por tanto, la formación inicial de los educadores tiene como finalidad prepararlos en las diversas competencias personales y profesionales para el desarrollo de las funciones que le competen en su campo laboral.

Sobre este proceso formativo tan importante en la vida de los educadores, las informaciones suministradas por los docentes del estudio condujeron a la construcción de dos subcategorías: criterio conceptual y fortalezas, que reflejan fielmente sus conceptos y percepciones frente a la formación inicial recibida antes de su ingreso al ejercicio activo de la función docente.

Subcategoría 1.1. Criterio Conceptual

Los criterios conceptuales están referidos a los conceptos o definiciones manejadas por los informantes acerca de la formación inicial del docente. En tal sentido y de acuerdo con los significados que le otorgan en función de su experiencia, los docentes del estudio se refieren conceptualmente a la formación inicial en los siguientes términos:

D1:...la que uno recibe en la universidad [EI: 24] [71:71].

D2: Bueno, la formación inicial es la que uno tiene para prepararse, para trabajar con los niños [EI: 17] [38:39].

D3: Inicial sería como...cuando uno sale de la universidad e ingresa a trabajar [EI: 21] [55:56].

D4: Formación inicial es formarse uno como...la inicial es iniciarse uno en el camino de lo que uno quiere, iniciarse en lo que usted quiere, por decir preescolar, iniciarme en esa etapa [EI: 26] [90:92].

D5:...la formación inicial es la que uno hace en la universidad...[EI: 14] [75:76].

En estos criterios se aprecia una ubicación espacio tiempo para el significado conceptual de la formación inicial por parte de los informantes: la recibida en los recintos universitarios antes de su ingreso al campo laboral educativo (D1, D2 YD3) y cuya preparación les acredita para trabajar con la población infantil (D2).

Puede señalarse entonces que para los informantes la formación inicial es la preparación vivenciada en la universidad para desempeñarse profesionalmente en el ámbito de la Educación Inicial, etapa preescolar.

Aunque estos criterios representan una visión muy general de la formación inicial del educador, los mismos llevan implícitos una concepción de los informantes en cuanto a que este tipo de formación es la requerida por ellos para actuar profesionalmente en su rol como educador. Esto se

confirma en las informaciones dadas por los docentes del estudio ubicadas en la subcategoría expuesta a continuación.

Subcategoría 1.2. Fortalezas de la Formación Inicial

Como se ha señalado anteriormente, el educador en su proceso de formación profesional es un ente activo en la construcción y apropiación de los diferentes aprendizajes que configuran su ser, conocer, saber y hacer vinculado a la labor docente, como bien lo expresa Díaz (citado en Gorodokin, s/f) al expresar:

...la formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquiridos por el alumno ya que, estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes e impacta en el sujeto en formación en el plano cognoscitivo, y en el socio-afectivo, conformando cambios cualitativos más o menos profundos.(p.4).

Tal planteamiento se percibe en las informaciones de los educadores del estudio al referir los aspectos tangibles que, desde sus percepciones, tuvo la formación inicial para su desempeño docente; es decir, generalmente se argumenta el hecho que el desenvolvimiento pedagógico, tiene estrecha relación con lo aprendido en la formación docente universitaria. Pero, tampoco se trata de aprobar asignaturas solamente, sino que lo aprendido en ellas, ayuden a ofrecer una nueva perspectiva formativa y una visión integral del acto educativo.

Al respecto, las apreciaciones manifestadas por los docentes involucrados en el estudio, en el cual se valoran como fortalezas, derivaron en dimensionar tres aspectos básicos: formación profesional, formación personal y reafirmación del sentir vocacional, tal como se presenta gráficamente a continuación

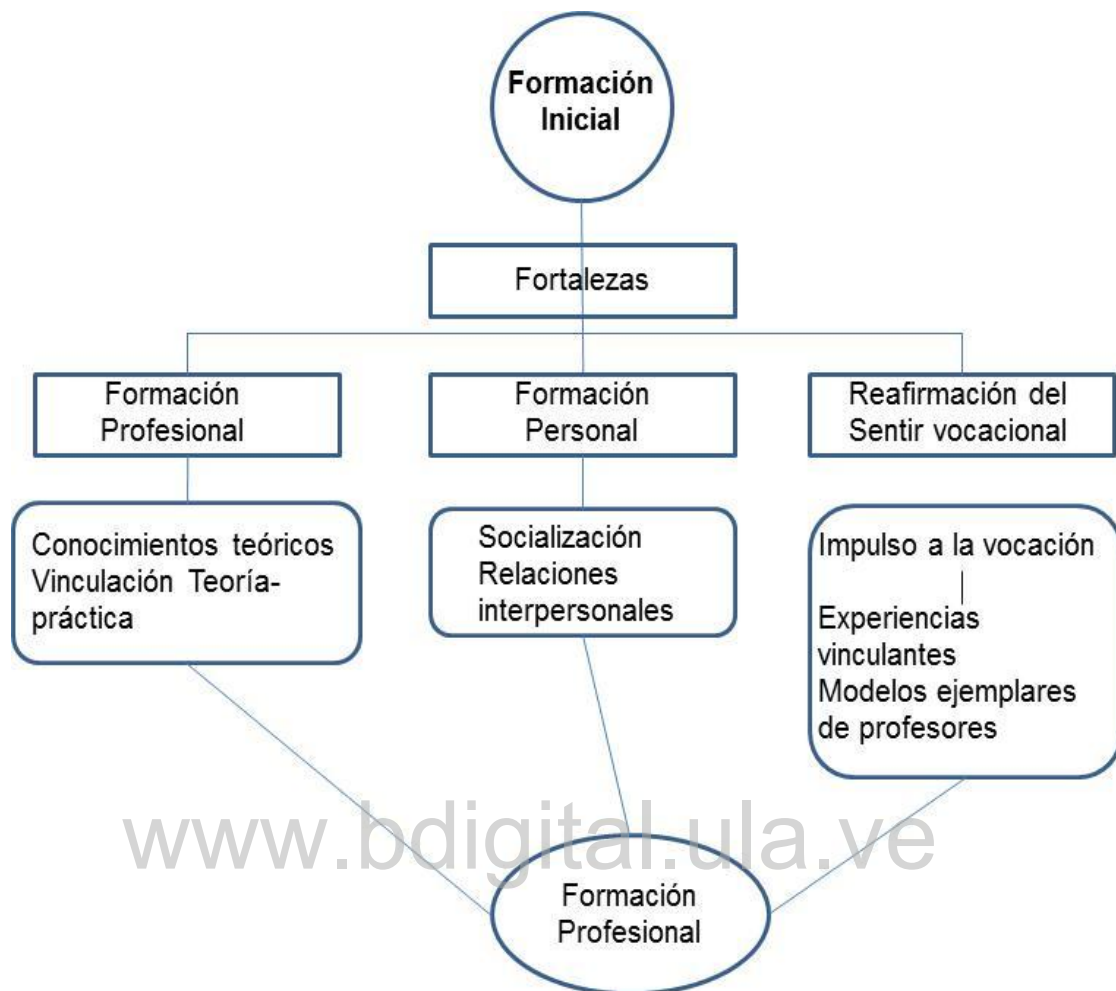


Gráfico 18. Fortalezas Percibidas por los Docentes en el Proceso de su Formación Inicial. Creación inédita. Delgado (2017).

Como puede observarse en el gráfico en lo atinente a la formación profesional, los informantes refieren como Fortaleza, los conocimientos teóricos y la confrontación entre la teoría y la práctica, adquiridos en el proceso de su formación inicial. Al respecto, algunos de ellos exponen:

D1: En la universidad Sucre estudié la Licenciatura durante cinco años...fue buena la educación porque lo forma a uno tratando que cuando uno llegue al aula tenga conocimientos [E1: 25] [75:77].

D3: De la formación inicial que es la más larga que uno cursa, pues fueron cinco años de teoría donde aprendí los conocimientos para trabajar con los niños [E1: 22] [65:63]. También detalla al confirmar esta aseveración, cuando señala:... uno recibe adiestramiento de cómo trabajar con los niños, cómo realizar un proyecto, conocer que en el aula existen cuatro (4) espacios, pues antes yo no sabía eso que existían áreas de aprendizaje, y, en base a eso uno se va preparando más y se va dando cuenta de verdad como se puede trabajar en un preescolar [E1: 23] [132:136].

Tales apreciaciones reflejan una opinión favorable acerca de la preparación de índole epistemológica recibida por D1 y D3 en su formación inicial al impulsar en ellos la construcción de conocimientos necesarios para desenvolverse en el trabajo con los niños; sin embargo, para otra docente, el conocimiento teórico recibido en la universidad durante su formación inicial es insuficiente pues al respecto señala:

D5: En las universidades se va a tener una noción de lo que usted va a estudiar, yo lo entiendo así. Cuando se empieza a estudiar, allí uno va con ese entusiasmo, voy a salir bien preparado, pero no...uno recibe lo básico de la carrera que usted va a ejercer. [E1: 15] [81:83].

Asimismo, para la D5 la confrontación de los conocimientos adquiridos en la formación inicial con la práctica pedagógica desarrollada en el aula es el complemento en el proceso formativo del docente, así se desprende de su testimonio cuando indica *“creo que esa formación (se refiere a la formación inicial) cuando se lleva a la práctica, cuando usted llega al aula allí empieza la práctica, allí aprende más en su salón”* [E1: 16] [84:85].

Esta vinculación entre la teoría y la práctica como aspecto favorable en el proceso de formación inicial, es compartida por D4, al señalar la importancia que en tal sentido tuvo para ella las prácticas profesionales a las que denomina fases, y explica:

D4:...las fases son muy buenas porque allí uno se da cuenta que no es solo hablando teoría, es aplicar esa teoría, en el trabajo con los niños en las prácticas que mandan en la universidad... [E1: 27] [100:102].

Así pues, el desarrollo de actividades prácticas de trabajo con los niños como componente en la formación inicial de los docentes, es percibido por D5 y D4 de manera positiva al permitirles no solo el acercamiento a la realidad laboral implicado en el desempeño pedagógico con los niños, sino también asumir una posición crítica reflexiva al vincular esa realidad con la visión epistemológica construida en las experiencias educativas académicas de su formación inicial.

También la formación personal, específicamente está asociada con las relaciones interpersonales y socialización (ver gráfico 18) constituye un aspecto positivo para D3, quien expone al respecto:

D3:...yo era muy tímida y la universidad me ayudó mucho a socializarme, a tener mejores relaciones comunicacionales con otras personas [EI: 24] [158:159].

Se deduce de lo dicho por D3 que las experiencias vivenciadas durante su formación universitaria fueron de significativa importancia para el desarrollo de su ser personal y social al fortalecer sus sentimientos de seguridad en sí misma, así como sus capacidades para un desenvolvimiento social y comunicacional más efectivo en las relaciones con sus semejantes.

Igualmente, otros de aspectos favorables de la formación inicial referido por los informantes es el relacionado con la reafirmación de su sentir vocacional; en tal sentido, otorgan una especial significación a sus vivencias en las prácticas profesionales y a lo percibido en el comportamiento ejemplar de algunos de los profesores universitarios con quienes desarrollaron su actividad formativa académica. Con respecto a las prácticas profesionales (experiencias vinculantes, pasantías o fases), los docentes del estudio revelan:

D1:...en el quinto semestre se da la oportunidad de elegir la especialidad...es como una manera de ver cuál es la vocación, nos ponen a vincular en educación especial, educación inicial y educación integral... hubo también la oportunidad de aprender lenguaje de señas porque se puede dar la posibilidad de tener un niño con esas características...desde que se inicia el semestre uno se va a vincular...a conocer si en realidad le gusta la educación sea especial inicial o integral... [EI: 26] [77:83].

D2:...me gustaban mucho las materias que eran de actividades de recursos para el aprendizaje, en las pasantías se implementaban esos recursos; me gustaba mucho esas materias prácticas, había que presentar obras de teatro, bailes; eso motiva mucho y a partir de ahí es que uno se da cuenta que le gusta lo que está haciendo, lo que está estudiando. Nace esa motivación para seguir adelante [EI:18] 54:59].

D5: Las pasantías las realicé en Colón en una aldea llamada la Arenosa, había de transporte un Toyota y caballos, la carretera era camellón, había que pasar un río, los días lluviosos no había transporte porque el río estaba crecido, viajaba todos los días de la semana...fue una experiencia bonita porque en esas pasantías con los niños creció mi interés por trabajar con ellos [A: 17] [15:19].

En estos testimonios de los informantes se evidencia el impacto de las prácticas profesionales en el sentir vocacional de los futuros docentes, al definir y acrecentar la motivación e interés por la Carrera de educación preescolar en el contexto de su vida profesional. En esa misma idea, pero desde una perspectiva general, los informantes indican:

D1:...lo teórico en la parte formativa, pero en la práctica es que uno siente esa motivación vocacional al ver y estar con los niños [EI:27] [90:92].

D2: Pues ahí (se refiere a la formación inicial. Nota de la investigadora) se fortalece la vocación, fortalece lo que uno quiere ser, lo que realmente quiere estudiar, y si siente amor por esa carrera [EI:19] [103:104].

D3:...mi preparación no me hizo desistir de mi vocación, al contrario eso me hacía que me gustara más. [EI:25] [136:138] y lo ratifica en su autobiografía...las experiencias en mi formación universitaria hizo que quisiera y me enamora más y que sintiera reforzada mi vocación [A: 26] [43:44].

Tales afirmaciones reflejan y confirman que en las experiencias de formación inicial, la mayoría de los docentes del estudio encontraron múltiples oportunidades para constatar la autenticidad de su sentir vocacional y reafirmar su disposición actitudinal hacia el ejercicio de la función docente en el campo de la educación preescolar.

A ello se suma, según lo manifiestan dos de los informantes, la observación de modelos de profesores durante su formación inicial, cuyos comportamientos profesionales ejemplarizantes fueron coadyuvantes en la reafirmación de los sentimientos vocacionales. Así se desprende de sus opiniones:

D2:...estudí en la universidad Abierta, me tocaba viajar los fines de semana veces habían muchos inconvenientes...pero fue una experiencia muy bonita; la receptividad fue muy buena, habían docentes muy buenos, fueron de gran ejemplo para mí en lo que yo quería hacer más que todo las de preescolar y las de las materias que eran prácticas...[EI: 20] [43:47].

D4: Experiencia más importante para mí era cuando se sentaba mi profesora de pasantía y nos contaba la maravillosa que era esa magia de trabajar con los niños, ella se transportaba y nos llevaba con ella a imaginarnos trabajando en un preescolar, compartiendo con los niños y disfrutando con ellos [A: 28] [51:54].

En función por lo descrito por D2 y D4 se aprecia el significado que las mismas otorgaron a modelo ejemplares de profesionales universitarios con quienes interactuaron en su formación inicial, como guías orientadoras en la

incorporación de esquemas mentales en cuanto al deber ser de la actuación docente y, desde esa afinidad con los modelos observados, la reafirmación de su sentir vocacional del trabajo con los niños preescolares.

Lo expresado por los informantes respecto al fortalecimiento de su vocación producto de experiencias en su formación Inicial, ratifica las percepciones de los docentes del estudio en cuanto a los factores asociados a su sentir vocacional (ver subcategoría 1.4 de la unidad temática Identidad Vocacional), particularmente en lo referido a las prácticas profesionales y los modelos ejemplares de profesores.

Desde una visión general, la Formación Inicial vivenciada por los informantes, conforma epistemológicamente para ellos un conjunto de experiencias cuyos significados más importantes se concretan en tres componentes del proceso formativo:

1. La formación de carácter profesional vinculada a los conocimientos teóricos que conformaron la visión epistémica de los educadores en función de conocer y hacer en la práctica educativa.

2. La formación personal que, para algunos docentes, representó un elemento de trascendencia en su tránsito formativo de la vida universitaria.

3. La reafirmación de su sentir vocacional producto de sus vivencias en las prácticas profesionales, de la interacción con modelos ejemplares de profesores y de las experiencias académicas en general que les permitieron fortalecer sus aptitudes y actitudes hacia el trabajo vocacional en el ámbito de la Educación Preescolar.

Es preciso señalar que, según lo manifestado por algunos informantes, el componente teórico vivenciado en su formación, significó para ellos un elemento importante en su formación profesional; no obstante, se evidenció en sus testimonios un desfase entre la teoría y la realidad encontrada al realizar sus prácticas profesionales, es decir, al aplicar los conocimientos adquiridos en el trabajo con los niños.

En tal sentido, puede señalarse la posibilidad de ausencia de procesos

reflexivos en la vida académica de los docentes que los condujeran a una integración más exhaustiva entre la construcción de la visión epistemológica y las experiencias prácticas vivenciadas por los educadores.

Sin embargo, también se evidencia en lo dicho por los informantes que, desde los conocimientos teóricos adquiridos en su formación, realizaron sus propias interpretaciones para entender y comprender las realidades encontradas en el trabajo con los niños en sus prácticas profesionales; en otras palabras confrontó la teoría con la práctica.

En atención a lo expuesto en los párrafos precedentes y en consonancia con lo testimoniado por los informantes, se concreta que en sus experiencias de formación inicial, se conjugaron dos modelos de formación docente: el modelo academicista desde un enfoque comprensivo relativo, según lo indica Pérez (2009), al conocimiento disciplinar y contenido pedagógico (representado en el componente teórico de su formación señalado por los informantes) y, modelo práctico, cuya esencia, en la opinión de Liston y Zeichner (2008), es la reconstrucción del saber docente, mediante la confrontación e integración de la teoría y la práctica (vinculado a las prácticas profesionales indicadas por los docentes del estudio). Por tanto, teoría y práctica son los ejes fundamentales de la formación Inicial vivenciada por los educadores en la realidad investigada.

Con base en lo anterior y en lo señalado por De Lella (2009), en cuanto a que: “ El docente debe enfrentar con sabiduría y creatividad situaciones prácticas, impredecibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni rectas de la cultura escolar” (p.9).

Se considera importante que en la formación inicial de los educadores de preescolar, se enriquezca la preparación profesional desde la óptica de un modelo hermenéutico- reflexivo (Ob.Cit), sustentado en el diálogo reflexivo para comprender las herramientas teóricas conceptuales y la importancia de las situaciones educativas reales confrontándolas con los propios supuestos teóricos prácticos y con los manejados por otros sujetos

vinculados a la vida educativa.

Este modelo, según lo refiere el autor citado (Ob.Cit), exige interpretar la formación desde la perspectiva de práctica concreta situada socialmente en un contexto específico, por consiguiente debe trabajarse desde la formación inicial las competencias reflexivas y críticas de los futuros docentes a fin de conformar esquemas mentales que le permitan encontrar asidero para interpretar e intervenir la realidad educativa.

Por último, es necesario referir los significados otorgados por los informantes a los modelos ejemplares de profesores en el proceso de su formación inicial como fuente de motivación y reafirmación de su sentir vocacional. Aspecto que sin duda, representa un punto nodal para los profesionales universitarios bajo cuya responsabilidad recae la formación de los futuros educadores, de manera especial cuando su actuación está enmarcada en el contexto de programas formativos donde la vocación es un componente inmerso en la formación integral de los docentes.

www.bdigital.ula.ve

Categoría 2: Formación Continua

En términos utilizados por De Lella (2009), la formación continua del docente es “la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la práctica docente, y debe tomar a esa misma práctica como eje estructurante” (p.4). Tal definición conlleva a entender que la formación continua ha de estar consustanciada con las experiencias pedagógicas desarrolladas por el educador en su quehacer educacional, como una manera de potenciar la reconstrucción y redefinición en su rol, ante las exigencias demandadas por la sociedad en la búsqueda de mejorar la calidad educativa.

Al respecto, de las informaciones aportadas por los docentes en la realidad investigada, emergieron dos subcategorías: criterio conceptual y las experiencias formativas vivenciadas por los informantes, esta última dimensionada en cinco experiencias: las derivadas de organismos oficiales,

por iniciativa propia, interinstitucional y las caracterizadas por el autoaprendizaje pedagógico. Seguidamente se exponen los resultados obtenidos en cada subcategoría.

Subcategoría 2.1. Criterio Conceptual sobre Formación Continua

Como se ha referido anteriormente, la formación continua es la desarrollada por los educadores en el ejercicio activo de sus funciones educativas y lleva implícito la intencionalidad, como bien lo dice Torres (2007), de revitalizar la profesión docente para las transformaciones requeridas en el hecho educativo.

Desde su visión conceptual, los informantes del estudio han construido sus propios criterios acerca de la formación continua de la que han sido y son protagonistas, y la definen en los siguientes términos:

D1:...la formación continua es que se da mientras uno trabaja...los cursos, los talleres que uno hace [E1:28] y agrega... es no quedarse con lo aprendido en la universidad, sino seguir estudiando en diplomado, maestrías, especializaciones, cursos para estarse actualizando y no quedarse atrás [EF: 29] [18:20].

D2: La formación continua es seguir estudiando y formarse; de esta manera se actualizan conocimientos para hacer cosas innovadoras [E1: 21] [38:40].

D3:...continua es seguir formándose a través de talleres, diplomados, postgrados, maestrías [E1: 27] asimismo señala en la entrevista focal: pero no son solo esas actividades que a veces son costosas...es el interés que uno tiene para continuar aprendiendo incluso por otros medios [EF: 28] [22:24].

D4:...la formación continua uno ahí va estudiando, investigando e innovando [E1: 29] [92:93]...para mí la formación permanente es el interés que nosotros tenemos después que nos graduamos y empezamos a trabajar para perfeccionarnos en el conocimiento del trabajo docente, por eso se llama permanente, también se le dice continua [EF:30] [16:18].

D5:...la continua es la preparación que debe tener la docente cada día, uno se prepara, no debe conformarse con lo que sabe, si usted se prepara más, obtiene experiencias significativas [E1:18]...en cada actividad de formación que uno tenga uno aprende mucho si tiene verdadero interés por aprender...

Como se desprende de los testimonios estos, criterios conceptuales denotan claridad en los docentes del estudio sobre el significado de la formación continua en su vida profesional, en ello destacan los siguientes aspectos: la necesidad de una constante actualización para el mejoramiento del quehacer pedagógico; el interés del educador por ser un partícipe activo

en procesos de formación permanente bien sea de carácter formal o los desarrollados por medio de la propia investigación y; la importancia del quehacer en la enseñanza y el aprendizaje como fuente de aprendizajes continuos así como de renovación pedagógica.

Asimismo, resalta en los conceptos emitidos por los educadores, la responsabilidad individual del docente en la búsqueda de formación continua para enriquecer su desempeño pedagógico, es decir, desde sus conceptos no perciben este tipo de formación como una acción externa dirigida a formarlos y/o actualizarlos, sino un compromiso personal y profesional imbuido del interés por perfeccionar su labor educativa en el trabajo con los niños.

Lo anterior se ratifica en la definición construida colectivamente por el grupo de informantes durante la entrevista focal:

La formación permanente es el aprendizaje continuo surgido del interés del docente por enriquecer su formación profesional en el ámbito de la Educación Preescolar, a través de la autoformación, el trabajo con los niños y la participación en actividades formativas ofrecidas por el Ministerio de Educación, instituciones universitarias o del plantel donde laboran [EF] [49:52] (Notas de Campo).

En esa perspectiva, los significados dados por los informantes a la formación continua, está en correspondencia con uno de los planteamientos formulados por Torres (2007), para el desarrollo de planes y programas de la formación docente, en el sentido de concebir a los educadores, no como beneficiarios, sino como sujetos que aportan saber y experiencias, y con capacidad para avanzar ellos mismos en sus procesos formativos. Con la formación permanente el docente puede remediar sus carencias y dificultades, como mejorar su labor formativa.

Subcategoría 2.2. Experiencias Formativas

A partir de la consideración conceptual que experiencia es, de acuerdo con el Diccionario Enciclopédico uno (2009): “todo conocimiento que se adquiere mediante la práctica o la acción “y formar consiste en “adquirir una persona desarrollo y aptitud” (Ob.Cit).

Se entiende las experiencias formativas en el contexto de la presente investigación, el conjunto de experiencias de formación continua de carácter formal e informal vivenciada por los docentes del estudio, en la búsqueda del conocimiento y el desarrollo de aptitudes para fortalecer su desempeño profesional. Es el bagaje empírico construido en las labores cotidianas en su desempeño como docentes de Educación Inicial.

Al respecto, el cuadro 10 a continuación, detalla las dimensiones que en tal sentido emergieron de lo informado por los docentes de estudio.

Cuadro 10
Experiencias formativas vivenciadas por los educadores del estudio.

Informante	Dimensión				
	Organismos oficiales	Por iniciativa propia	Institucionalidad	Inter-Institucional	Autoaprendizaje Pedagógico
D1	Proyectos Innovadores Talleres	Diplomado Postgrado (especialización en Educación Inicial)	Colectivos Pedagógicos	Congreso Pedagógico.	Practica Pedagógica.
D2			Círculos de Estudio		Practica Pedagógica.
D3		Investigación documental diplomado			
D4			Equipos de Docentes		Practica Pedagógica.
D5		Especialización en Educación Inicial (la cursa actualmente)	Equipos de Docentes		Practica Pedagógica.

Nota. Creación inédita. Delgado (2017).

El cuadro anterior contiene las diversas experiencias formativas en las que han participado los informantes durante el ejercicio activo de su función docente. Como puede observarse algunas de estas experiencias de formación continua se vinculan con programas y/o actividades que en tal sentido son desarrolladas por los organismos oficiales (Ministerio de Educación y/o Dirección del Estado Táchira), otras han sido realizadas por iniciativa propia de los educadores en centros universitarios o en acciones de investigación documental.

Asimismo, destaca procesos formativos a nivel de institución e interinstitucionales, es decir, en los planteles donde laboran los informantes o en acciones donde convergen diversas instituciones del sector y, por

último, las acciones formativas, relacionadas con el autoaprendizaje pedagógico, percibido por los docentes del estudio como una constante fuente de aprendizaje permanente en la renovación y reconstrucción de su rol. Seguidamente, se expone y analiza los significados otorgados por los informantes a estas experiencias de formación continua de las que fueron protagonistas.

Subcategoría 2.2.1. Experiencias formativas provenientes de Organismos oficiales Educativos

El compromiso de los organismos oficiales educativos en ofrecer formación permanente a los educadores en servicio está implícitamente contemplado en el artículo 37 de la Ley Orgánica de Educación (2009) en la que se concibe como “ un proceso integral continuo”, dirigido a los docentes para la actualización y fortalecimiento de su saber epistemológico, pero también su ser ontológico, axiológico y sociocultural con miras a desarrollar sus capacidades críticas y reflexivas en el marco de una educación que responde a las exigencias de una sociedad cambiante.

En tal sentido, solo una de las informantes manifiesta haber participado en experiencias formativas provenientes de organismos oficiales, específicamente de acciones impulsadas por la Zona Educativa Táchira, pero también considera a esa formación como insuficiente en la actualidad al respecto alega:

D3:...antes el Ministerio de Educación nos daba muchos talleres, ahorita no han vuelto a ofrecer, está como apagado eso [E1: 29] [69:70] y, en esos talleres percibe como fortaleza el hecho que le permitió mejorar muchas cosas porque uno de repente debe actualizarse, que si en este proyecto al esto, hay que agregarle aquello, siempre había algo nuevo, algo cambiaba y entonces uno se iba actualizando [E1: 30] [82:84].

La actualización y la renovación del quehacer pedagógico al introducir cambios en la práctica educativa, es la mayor fortaleza para D3 de esas experiencias formativas derivadas del Ministerio de Educación. En la actualidad, la informante manifiesta haber participado en actividades

orientadoras emanadas del mismo organismo a las que denomina “proyectos innovadores” y, aunque las percibe como una guía para la innovación en el trabajo con los niños, también expone reflexivamente sus críticas cuando señala:

D3: Los coordinadores de San Cristóbal dicen todo el tiempo “hagan proyectos innovadores” pero solo mandan nunca explican cómo hacer un proyecto innovador, o dicen “le vamos a ofrecer un taller” pero nunca lo hacen.[E1: 31] [95:97]. Más adelante ratifica y expone las razones de esta posición crítica cuando manifiesta:...lo único que nos dicen es que hagamos proyectos innovadores....que cada día el proyecto sea más innovador. Pero yo digo que se debe tomar en cuenta los intereses de los niños los cuales el docente registra de ellos [E1: 32] [175:178]. También alega:...Ellos quieren que se hable de Semana Bolivariana, que de Chávez yo lo veo que es muy fuerte para ellos (se refiere a los niños) yo por ahí medio les toco el punto más nada. La otra vez exigían mucho que si planes integrales de que yo no sé qué planes integrales de comida...hablamos con la coordinadora en relación con todo eso y su respuesta fue que el preescolar también incluía [E1:33] [185:190]...son actividades mandadas, entonces ¿dónde quedan los intereses de los niños?...por ultimo decían ellos que lo metiéramos por ahí en las ventanas pedagógicas o en el proyecto en tal cual clase, pero se tenía que realizar [E1:34] [194:197].

Se evidencia en lo expresado por D3 que la experiencia de formación continua en actividades propuestas por organismos oficiales en los últimos años, representan para ella una incongruencia entre su visión epistemológica acerca de una educación inicial fundamentada, en atención a las necesidades e intereses de la población infantil y las orientaciones de carácter gubernamental, con líneas de acción pedagógica que no las toman en cuenta, además de ser impuestas como directrices verticales a ser aplicadas sin ningún tipo de reflexión por parte del educador.

Esta situación se vincula con lo afirmado por Vezub (2007), cuando indica la continuidad de enfoques lineales en programas de formación continua de los docentes en servicio, cuyas actividades se convierten en actos tecnocráticos o aleccionadores donde el educador es un receptor pasivo en la obligatoriedad de concretadas en el aula sin ninguna objeción.

Ahora bien, es pertinente señalar en función de lo manifestado por la anterior informante, que su actitud no es pasiva frente a las actividades y orientaciones impuestas por los organismos oficiales, al contrario, su postura

crítica respecto a las mismas revelan criterios definidos en cuanto a sus concepciones pedagógicas y lo pertinente o no de introducir cambios en el hacer educacional en correspondencia con las necesidades educativas de los niños preescolares.

Ello representa un factor positivo en la realidad investigada siempre y cuando los criterios no se constituyan en esquemas cerrados que impidan la renovación pedagógica en los centros de Educación Inicial. De allí la necesidad, según lo plantea Torres (2007), de incorporar a los procesos de formación continua de los educadores “La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica” (p.11), como una manera de enriquecer los conocimientos sobre la base de las experiencias pedagógicas de los educadores y, por supuesto de lo perseguido por el Sistema educativo venezolano.

2.2.2. Experiencias Formativa por Iniciativa Propia

Las experiencias formativas dimensionadas como de iniciativa propia están referidas a estudios voluntariamente realizados por los informantes con miras a enriquecer su profesionalización y con ello su desempeño educativo. Las mismas implican como bien lo acota Vargas (2010): “Las formas de superación postgraduada: talleres, cursos, diplomados, maestrías, doctorados...que garantizan constante perfeccionamiento profesional de los docentes” (p.4), pero también según lo asevera el mismo autor a la autoeducación o autoaprendizaje.

En ese contexto de acción formativa, tres de los docentes de estudio manifiestan sus experiencias y los significados que otorgan a las mismas como fuente de actualización y complementación de su preparación profesional, tal como se desprende de sus testimonios al respecto.

D1:...en el diplomado que ofreció la Dirección de Educación nos enseñaron muchas cosas, estrategias para los niños...actualmente estamos en un postgrado en convenio Ministerio de Educación/ Dirección de Educación [E1: 30] [96:98]. Asimismo indica...el diplomado no era obligatorio...era para los

que estuviéramos interesados yo me motive a hacerlo....resulta que a uno le llega esa oportunidad, uno aprende cada día más y yo en ese diplomado aprendí más con mis profesoras, aprendí estrategias, lo mismo estoy aprendiendo en el postgrado en el área de especialización en Educación Inicial del Programa Nacional de Formación Avanzada. [E1: 31] [101:108] y lo ratifica en su testimonio autobiográfico al manifestar: Ese amor por lo que hago por mis niños me ha impulsado siempre seguir preparándome para darles lo mejor. Gracias a Dios he tenido la oportunidad de hacer un diplomado y actualmente estoy haciendo un postgrado en Educación Inicial. Pienso que estos estudios me han ayudado y me ayudan a ser mejor profesional y mejor persona. He aprendido infinidad de estrategias para aplicar con los niños en el trabajo de aula y nuevas enseñanzas que me han permitido un mejor conocimiento de esa población infantil que espera lo mejor de mí como docente y como persona. [A: 32] [57:65].

D5:...hoy en día sigo con mi formación permanente en la especialidad de Educación Inicial [A: 20] [9:11]. La informante, no señala de qué manera esa formación la ha fortalecido profesionalmente pues ante esta interrogante durante la entrevista respondió (Notas de Campo):...primero que nada quienes han contribuido para crecer profesionalmente son mis hijos, mi esposo, y mi madre....me gradué y quiero seguir preparándome más [E1: 21] [113:114].

D3:...yo a veces me pongo a buscar, a leer, investigo en internet, busco blogs de preescolar, busco actividades, investigo [E1: 35] [87:88], ello con el fin de:...buscar otro tipo de actividades, proyectos nuevos e innovadores para ofrecerle aprendizajes nuevos a los niños [E1: 36] [92:93].

Por consiguiente, son dos las vías seguidas por D1, D5, y D3 en su proceso de formación continua por su propia iniciativa: estudios universitarios en programas de especialización y diplomados y, por medio del autoaprendizaje con la utilización de recursos tecnológicos específicamente, de Internet, todo esto relacionado con el campo de Educación Inicial.

Aunque en las opiniones acerca de los alcances logrados en estos procesos formativos son muy generales, se desprende específicamente en lo dicho por D1 y D3, que los mismos permitieron ampliar los horizontes de su hacer pedagógico en cuanto a la renovación de las estrategias aplicadas en el trabajo con los niños preescolares, así como también la amplitud en el manejo de criterios epistemológicos sobre la población infantil bajo su responsabilidad educativa, sumado al fortalecimiento de su ser personal como elemento inherente a su desarrollo profesional.

Pero también subyace en estas experiencias formativas un carácter eminentemente individualista vivenciado en el proceso formativo, centrado

en el ser y hacer del docente en el espacio concreto de aula, que si bien representa aspectos de indiscutible importancia en la formación continua del docente enmarcado en dos de los componentes sugeridos por Villasmil (2007) y el Ministerio de Educación y Deportes (2001), que están referidos al desarrollo personal y pedagógico-profesional, no es suficiente para dar respuesta efectiva a la necesidad de renovar el rol del educador y transformar desde lo individual y colectivo las prácticas educativas en los centros de Educación Inicial.

En tal sentido, las informaciones revelan ausencia de impacto de los procesos formativos de los educadores en la redefinición de su rol para ser un participante activo en la consolidación de procesos de integración entre la familia, la escuela y la comunidad como una manera de fortalecer la formación integral de la población estudiantil.

Ello implica, como lo expone el Ministerio del Poder Popular para la Educación MPPE (2007a), la capacidad del docente para “el diseño colectivo de proyectos sociales y comunitarios que contribuyan a elevar la calidad de atención a los niños” (p.18), aspecto sin duda de trascendencia en virtud de la influencia que tiene la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general, en la formación del niño preescolar.

Asimismo, tampoco se evidencia el desarrollo de las capacidades investigativas de los educadores como resultante de sus experiencias de formación continua específicamente de especialización y/o diplomado. Estas capacidades deben de ser una constante en procesos de formación docente para influir de manera significativa en su hacer profesional y pedagógico, pues en palabras del Ministerio de Educación y Deportes (2001), el educador ha de ser “un investigador de los fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, socioculturales y ecológicos de currículo en su acción educativa con una actitud reflexiva, crítica y comprometida” (p.243).

Además, el mismo autor considera que en el contexto de una educación con marcado acento social, basada en la participación, el docente

ha de aplicar capacidades investigativas humanísticas y científicas para promover la reflexión y encontrar juntos la solución de problemas que afecten el Centro de Educación Inicial o el entorno social (Ob.Cit).

Sumado a lo anterior y así lo aseguran Izarra, López y Prince (2007), cuando reflexionan que el desarrollo de las capacidades investigativas, impulsa al educador hacia la práctica de acciones sistemáticas y organizadas para “detectar causas que puedan favorecer u obstaculizar la mejora en el aprendizaje” (p.2), obviamente ello se traduce en una mejora de su accionar en el plano pedagógico.

De una manera general, pudiera decirse que en las experiencias formativas desarrolladas por iniciativa propia, los educadores del estudio han fortalecido su ser personal y el conocimiento de estrategias pedagógicas, sin embargo, las mismas no tuvieron un impacto significativo en el componente sociocultural de su hacer docente, como profesional inmerso en una realidad socioeducativa requerida de sus capacidades investigativas para conocerla, entenderla y contribuir a su transformación.

También es preciso resaltar dos aspectos puntuales favorables en las experiencias formativas develadas por los educadores. En primer lugar, el interés implícito manifestado en la propia iniciativa, para emprender caminos en la búsqueda de su enriquecimiento profesional; en segundo lugar, el uso de recursos tecnológicos (Internet), como fuente de información en la renovación de la práctica pedagógica. Esto se puede ejemplificar con la aspiración manifestada por los docentes en participar en cursos de actualización y mejoramiento, como en cursos de postgrado.

Ambos aspectos constituyen en sí mismos una fortaleza de importancia en programas de formación continua de los educadores, pues evidencian la actitud y disposición del docente de preescolar para enriquecer sus conocimientos, su pedagogía y su didáctica, así como las posibilidades de aplicación de la tecnología en la construcción de aprendizajes vinculados al trabajo educativo.

2.2.3. Experiencias Formativas Institucionales

La formación continua de carácter institucional está referida a las experiencias de los educadores del estudio en actividades formativas desarrolladas en el contexto de los centros educativos donde laboran. De acuerdo con el planteamiento De Lella (2009): “las instituciones educativas mismas donde el docente se inserta a trabajar, se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo” (p.4).

Ello a través de la cultura escolar predominante en la institución, así como también de acciones orientadas hacia el enriquecimiento de la labor educativa puesta en práctica por el cuerpo docente. En esta línea del pensamiento, el Ministerio del Poder Popular para la Educación MPPE (2007a), considera a las organizaciones escolares como centros del quehacer teórico-práctico donde: “los actores sociales inherentes al hecho educativo dialogan, reflexionan y discuten sobre el sentir, el hacer y los saberes acumulados, para construir conocimientos más elaborados que den respuesta a la comunidad y su desarrollo” (p, 48).

Desde esa mirada, se entiende que en cada institución educativa los docentes desarrollan experiencias compartidas con la finalidad de enriquecer la actividad educativa ofrecida a la población estudiantil. En ese marco, estas experiencias se constituyen a su vez en acciones de formación permanente para los educadores. Al respecto, los docentes del estudio reflejaron en sus testimonios las actividades desarrolladas en sus respectivos centros escolares con significado para sus vivencias formativas de carácter permanente. En tal sentido expresan:

D1:...en los colectivos pedagógicos nos explican qué es lo que tenemos que hacer, cómo vamos a trabajar con los niños....por lo menos ayer, la pedagoga hizo uno en el que tenemos que trabajar con los niños haciendo un semillero para que los niños vayan aprendiendo cómo debemos sembrar, cómo debemos darle amor a las plantas y, de acuerdo con la situación que está pasando en Venezuela, hay que enseñarlos como debemos sembrar para un futuro de ellos, para su alimentación.... Tratar nosotros los venezolanos salir adelante con los niños ya sea por medio de la siembra....[E1:33] [114:122]. En su reseña autobiográfica acota:...en la escuela, en los colectivos pedagógicos he

aprendido mucho con las explicaciones que nos dan sobre los distintos temas para ser trabajados con los niños. Eso me ha fortalecido como profesional. Pienso que estos encuentros pedagógicos me motivan a ser más creativa en mi labor docente.... [A: 34] [65:69].

D2:...la profesora de formación docente organiza los círculos de estudio...estas actividades de formación, me orientan y motivan para ser un docente innovador.[E1:22][63:65]. Y agrega en su autobiografía:...recibimos formaciones pedagógicas que son de gran importancia porque aclaran inquietudes, refuerzan conocimientos, dan a conocer cambios y novedades en los programas en los programas de Educación Preescolar [A: 23] [19:22].

D4: Nosotros hemos hecho un equipo y hemos compartido conocimientos, ideas, estrategias, pero solo los docentes de preescolar [E1: 31] [124:125]. También señala:... he aprendido aquí en la práctica y con los profesores aquí de básica y hemos compartido y he aprendido mucho con ellos me he enriquecido mucho pero todavía me falta más por aprender en la vida nunca dejare de aprender... [E1: 32] [131:134].

En estas experiencias formativas institucionales vivenciadas por los educadores del estudio, se concreta el desempeño de trabajo grupal (colectivo pedagógico, círculos de estudio o equipo de docentes), como estrategia orientada hacia el fortalecimiento del hacer pedagógico de los educadores.

En la práctica, según lo dicho por los informantes, esta estrategia no siempre tiene la connotación de un trabajo cooperativo, es decir, donde se produzca el involucramiento de los educadores en un encuentro dialógico, crítico y reflexivo para el análisis del quehacer pedagógico con miras a enriquecer la labor educativa, por cuanto se constituyen en actividades para instruir al docente e indicar líneas de acción en el trabajo educativo ("*nos explican que es lo que tenemos que hacer, cómo vamos a trabajar con los niños*" D1).

Pero en otros casos, como el reflejado por D4, las estrategias grupales evidencian las iniciativas de los propios educadores para, a través de un aprendizaje cooperativo, encontrar juntos la mejora de sus prácticas educacionales. Sin embargo, independientemente del procedimiento seguido en la ejecución de estas actividades institucionales, los docentes les otorgan un importante significado en el contexto de su formación, al percibirla como fuente de conocimiento, motivación e impulso para la innovación y la

creatividad en su hacer pedagógico.

Ahora bien, desde una perspectiva general estas acciones institucionales de formación continua vivenciadas por los docentes del estudio parecieran constituirse en hechos esporádicos sin mayor trascendencia en la formación sociocultural del educador en el sentido de fomentar su capacidad para integrarse activamente en la construcción de una visión compartida de retos y compromisos en pro de la calidad educativa desarrollada en la organización escolar (Ministerio de Educación y Deportes, 2001).

Para que tal planteamiento sea una realidad, es necesario enriquecer los procesos formativos desarrollados en las instituciones mediante un trabajo en equipo orientado, según lo sugiere Majos (2002), respecto a el desarrollo de un proyecto educativo conjunto conducente a mejorar las competencias que tienen los docentes como grupo para desarrollar dicho proyecto y evaluarlo.

Es, en síntesis, una formación docente que responda no solo a su dimensión individual sino también colectiva, ello sin duda fortalece su desempeño profesional, pedagógico, personal y sociocultural al insertarse en el marco de una acción educativa, en este caso de educación preescolar, con un alto sentido y significado social.

2.2.4. Actividades Formativas Interinstitucionales

Esta dimensión formativa del docente está referida a experiencias de encuentros de educadores de diferentes instituciones educativas con la finalidad de compartir opiniones, prácticas e ideas sobre el quehacer educacional. Ello coincide con el argumento de Torres (2007), cuando afirma: “Desde la formación ha empezado a romperse con el tradicional aislamiento de la tarea docente, favoreciéndose el encuentro, el intercambio y el aprendizaje entre pares” (p.12).

Todo ello, contribuye no solo al fortalecimiento de la cultura docente

como cuerpo profesional inmerso en la tarea educativa de las nuevas generaciones, sino también el compartir los conocimientos adquiridos desde las prácticas pedagógicas en la diversidad de contextos educacionales. En lo referente a esta experiencia formativa, sólo uno (1) de los docentes del estudio expresó vivenciarlo a través de un Congreso Pedagógico, realizado en el municipio García de Hevia, donde participaron educadores de distintas instituciones de los niveles de Educación Inicial y primaria. Al respecto manifiesta:

D1:...el año pasado cuando tuvimos el congreso pedagógico fue muy bueno, nos enseñaron muchas cosas, las líneas estratégicas, el clima y cómo cuidarlo...el congreso pedagógico a muchos les gusta, pero yo veo que es bien porque uno aprende cada día más...a mí me tocó la parte de como sembrar y eso es importante; aquí no tenemos la oportunidad de enseñar a los niños a sembrar porque no tenemos espacio, pero es importante siempre la formación [EI:35] [126:132]. Más adelante agrega:...uno aprende más allí en lo que se relata en las mesas de trabajo, de la seguridad, de la alimentación, uno aprende de todo eso para enseñarle a los niños...manos a la siembra fue un tema muy importante, una línea estratégica [EI: 36] [135:138]. Y lo ratifica al señalar: Me pareció muy bueno el III congreso pedagógico, allí nos enseñaron como aplicar estrategias a los niños en relación con manos a la siembra, los talleres son muy buenos, me encantan, también aprendimos las líneas estratégicas y aplicarlas dentro del currículo, como planificar...[EI:37] [217:221].

En lo dicho por la informante se refleja el impacto que tuvo su participación en el congreso pedagógico como experiencia formativa impulsadora de conocimientos y de estrategias para ser aplicadas en el campo de la Educación Preescolar, particularmente en líneas temáticas educativas vinculadas con la siembra y al cambio climático como complemento en la formación integral de la población infantil, a través de su incorporación y adecuación al currículo del nivel. También es importante acotar que durante la Entrevista Focal surgió la razón del porqué algunos docentes no participan en esta actividad formativa, tal como puede observarse en el intercambio de opiniones descrito a continuación:

D1:...a veces el Ministerio de Educación ofrece actividades como congresos pedagógicos y orientaciones de actualización y algunos de nosotros no queremos participar...[EF:38]. Ante esta observación se miraron unos con otros y después del silencio algo incómodo (Notas de Campo) uno de ellos expresó:

D5:...no es que no quiera asistir es que esas actividades son generales, no son específicamente de preescolar, entonces uno se desanima [EF: 21] [30:31]. Los otros docentes no refutaron este argumento (Notas de Campo).

Por tanto, se deduce que el interés de los docentes en actividades formativas de carácter interinstitucional surge si las mismas representan el desarrollo de experiencias circunscritas al campo de la Educación Inicial como una manera de fortalecer el área de su especialidad profesional. Sin embargo, tampoco rechazan la idea de intercambiar conocimientos y opiniones con docentes de otros niveles educativos pues la mayoría de ellos se manifestó de acuerdo con el siguiente planteamiento expresado por D4 en la entrevista focal:

D4:...tampoco debemos aislarnos, todos somos una familia, yo he aprendido y he recibido mucha motivación y orientación de mis compañeros de primaria...nosotros podemos aprender de ello y ellos de nosotros. [EF: 33] [101:103].

Sin duda, una reflexión de la informante que traduce la importancia de la interacción, no sólo entre profesionales educativos de diferentes niveles dentro de la misma institución, sino también con los de otras organizaciones escolares a fin de enriquecer el conocimiento de los educadores y afianzar procesos educativos integrados, como es el caso de la integración que debe existir entre los niveles de Educación Preescolar y Educación Primaria.

2.2.5. Autoaprendizaje Pedagógico

Las experiencias formativas relacionadas con el autoaprendizaje pedagógico comprende los saberes construidos por los educadores a partir de su práctica educacional con los niños preescolares para formar parte del saber pedagógico, entendido por Díaz (2006), como: “creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se restauran, se reconocen y permanecen en la vida del docente” (p.95).

Ello significa y así se constata en los resultados descritos hasta ahora, que el docente no permanece impávido ante las distintas experiencias de su

vida profesional, por el contrario, interpreta, analiza, construye y reconstruye sus saberes, sus conocimientos, su ontología y su rol en el marco de la función educativa bajo su responsabilidad (cf. Liston y Zeichner, 2008).

Sobre la base de estas cogitaciones, se desprende la importancia del papel activo del docente en la construcción y apropiación de conocimientos sobre el desempeño pedagógico, el cual se agudiza en la práctica pedagógica en el aula, cuando confronta su visión epistemológica con las realidades particulares del hecho educativo.

Tal señalamiento no implica una siempre efectiva construcción del saber pedagógico en función del deber ser de la educación, pero si es un hecho que los educadores construyen sus propias concepciones acerca de la labor educacional y lo adecuado o no de determinadas actuaciones didácticas en el trabajo con la población infantil.

En atinencia a lo anterior, el autor antes citado (Ob.Cit) asevera: “Los docentes generamos teorías como fundamento consciente o inconsciente de nuestra práctica pedagógica, que pueden contribuir a la construcción de una base de conocimientos sobre los procesos que explican nuestra actuación profesional” (p.94). Por tanto, esta generación de teoría es una importante vía en el proceso de formación permanente vivenciada por los educadores.

Al respecto, aunque los docentes del estudio no fueron muy explícitos en cuanto a los tipos de conocimiento teóricos- prácticos construidos a partir de sus prácticas pedagógicas, si señalan a estas últimas como una importante vía para enriquecer su desenvolvimiento profesional, así se desprende de sus opiniones tal como lo exponen textualmente:

D1...es en el trabajo con mis niños donde yo he aprendido mucho porque....pues, la teoría ayuda pero la práctica fortalece [EI:38] [215:214].

D2:...es con los niños donde uno más aprende, aprende estrategias, a enriquecer los conocimientos como docente de preescolar [EF: 24] [43:44].

D5:...uno con vocación, que le gusta trabajar con los niños, aprende cada día de esa práctica con ellos, a saber con seguridad como enseñarlos y atender sus necesidades e intereses [EI: 21] [134:136]. Y expone durante la entrevista focal:...uno aprende no solo de los estudios universitarios con la teoría y el conocimiento que allí se imparte...uno sigue aprendiendo toda la vida en el

trabajo, en la práctica con los niños, para mí esa es la verdadera formación permanente....claro...es importante los cursos los cursos que dicte el Ministerio de Educación o los estudios que uno haga para mejorar porque eso ayuda a ser mejor profesional, pero es aplicado en el aula eso que se aprende donde de verdad uno se fortalece. [EF:22] [37:42].

D3:...la dificultad se da cuando uno empieza a trabajar porque en ese momento uno está novato, tiene el conocimiento teórico pero como que no sabe cómo llevarlo a la práctica, pero poco a poco en el trabajo con los niños uno se va entrenando y aprendiendo como resolver las dificultades que se van presentando [EF: 37] [138:141].

Está claro en los planteamientos de los informantes que sus experiencias en la práctica pedagógica con los niños representa una fuente constante de formación continua en la construcción de aprendizajes y conocimientos vinculados con su desempeño profesional. En sus apreciaciones respecto a estas experiencias se desprenden aspectos formativos relacionados con:

1. Aprendizajes en la aplicabilidad de la teoría a situaciones educativas contextualizadas. Los educadores aprenden en su práctica pedagógica a confrontar su visión epistémica con las realidades observadas en el trabajo educativo con los niños. Saben que el componente teórico es un elemento imprescindible para un desempeño profesional (*la teoría ayuda*), pero también han aprendido en su práctica pedagógica que la aplicación de la misma es la esencia para ampliar su conocimiento de la realidad educativa, en la cual desarrollan su labor pedagógica (*es aplicando en el aula eso que se aprende donde de verdad uno se fortalece*).

2. Amplitud de criterios respecto al conocimiento de los niños y, por ende, una mayor seguridad profesional a la hora de actuar pedagógica y didácticamente en pro de su formación integral (*a saber con seguridad como enseñarlos y atender sus necesidades e intereses*).

3. Fortalecimiento en el dominio de habilidades didácticas. La práctica pedagógica vivenciada por los educadores les proporcionan aprendizajes para diversificar el uso de estrategias en la interacción educativa con los niños, así como también en la resolución de situaciones enfrentadas en el aula (*uno se va entrenando y aprendiendo como resolver las dificultades que*

se van presentando).

Desde estas consideraciones emanadas de los testimonios suministrados por los informantes, puede señalarse que en la realidad investigada está presente lo afirmado por Torres (2007): “La práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente” (p.11).

Es allí, en el quehacer educativo, donde los educadores están en permanente construcción y reconstrucción de sus saberes, no sólo desde el punto de vista pedagógico y didáctico, sino también de las características individuales de la población infantil, de sus necesidades y de sus intereses y de la forma cómo actuar para satisfacerlas.

En ese marco, se concreta que, en su práctica pedagógica, los docentes enriquecen su formación pedagógica profesional en el desarrollo de las capacidades que al parafrasear indicadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación MPPE (2007b) y la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (s/f), en cuanto a: conocimiento pleno del niño, dominio de las habilidades pedagógicas efectivas y eficaces, la actitud crítica reflexiva y transformadora de su práctica pedagógica.

Sin embargo, los aprendizajes y conocimientos construidos por los educadores durante su práctica pedagógica parecieran no tener relevancia en otros procesos formativos en los que han participado (ver dimensiones 2.2.1, 2.2.2, y 2.2.3), situación que sin duda constituye un elemento desfavorable por cuanto se pierden oportunidades para enlazar crítica y reflexivamente lo construido por el educador y las nuevas concepciones involucradas tanto en los programas como en las actividades de actualización y perfeccionamiento profesional.

En tal sentido, es necesaria una integración entre la formación continua de los educadores y los saberes que estos construyen en su práctica pedagógica cotidiana. Obviamente la formación del educador en ejercicio es un elemento imprescindible para lograr las transformaciones educativas

requeridas por una sociedad en constante cambio, pero esa transformación solo es posible si los educadores la insertan reflexivamente en su ser, conocer y hacer pedagógico; en otras palabras, en la visión ontológica y epistemológica que han construido en su práctica profesional para, de esta manera, tomar conciencia en la autodeterminación de renovar su rol y con ello, sus prácticas educacionales con miras a mejorar la calidad educativa.

Subcategoría 3. Importancia de la Formación Docente

La formación docente, tanto en su componente inicial como continuo, constituye procesos de trascendencia para un efectivo desenvolvimiento de los educadores en la práctica educacional. La misma es resaltada por Plaza (2009) cuando deduce:

Ningún sistema de educación puede cumplir su misión y ser aliado viable para la sociedad en general, si parte de su equipo docente y de sus identidades organizativas, no se encuentran debidamente formados, de acuerdo a las metas institucionales particulares, el potencial académico y los recursos materiales (p.34).

Esta afirmación tiene aún mayor vigencia en la época contemporánea donde los aportes de las diferentes disciplinas científicas han propiciado nuevas concepciones teóricas y prácticas aplicadas a la educación, tanto en lo vinculado a la enseñanza como en lo referido al aprendizaje.

Además, la educación como proceso inmerso en una sociedad que se transforma, requiere educadores con capacidad para responder a esa dinámica al reestructurar su rol y adecuarlo a las nuevas exigencias educativas, en ello su formación juega un papel fundamental.

En lo que respecta a este aspecto tan importante en la vida profesional de los educadores, los informantes expresan sus criterios acerca del valor otorgado a sus experiencias formativas, en los siguientes términos:

D1:...la formación continua ayuda al docente a ofrecerles a los niños una mejor enseñanza mediante nuevas estrategias..[E1: 39] [241:242]. También indica en la entrevista focal:...yo creo que la formación que recibimos en la universidad y la que hacemos después le da a uno como una identificación....cómo le

explico...le hace sentir a uno soy docente de preescolar diferente a otros docentes de otros grados de primaria o bachillerato... [EF: 40] [92:95].

D2: La formación es como uno quiere prepararse cada día más, es crecer en lo personal y profesional, ser creativo e innovador, eso ayuda a los niños a desarrollarse. Un docente bien formado, un niño bien formado.[E1:25] [136:138]. La formación contribuye mucho al trabajo con los niños, cuando el docente está bien formado es innovador y les ofrece una mejor enseñanza aprendizaje [E1: 26] [128:129].

D3: La formación que tengamos durante nuestro trabajo es muy importante, ya que nos debe mejorar, nos debe actualizar... [A: 38] [45:46].

D4:..el docente se nutre, enriquece sus conocimientos para dar en lo pedagógico continuamente. La formación le permite crecer en lo personal y en lo pedagógico... tener conocimiento de lo que estoy haciendo [E1: 34] [186:189]. Si no hay formación no puede realizar su trabajo. [E1:35] [196:196].

D5:...desde que nos formamos en la universidad y lo que estudiamos después nos da el conocimiento sobre lo importante que es la educación del niño preescolar y eso nos hace sentir que somos importantes y que es importante la labor que desarrollamos, aun cuando algunos colegas de primaria no lo vean así...claro...ellos no conocen porque no fueron formados en preescolar [EF: 23] [95:99].

En estas valoraciones de los informantes acerca de la formación docente destaca la importancia que le otorgan como vía en la conformación de un cuerpo epistemológico para actuar profesionalmente en el campo de la educación infantil, así como también en el desarrollo de sus potencialidades creativas con miras a innovar pedagógicamente en su hacer educacional.

Asimismo, los docentes del estudio reflejan en sus apreciaciones la relevancia de la formación para estar permanentemente actualizados en nuevos conocimientos pedagógicos y didácticos vinculados con la educación infantil.

Este aspecto denota la toma de conciencia por parte de los informantes de una formación continua en su desenvolvimiento profesional, para no quedarse en estereotipos, esquemas y rutinas educativas, sino avanzar hacia nuevos horizontes en su práctica educativa en pro de optimizar la calidad de los procesos de aprendizaje, en este caso, de los niños preescolares.

Paralelamente a lo anterior, resalta el componente ontológico como aspecto del educador fortalecido en las experiencias formativas por cuanto

los informantes les otorgan especial significado a estas vivencias para su desarrollo personal.

Pero además, la formación inicial y continua propicia la configuración de una identidad profesional específica del docente de educación preescolar, con plena conciencia de la importancia de este nivel educativo en el desarrollo de los niños y, por ende, de su rol personal y profesional para el logro de la calidad educativa en este nivel.

Es pertinente señalar que lo dicho por los informantes evidencian no sólo la importancia otorgada a la formación docente, sino también revelan sus expectativas, aspiraciones y opiniones respecto a lo que desean encontrar en los procesos formativos institucionales, gubernamentales, universitarios o de otra índole, desarrollados con la finalidad de enriquecer los conocimientos y habilidades de los educadores, para enfrentar con éxito los nuevos retos de una educación infantil en una sociedad que se transforma continuamente.

Por su parte el desafío, expone Torres (2007), es: “una formación integral, no limitada a la transferencia de contenidos, métodos y técnica, sino orientada fundamentalmente a: aprender a pensar, a reflexionar críticamente, a identificar y resolver problemas, a investigar, a aprender, a enseñar” (p.13).

Ello implica concebir al docente con un ente activo en los procesos formativos, cuyas experiencias, interpretaciones, opiniones, conocimientos previos, creencias y subjetividades conforman la base sobre lo que debe construirse nuevas concepciones educacionales a fin de lograr una auténtica transformación en las prácticas en el ser, conocer, hacer y convivir del educador en su contexto socioeducativo.

De allí la importancia epistémica asigna a a la subjetividad ante la vigencia de la objetividad positivista. Eso da un salto en la elaboración del conocimiento, en lo referido a que ya no solamente haya una sola oportunidad para pensar en investigar la verdad social; en este caso en las

concepciones, representaciones y criterios personales sobre los objetos de estudio, en la educación, la pedagogía y la didáctica. De allí que el hecho de realizar una consulta para obtener las experiencias de los educadores, resulta una excelente oportunidad para conocer.

Categoría 3: Propuestas

A partir de su trayectoria profesional y de sus experiencias formativas, los informantes han construido sus propias versiones sobre diversos aspectos de la formación inicial y continua de los educadores, particularmente en lo referido a la vocación, seguimiento en prácticas profesionales, orientación didáctica pedagógica, adecuación al campo profesional, entre otros aspectos tal como puede observarse en el gráfico a continuación.

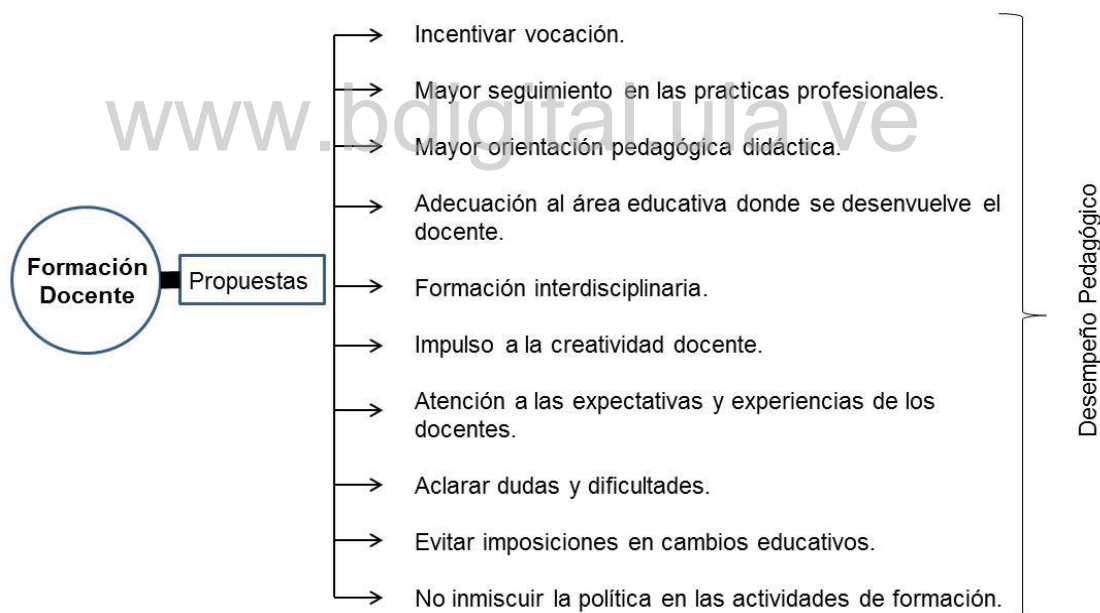


Gráfico 19. Propuestas de los informantes para el fortalecimiento de la formación inicial y continua del docente. Creación inédita. Delgado (2017).

En lo expuesto gráficamente se concretan las opiniones de los docentes del estudio en sus apreciaciones sobre los diversos aspectos a ser incluidos para el fortalecimiento de la formación docente. En forma general, estas propuestas surgieron en colectivo durante la entrevista focal realizada

con los docentes del estudio, quienes desde una visión compartida señalaron sugerencias relacionadas con:

- Actividades formativas para impulsar el desarrollo de la creatividad docente de preescolar.
- La realización de un congreso pedagógico de educación preescolar a nivel del municipio una vez al año donde se incorporen docentes de dependencia nacional y estatal.
- ...mayor atención a las experiencias, opiniones, criterios y expectativas de los docentes de preescolar al ofrecer información y formación para cambios en el trabajo de aula. El Ministerio de Educación al proponer cambios debe ofrecer razones convincentes del porqué de los mismos, discutirlos y analizarlos con los docentes.
- Talleres donde se aclaren las dudas y dificultades encontradas por los docentes en su trabajo con los niños.
- Incorporación de especialistas como psicólogos infantiles, en dificultades de aprendizaje, educación familiar, para la orientación a los docentes en el abordaje de problemas que surgen o pueden surgir en la labor con los niños y sus familias.
- Adecuar las actividades de formación para hacerlas más relacionadas con la educación de los niños preescolares [Notas de campo, Entrevista Focal] [61:74].

Lo dicho por los informantes representa un conjunto de aportes de lo que ellos consideran necesario para fortalecer la formación recibida con miras a enriquecer su labor profesional e instaurar cambios pedagógicos en el quehacer educativo. Destacan en sus propuestas la puesta en práctica de procesos formativos que: impulse el desarrollo del pensar y hacer creativo del educador; tome en cuenta las experiencias y expectativas del docente, así como sus criterios y reflexiones en relación con los cambios educativos.

De igual modo, contribuya a despejar las dudas y dificultades encontradas por los educadores en el quehacer educacional e incorpore la interdisciplinariedad como vía para lograrlo y; fortalezca el desempeño pedagógico del docente de preescolar con actividades formativas estrechamente vinculadas con esta etapa educativa. Asimismo, los informantes proponen evitar la imposición de cambios educativos por parte de los organismos oficiales al inmiscuir la política en las actividades de formación [Notas de campo, Entrevista Focal] [59:60].

Sugerencia vinculada a lo expuesto por algunos de ellos acerca de sus

experiencias formativas provenientes de los organismos oficiales (ver subcategoría 2.2). Desde la óptica individual, los docentes del estudio también indicaron sus propuestas para enriquecer la formación docente, entre ellas resalta lo expresado con respecto a la vocación al indicar que en los procesos formativos iniciales y continuos han de estar orientados hacia:

D1:...buscar la forma de que a ella (se refiere al docente. Nota del investigador) le guste más su carrera, como me paso a mí que los primeros días non me gustaba pero después sentí esa vocación [E1: 30] [162:164].

D2:...más talleres de formación o más información para estos estudiantes que quieren cursar educación, para que escojan lo que en verdad ellos quieren, porque a veces lo que eligen, a mitad de camino no les gusta. Hay algunos estudiantes que vienen a hacer las pasantías en los salones de preescolar, ven que es otra realidad... con un buena orientación se puede incentivar la vocación [E1: 22] [85:87]. Y agrega en su autobiografía:... yo pienso que la formación universitaria de quienes estudian la carrera de Educación Inicial podría fortalecerse si desde un principio comprendieran que lo primordial de esta formación son las actitudes, los sentimientos y la valoración de nuestro sentir vocacional, ya que si no hay vocación no podremos avanzar de manera gratificante en esta carrera [A: 23] [27:31].

D3: Promover talleres para incentivar la vocación, hacer que ellos se enamoren de su carrera [E1: 34] [204:205]...todas las universidades que dan la carrera de preescolar deben vincular desde un principio al estudiante que se está formando, al ambiente escolar con los niños, para verificar si realmente hay vocación para ser un docente de preescolar [A: 35] [67:69].

D4: En talleres se debe tocar la parte personal y vocacional del docente y no abarcar mucho contenido en mucho y tiempo [E1: 31] [191:192].

En las proposiciones de los informantes se revelan dos aspectos significativos vinculados con la vocación que pueden ser desarrolladas, según su punto de vista, en los programas de formación docente. La primera, específicamente en la formación inicial, brindar orientación vocacional a los estudiantes desde los inicios de la carrera, de manera tal que los mismos tengan plena conciencia de su sentir vocacional y la seguridad de haber optado por la profesión acorde con sus intereses vocacionales.

La segunda, el desarrollo de contenidos programáticos tanto en la formación inicial como continua, destinados a incentivar, impulsar y fortalecer las actitudes, sentimientos y valoración del sentir vocacional de los

educadores, como vía para lograr la configuración de un docente que disfruta personal y profesionalmente de su labor educativa en el campo de la educación preescolar.

Igualmente, las informantes proponen una mayor orientación pedagógica didáctica para fortalecer el desempeño pedagógico de los educadores en ámbitos educativos contextualizados. Al respecto sugieren:

D1:...se necesita un poco más de formación, más seguimiento a la formación universitaria en las vinculaciones, hay que incentivar al futuro docente, darle indicaciones de cómo hacerlo con los niños, estrategias, porque se llega al aula sin ese conocimiento.[E1:31] [145:148]....me gustaría que la universidad haga un poco más de seguimiento y dar más fortalecimiento al educador para aprender cada día más [E1:32] [156:158].

D3: ...talleres de formación para que a través de estrategias los docentes se motiven y también como trabajar y tratar a los niños que les den cariño, como ofrecerles una mejor enseñanza, más que todo incentivarlos [E1: 36] 205:208].

D4:...yo siempre he dicho, hay muchos docentes que van a las aulas y como no saben nada y hay muchos niños que te necesitan, sería bueno hacerles seguimiento a esos docentes, observarlos por un tiempo como se desempeñan en el aula, hablar con los niños como se sienten con su profesor, y luego hacer talleres para prepararlos y orientarlos. [E1:32] [146:150].

D5: talleres de preparación, reencuentros con los docentes, que haya esa comunicación, esa integración para tener ese crecimiento pedagógico [E1:19] [117:118].

El seguimiento a la actuación docente en las prácticas profesionales y durante el ejercicio activo de sus funciones, como fuente de información para fortalecer los procesos formativos iniciales y continuos de los educadores, constituye según lo expresado por los informantes, una sugerencia necesaria de tomar en cuenta con miras al enriquecimiento didáctico y pedagógico del hacer educativo.

Además, se desprende en los testimonios de los educadores, la propuesta de una formación docente donde haya una estrecha vinculación entre la teoría y la práctica educativa de manera tal que la construcción de su epistemología tenga aplicabilidad didáctica en el contexto socioeducativo de su labor profesional. Las sugerencias de los informantes orientados al fortalecimiento de la formación docente, se inserta en lo expresado por

Pérez (2012), para quien los procesos formativos dirigidos a los educadores deben propiciar en ellos el desarrollo de:

....capacidad es no solamente el saber que enseñar (saber disciplinar) saber cómo hacerlo (saber didáctica) y querer hacerlo (motivación), sino también y fundamentalmente en su condición ontológica, es decir, en su ser, en los paradigmas, metas, relatos o creencias básicas desde los cuales asignan sentido de la vida, de modo que interiormente tengan con qué acometer su función transformadora en los procesos formativos con sus estudiantes....
(p.4)

En consonancia con este planteamiento, las propuestas de los informantes engloban la necesidad de profundizar la formación docente con respecto a la interrelación entre el saber disciplinar, el saber didáctico y la práctica pedagógica en realidades educativas contextualizadas, sumado al fortalecimiento del sentir vocacional de los educadores como componente ontológico de importancia para asignar sentido, significado y satisfacción a su labor profesional. En una perspectiva global, lo analizado en la temática formación docente, con sus categorías, subcategorías y dimensiones pueda detallarse gráficamente a continuación.

Lo presentado en el gráfico comprende una panorámica general de las experiencias vivenciadas por los educadores del estudio en el transcurrir de su vida profesional analizada con anterioridad. De una manera puntual destaca la prioridad otorgada al componente epistemológico, tanto en la formación inicial como continua, vinculada con la preparación profesional teórica, pedagógica y didáctica, concretada, según lo perciben los docentes del estudio, en los conocimientos y el aprendizaje de estrategias para el desarrollo de la práctica educativa.

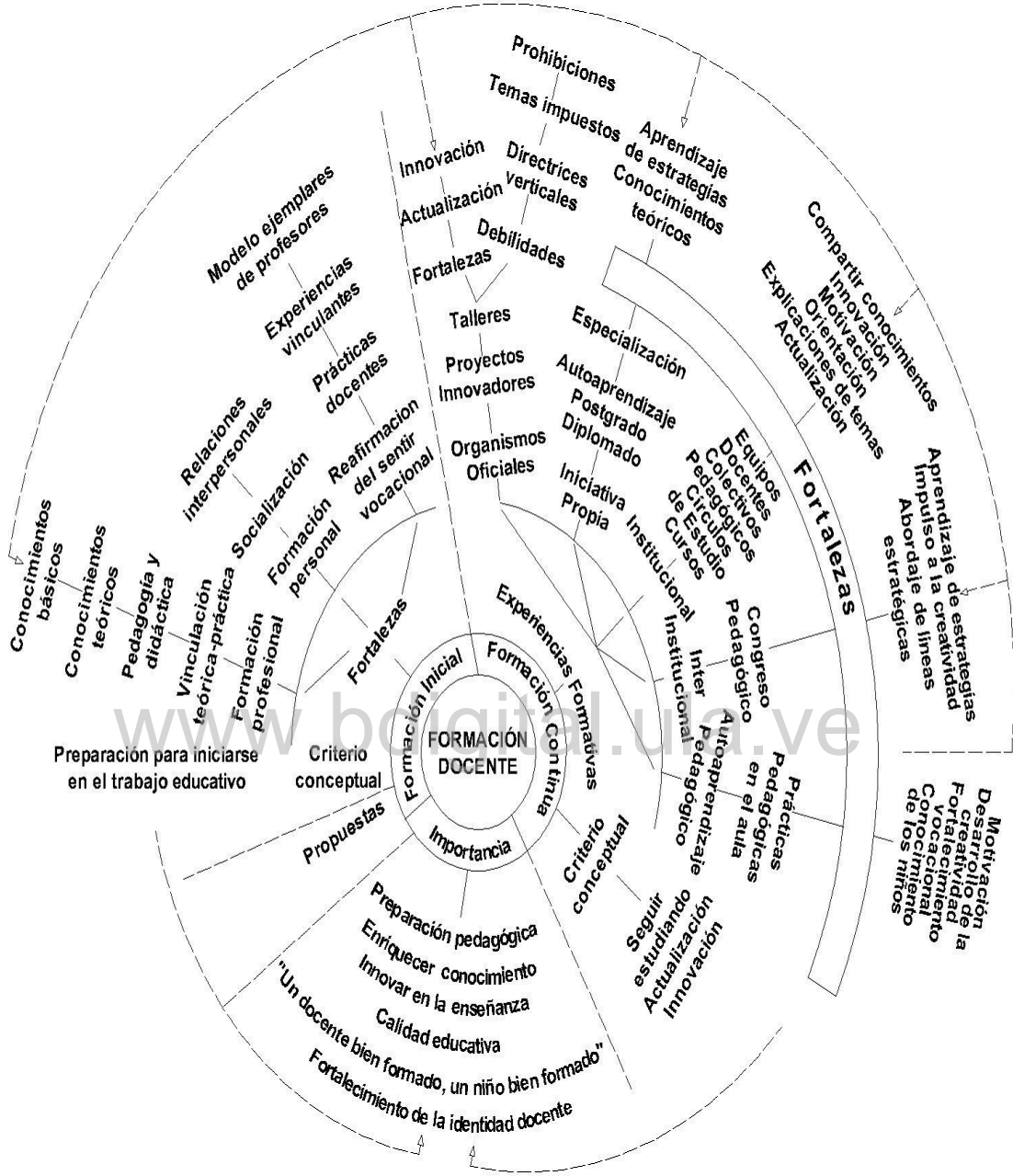


Grafico 20. Conceptos, percepciones, significados e importancia otorgada por los docentes a sus experiencias de formación inicial y continua. Creación inédita. Delgado (2017).

Esta formación de tipo academicista (Liston y Zeichner, 2008) está básicamente dirigida al desarrollo de procesos cognitivos de los educadores y orientada hacia la construcción de conocimientos acerca de la Educación Preescolar y la Pedagogía a ser aplicada en este contexto educativo.

La misma línea de acción formativa se evidencia en los programas de formación continua desarrollados por los organismos oficiales y centros universitarios a través de especializaciones, diplomados y postgrados, cuyo impacto en los educadores se centra en la construcción de conocimientos teóricos y la adquisición de estrategias para innovar en la práctica de enseñanza.

Resulta pertinente señalar, en lo referido a los organismos gubernamentales (Ministerio de la Educación- Dirección de Educación), las acciones destinadas a la preparación docente, más que formación, constituyen lineamientos, directrices u orientaciones para ser aplicadas por los educadores en su labor pedagógica con los niños, y si bien se les otorga la posibilidad de adecuarlas a la población infantil, son líneas de acción educativas a ser ejecutadas sin que el docente asuma posiciones críticas y reflexivas al respecto.

Esta situación influye desfavorablemente en procesos formativos de orden institucional, por cuanto los mismos se convierten en la mayoría de los casos, en encuentros docentes dirigidos por un coordinador pedagogo cuya función es transmitir los lineamientos dictados por el ente educativo gubernamental.

No obstante, los docentes no se quedan impasibles ante los conocimientos y aprendizajes construidos en sus experiencias formativas iniciales y continuas, pues las mismas son confrontadas en la práctica educativa para configurar progresivamente un conjunto de saberes a través del aprendizaje pedagógico que los enriquece profesional y vocacionalmente.

Sin embargo, y de modo lamentable estos saberes son construidos por los educadores de manera individual por cuanto los mismos no se constituyen en fuente referencial para la reflexión, el análisis y el intercambio de experiencia en los procesos de formación docente. Como bien lo señala Gorodokin (s/f) al exponer:

La tarea formativa debe apuntar a la formación de capacidades para elaborar e instrumentar estrategias mediante la capacidad crítica y la actitud filosófica; tendiendo puentes de contenido entre la teoría y la práctica, en un proceso de apropiación de una nueva forma de significar. La teoría debe servir para corregir, comprobar, transformar la práctica, en interrelación dialéctica, fundante de una nueva praxis, que reutiliza la dimensión teórica del conocimiento como base de la acción sustentada (p.9).

Tal planteamiento es aplicable tanto a la formación inicial como continua de los educadores por cuanto en ambos procesos formativos se requiere para una auténtica transformación educativa, que el conocimiento científico no se traduzca en simple formación académica, sino en una herramienta intelectual para el análisis y comprensión de las prácticas educacionales y la necesidad de enriquecerlas modificarlas o fortalecerlas en pro de la calidad educativa.

Por tal razón, la importancia de incorporar a los programas de formación docente los saberes construidos por los educadores en su hacer pedagógico a fin de integrar sus concepciones epistemológicas con las científicas y generar con ello una mayor comprensión de las realidades vivenciadas por los docentes en situaciones y contextos específicos de la vida educativa.

Desde el punto de vista vocacional, los hallazgos expuestos en el gráfico evidencian que este aspecto tan importante en el desenvolvimiento profesional de los educadores está circunscrito a sus experiencias formativas ubicadas en el contexto de la formación continua, traducida en una reafirmación del sentir vocacional a través a de dos fuentes

motivadoras: (1) los modelos ejemplares de los profesores con quienes interactuaron en su vida académica y (2) las prácticas profesionales.

Las primeras, al contribuir a una visualización e interiorización de patrones conductuales respecto al deber ser del docente en lo personal y profesional; las segundas al ratificar en sus experiencias de trabajo con los niños, sus actitudes y aptitudes para dedicarse profesionalmente a la labor educativa en el campo de la Educación Preescolar.

Esta reafirmación del sentir vocacional no constituye, según las percepciones emitidas por los educadores, una línea de trabajo intencional en el marco de la formación inicial dirigida a generar, fortalecer o fomentar la vocación de los futuros enseñantes, sino más el producto de experiencias y significados construidos por los propios educadores que indirectamente los fortalecieron en sus sentimientos vocacionales.

Ahora bien, lo anterior representa un aspecto sin duda de interés en la formación inicial de los futuros educadores, pues constituye un elemento referencial para enriquecer dicho proceso en la búsqueda de lograr lo que Zaragüeta (s/f), ubica conceptualmente como vocación profesional, referida a las condiciones internas y externas respectivamente en el desarrollo de la actividad humana, en este caso de la actividad educativa pues su mutua influencia es un factor determinante en el desenvolvimiento efectivo del educador.

Pues de acuerdo con el autor citado (Ob.Cit): “nunca es la persona humana tan activa como cuando se impone al medio exterior para transformarlo...lo cual ocurre con las vocaciones definidas y las profesiones disciplinadas” (p.51). Por consiguiente, vocación y profesión ha de ser una constante interrelacionada a los componentes epistemológicos, ontológicos, pedagógicos axiológicos que configuran los procesos de formación docente.

Esta integración entre lo vocacional y lo profesional debe dársele continuidad en la formación de los educadores durante el ejercicio activo de sus funciones y no estar ausente como se evidencia en la realidad

investigada pues como asegura Cortiñaz (2014): “hay que pensar en la formación permanente en relación con la vocación y las demás competencias que son necesarias para la profesión docente” (p.2).

De esta manera, se compenetran los intereses del docente como persona y los intereses educativos de la sociedad en atención a los fines y objetivos en la formación de las futuras generaciones.

Por otra parte, es necesario que en la formación docente se incorpore el componente referido a la formación sociocultural del educador (Ministerio del Poder para la Educación, 2007), a fin de expandir su acción fuera de los límites de aula en el marco de una: “educación comunitaria basada en el trabajo, la participación, la negociación, la crítica y el respeto” (Ministerio de Educación y Deportes, 2001, p.244).

Este aspecto no observado en las experiencias formativas de los educadores del estudio, representan un elemento esencial para una actuación profesional en el contexto de una educación que se nutre de la corresponsabilidad entre la escuela, la familia y la sociedad.

Al respecto, los resultados en la temática formación docente evidencian una formación vinculada básicamente con el trabajo de aula (conocimientos y estrategias para el desempeño pedagógico), por lo que se amerita profundizar en procesos formativos permanentes de manera tal que los educadores obtengan habilidades y capacidades (investigativas, comunicacionales, de liderazgo, de trabajo cooperativo), para actuar operativamente en el contexto donde desarrolla su labor educativa.

De modo que sea un promotor de esfuerzos compartidos dentro y fuera del recinto escolar para el mejoramiento de la calidad educativa ofrecida a los niños preescolares y la solución de problemas que afecten directa o indirectamente a la población infantil.

Lo anterior se ratifica en lo dicho por De Lella (2009), cuando expone: “la educación no es un problema de la vida privada de los profesores, sino una ocupación socialmente encomendada y que los responsabiliza

públicamente” (p.6). Desde ese planteamiento se entiende que la formación del educador ha de impregnarse del sentido sociocultural inherente a su hacer profesional en el espacio societal donde desarrolla su labor.

Por último y no menos importante, es preciso señalar que en la realidad investigada, los educadores saben con certeza la importancia de formarse para actuar como profesionales en el campo de la Educación Preescolar, debido a ello están en la constante búsqueda de adquirir mediante procesos formales e informales las vías conducentes a enriquecer sus conocimientos y su hacer pedagógico.

Ello constituye una fortaleza para programas formativos futuros pues representa la disposición y actitud positiva de los docentes en recibir preparación, pero es necesario que en estos programas se incorporen a partir de interacciones dialógicas, las expectativas, las experiencias y los saberes construidos por los educadores en su práctica educativa.

Subcategoría 3.1: Desempeño Pedagógico en Educación Preescolar

Las dimensiones vocacional y de formación profesional de los educadores lleva implícita la finalidad que las mismas se traduzcan en un desenvolvimiento efectivo del enseñante en las diferentes tareas de su competencia en el quehacer educativo bajo su responsabilidad, ello incluye el desempeño pedagógico entendido por la Universidad Rafael Landivart (2008), como: “el carácter y la calidad del quehacer y prácticas docentes de acuerdo con ciertos criterios y pautas que se valoran como un buen desempeño, dentro de determinadas estándares” (p.25).

Estos estándares están determinados en el perfil del docente en el que se identifican las diversas competencias profesionales, personales y socioculturales como características idóneas para un adecuado desempeño en el trabajo educativo.

Para el caso de los educadores que laboran en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar, en el Sistema Educativo Venezolano, se aspira que

la vocación y formación docente concreta en las realidades educativas un desempeño pedagógico en consonancia con el perfil propuesto por el Ministerio de Educación y Deportes (2001), y ratificadas por el mismo organismo en el 2007, siempre desde una postura abierta a complementaciones o modificaciones en función de las demandas educativas de sociedad.

A partir de estas posturas conceptuales, la unidad temática Desempeño Pedagógico en Educación Preescolar expuesto en el siguiente apartado, comprende los significados, conceptos, experiencias y opiniones de los informantes vinculados a su desempeño en el contexto educativo con niños preescolares. Al respecto, de las informaciones suministradas por los docentes del estudio emergieron dos categorías: Educación Inicial Y Desempeño Pedagógico.

En la primera surgieron a su vez dos subcategorías: criterios conceptuales e importancia, mientras que en la segunda (desempeño pedagógico), comprende tres subcategorías: Características en las dimensiones personal y profesional; Fortalecimiento del hacer pedagógico dimensionado en la experiencia pedagógica, Formación docente, motivación y; dificultades en el hacer pedagógico. A continuación se describe el análisis de tales hallazgos:

Subcategoría 3.2: Educación Inicial

Es un hecho que en las últimas décadas la Educación Inicial ha cobrado especial importancia como proceso educativo de carácter formal dirigido a la población infantil de edades comprendidas entre los 0 y 6 años. Actualmente, las diferentes organizaciones nacionales e internacionales, los distintos sistemas educativos de las naciones y la sociedad en general, convergen en el interés común de brindar a los niños ambientes y experiencias de aprendizaje con miras a su desarrollo integral como base prioritaria para su desenvolvimiento escolar posterior.

En el contexto del sistema educativo venezolano, la Educación Inicial es entendida por el Ministerio del Poder Popular para la Educación MPPE (2007a) como:

El subsistema que brinda atención educativa al niño y la niña entre cero (0) y seis (6) años de edad, o hasta su ingreso al subsistema siguiente, concibiéndolo como sujeto de derecho y ser social integrante de una familia y una comunidad que posee características personales, sociales, culturales y lingüísticas propias y que aprende en un proceso constructivo e integrado en lo afectivo, lo lúdico y la inteligencia a fin de garantizar su desarrollo integral (p.11).

La concepción de la Educación Inicial en los términos antes expuestos es la resultante de la epistemología contemporánea acerca del desarrollo y aprendizaje en los primeros años de existencia del ser humano, aunada a la convicción científica que esta primera etapa de la vida es determinante en la formación de actitudes sociales, destrezas y habilidades de pensamiento de trascendencia para la prosecución estudiantil ulterior.

Por tales razones la preocupación y el interés cada vez más acrecentado por la preparación de los profesionales de la docencia dedicados al campo de la educación en este nivel, pues de ello depende el ofrecer a los niños ambientes de aprendizaje donde desarrollen a plenitud sus potencialidades sociales, cognitivas, psíquicas, culturales y biológicas.

Ahora bien, ¿Cuáles son los criterios conceptuales manejados por los educadores del estudio respecto a la Educación Inicial? La respuesta a esta interrogante se expone a continuación a partir de lo dicho por los informantes.

Subcategoría 3.3. Criterios conceptuales sobre Educación Inicial

Los docentes del estudio reflejan puntos coincidentes en sus conceptos sobre el nivel de Educación Inicial, así se desprenden de sus concepciones cuando señalan:

D1: Es base primordial en la formación del niño, porque el niño desde el vientre empieza la formación, la etapa maternal que comprende de 0 a 3 años y la etapa preescolar que la cual comprende de 3 a 6 años [[El: 41] [230:232].

D2:...es la primera educación que reciben los niños, el preescolar es como el segundo hogar y la educación preescolar es como la base para seguir después su formación [El:27] [117:119].

D3:...es donde el niño se inicia, es como la raíz, la base, pues a medida que el niño va creciendo se va formando...[El:39] [237:238] y agrega en su autobiografía:... ser docente de niños de preescolar significa mucho para mí ya que es la etapa donde ellos se inician en el ambiente educativo [A:40] [53:54].

D5:..Desde mi punto de vista los niños deben iniciarse allí por ser una etapa esencial en su formación [El: 24] [153::154].

En estas opiniones acerca de la Educación Inicial, las informantes consideran al nivel educativo como la primera educación formal ofrecida a la población infantil con trascendencia (base primordial) para los procesos educativos posteriores. Ello representa un elemento favorable en las concepciones de los docentes del estudio, por cuanto, evidencian tener claro que la Educación Inicial y dentro de ella la etapa preescolar, constituye un fase educativa básica en la formación de los niños y niñas, lleva implícita la toma de conciencia respecto al rol profesional que cada una tiene bajo su responsabilidad para cumplir con los fines y objetivos establecidos en este nivel educativo, tal como el planteado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007 a):

...promover experiencias de aprendizaje que permitan formar al nuevo ciudadano y nueva ciudadana desde las primeras edades, con principios, virtudes y valores de libertad, cooperación, solidaridad y convivencia; a un ser humano relacionado con su contexto histórico-cultural... (p.13).

En esa perspectiva, se entiende que, desde los centros de Educación Inicial, los educadores han de consolidar en su práctica educativa un quehacer pedagógico orientado hacia la formación integral de los infantiles y lograr que la misma, como lo señalan los docentes del estudio, sea la base, la raíz, en los procesos educativos integrales vivenciados por el ser humano en su trayectoria estudiantil. Esta intencionalidad de la educación en los primeros años es percibida por los informantes al señalar la importancia

otorgada de la Educación Preescolar expuesta a continuación.

Subcategoría 3.4: Importancia Otorgada a la Educación Preescolar

Como se ha señalado anteriormente, la educación en los primeros años de existencia del ser humano es un interés cada vez más acentuado en las políticas educativas y de atención a la niñez promovidas por diferentes organismos internacionales y nacionales.

Destaca en tal sentido lo establecido por la Organización de Naciones Unidas durante la Conferencia Mundial de Educación realizada en 1990 cuando se determina que “el aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia”, planteamiento ratificado en la Asamblea General de las Naciones Unidas realizada el mismo año, al consolidar el derecho de los niños a un educación encaminada a desarrollar la personalidad, las actitudes, la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (Ob.Cit).

A estas directrices, entre otras, de carácter internacional se ha suscrito el estado venezolano, tanto desde el punto de vista jurídico, como en la estructuración e implementación de un diseño curricular específicamente destinado a la educación inicial para educar la niñez venezolana como proceso de indiscutible importancia en la formación integral de la población infantil.

Pues bien, en versión de los educadores del estudio la importancia de la Educación Preescolar radica fundamentalmente en tres aspectos: la visión de los centros de Educación Inicial como un segundo hogar para los niños, la diversidad de experiencias educativas ofrecidas a la niñez y la preparación para el primer grado, así se desprende de lo dicho por ellos al exponer:

D1: En la etapa preescolar los niños adquieren muchos aprendizajes útiles para cuando vayan al primer grado [E1: 42] [232:233].

D3: Acá en el preescolar, que es como el segundo hogar para los niños por todo el amor que uno les da, ellos también viven muchas experiencias educativas que los forman, aprenden, se relacionan, aprenden normas, a trabajar juntos y muchas otras cosas. [E1: 40] [239:242].

D4:...allí (se refiere al preescolar. Nota del investigador) en niño recorta, rasga, se ríe se disfraza, es la mejor etapa del niño, allí se prepara para ir al primer grado...en el preescolar suceden cosas importantes en el ser humano [Ei: 34] [176:178].

D5:...en el preescolar res donde los niños viven y aprenden muchas cosas que después les son útiles cuando vayan a la primaria [Ei: 25] [166:169].

Como puede observarse en lo expresado por los informantes, las experiencias educativas vivenciadas por los niños en los centros de Educación Inicial, impulsadoras de aprendizajes previos significativas para procesos educativos posteriores, específicamente en el primer grado, conforma el factor prioritario que otorga importancia a la Educación Preescolar.

Destaca asimismo, el hecho de considerar a las instituciones preescolares como un segundo hogar para la población infantil en virtud de las relaciones afectivas docente-niño que allí se desarrollan, ello ratifica lo afirmado por los educadores del estudio en la unidad temática identidad vocacional (ver subcategoría 1.3 y 1.6), en el sentido de la seguridad emocional que brinda las instituciones preescolares a los niños a través de una adecuada interacción con educadores vocacional y profesionalmente fortalecidos.

Sin embargo, las percepciones de los informantes sobre la importancia de la Educación Preescolar, evidencian el manejo de criterios generales, sin profundizar en el alcance que tiene la misma como proceso educativo formal en el desarrollo integral de la población infantil. Ello se considera una debilidad por dos razones básicas.

En primer lugar, el docente de preescolar como profesional preparado pedagógica, teórica, didácticamente y técnicamente para el ejercicio de su función de educador, ha de tener una visión precisa respecto a la trascendencia de esta etapa educativa en la formación de los niños.

Así, por ejemplo, cuando se hace referencia a la importancia de la educación preescolar como etapa donde los niños construyen aprendizajes útiles para su desenvolvimiento educativo en el primer grado, es preciso que

los educadores como profesionales, tengan plena claridad sobre los aspectos psicomotores, sociales, cognitivos, emocionales, de lectura y escritura involucrados en tales aprendizajes.

En segundo lugar, el conocimiento pleno sobre los alcances o finalidades de la educación preescolar como etapa de importancia en la formación integral de la población infantil, es un factor determinante en el desempeño pedagógico de los educadores, por cuanto les permite delinear con exactitud su rol profesional, personal y sociocultural en el hacer educativo desarrollado en los niños.

Lo anterior no quiere decir que los docentes del estudio desconozcan estos aspectos inherentes a la importancia de educación Preescolar, sino la necesidad reflejada en sus informaciones, de asumir criterios epistemológicos más específicos al inferir desde su punto de vista profesional, los diversos factores involucrados en el desarrollo integral de los niños y que son influidos positivamente en procesos educativos formales desde la educación Preescolar. Tal planteamiento se corresponde con lo expuesto por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (s/f), al aseverar:

Dado que su objeto de trabajo son los niños de cero a seis- siete años, el profesional ha de tener un conocimiento pleno de particularidades de del desarrollo de los niños que forma y educa, tanta desde el punto de vista de su desarrollo fisiológico como psicológico que le permita una comprensión cabal de sus necesidades e intereses y de los requerimientos propios de éstos, para lograr un sano desarrollo de la personalidad (p.57).

Ello necesariamente involucra un conocimiento pleno de las potencialidades biopsicosociales de los niños favorecidos en procesos formativos de Educación Preescolar y por consiguiente, la reafirmación sobre la importancia de rol profesional pedagógico para ofrecer las condiciones, las experiencias, las interacciones y las vivencias en los centros educativos, destinados a optimizar la calidad en la educación ofrecida a la población infantil.

Al respecto, se considera necesario que en los procesos formativos iniciales y continuos dirigidos a los docentes de Educación Preescolar, se enriquezca la capacidad crítica, analítica y reflexiva de los educadores acerca de la trascendencia de la educación preescolar en la formación y desarrollo de los niños, en su integración a la educación primaria, en su creatividad y desenvolvimiento social, en la apropiación progresiva de procesos matemáticos y de lecto-escritura; en definitiva, enriquecer desde una postura profesional reflexiva al educador de preescolar sobre las finalidades y objetivos a ser alcanzados en los centros de Educación Inicial propuestos por el Sistema Educativo Venezolano.

Subcategoría 3.5. Características en el Desempeño Pedagógico

El desempeño pedagógico constituye en el contexto de la presente investigación el atisbar a los rasgos conductuales del docente vinculados con su labor en el campo educativo, rasgos relacionados al perfil personal y profesional que involucra a las competencias puestas en práctica para un desempeño efectivo en el quehacer educacional desarrollado con los niños preescolares.

Al respecto, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (s/f) considera que el profesional de la Educación Inicial ha de reflejar en su desempeño las capacidades personales, pedagógicas y sociales requeridas para cumplir con la actividad educativa en los términos de calidad y expectativas demandados de su rol profesional.

Sobre este aspecto, las informaciones suministradas por los docentes del estudio revelaron un conjunto de cualidades que, desde tales apreciaciones, caracterizan su desempeño pedagógico en el trabajo educativo con los niños preescolares. Dichas características se dimensionaron en dos componentes: personales y profesionales, tal como puede detallarse en el gráfico a continuación.

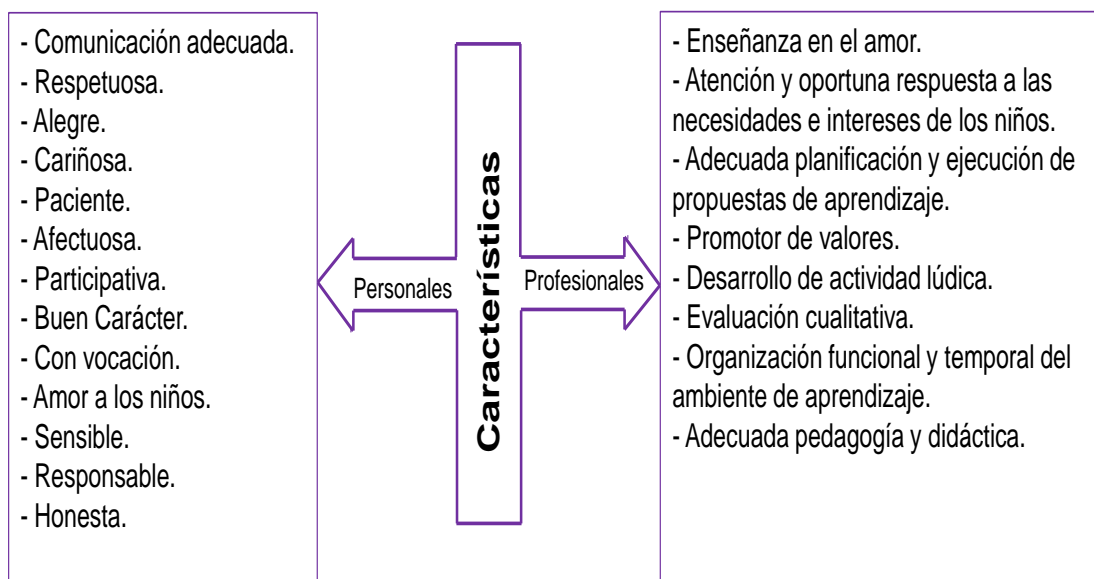


Gráfico 21. Características del desempeño pedagógico de los docentes del estudio. Creación inédita. Delgado (2017).

De acuerdo con lo especificado en el gráfico, el desempeño pedagógico de los informantes está impregnado de características personales y profesionales que prevalecen en el cumplimiento de su labor y compromiso de formar y educar a la población estudiantil en el campo de educación preescolar.

En lo que respecta a las características personales, las mismas reflejan las cualidades particulares que, como persona, los docentes dicen poseer en atención a su rol de educador de niños, así se determina de las opiniones emitidas por ellos durante la ejecución del estudio transcritas a continuación:

D1: Me considero una docente responsable con mi trabajo, puntual con mi horario y honesta en el momento de atender a los niños ya que ellos confían en mí al igual que los representantes [E1: 43] [172:174].

D2: Desde que inicie mi carrera me he caracterizado porque soy muy cariñosa, tengo mucha paciencia, mucho amor a los niños los entiendo y comprendo....[E1: 28] [90:91].

D3: Soy cariñosa, con vocación de servicio, responsable, respetuosa con los niños, representantes y compañeros de trabajo [E1: 41] [146:147].

D4: Soy alegre, risueña, tengo amor, espontánea, feliz, amo lo que hago, respeto a los demás [E1: 37] [153:154]. Y expresa en su narración autobiográfica: soy un excelente ser humano y una madre maravillosa, excelente amiga y considero que soy muy buena maestra... [A:38] [62:64].

D5: Soy una buena docente, tengo comunicación con mis representantes, soy una docente que pido lo que necesito en el aula, respeto a los padres...quiero a los niños. [E1: 27] [121:123]. También alega que su formación profesional la ha fortalecido para: ser una buena docente como persona integradora, participativa, responsable y comunicadora [E1: 28] [130:131].

En estas autopercepciones de las cualidades personales que las caracterizan, las informantes destacan su desempeño en el manejo de una comunicación efectiva con los niños y los representantes, basada en el respeto y la honestidad. Asimismo, resaltan características personales vinculadas a un desempeño profesional realizado con alegría, sensibilidad, buen carácter y paciencia, al igual que la capacidad personal de dar y compartir afecto en las interacciones con los niños.

Algunas de estas características fueron ratificadas por los educadores del estudio en la entrevista focal al señalar los aspectos que los hacen tener una identidad propia como docentes de preescolar con cualidades específicas entre ellas:

D4: Somos más amorosas con los niños [EF: 39] [110:110]...nos gustan que los niños nos abracen y nos besen [EF: 40] [120:120].

D1: Somos alegres, no andamos con caras serias para lograr la disciplina en el aula. [EF: 44] [113:113].

D5: estamos conscientes que somos una figura importante en la vida del niño [EF: 29] [118:118].

D2: somos más sensibles a las necesidades afectivas de los niños [EF:29] [119:119].

Por tanto, la afectividad, alegría, sensibilidad y conciencia del impacto de su rol en la formación del niño, constituyen según los informantes, características personales que los identifican en su desempeño pedagógico dentro del contexto de la Educación Preescolar.

En efecto, lo dicho por los educadores del estudio, tanto en la entrevista individual como focal, está en consonancia con las competencias personales en el perfil del docente de Educación Inicial señaladas por diferentes autores, entre ellas las referidas por Izarra, López y Prince (2007), respecto a la alegría espontaneidad y optimismo “siempre en aptitud positiva y constructiva... (p.2), aspecto esencial para el desempeño del docente.

Asimismo, en la realidad investigada los educadores reflejan en sus informaciones el desarrollo de las competencias personales referidas a la paciencia y sensibilidad ante las necesidades de los niños, pues como lo expone la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (s/f): “un educador de la primera infancia ha de poseer la sensibilidad necesaria para comprender la significación de la labor que realiza” (p.58).

Aspecto reflejado en los criterios de los informantes cuando señalan ser sensibles ante las necesidades de los niños y, estar conscientes de la importancia que tienen como adulto significativo en la vida de los infantes. Destaca también, la característica enunciada por los educadores en cuanto al desarrollo de una comunicación efectiva con los niños y representantes, competencia considerada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación MPPE (2007b), como indispensable en el contexto de una educación de marcado acento social donde el educador requiere ser un comunicador eficiente al interactuar con los niños, padres, comunidad y miembros del contexto.

Sumado a lo anterior, es importante señalar la competencia personal de los educadores relacionada con la conciencia de su vocación, pues si bien solo dos de los informantes se refieren a la misma característica personal en su desempeño pedagógico (D3 y D4), el sentir vocacional constituye un aspecto de trascendencia en la vida de los educadores, tal como pudo apreciarse en la temática sobre vocación (ver categoría identidad vocacional).

Por consiguiente, se considera que los docentes del estudio se caracterizan, como lo expresa el Ministerio del Poder Popular para la Educación MPPE (2007b), por ser profesionales conscientes “de su vocación para el ejercicio de la docencia” (p.17), ello involucra no sólo disfrutar y sentir satisfacción en su desempeño pedagógico, sino también la toma de conciencia sobre la responsabilidad y compromiso asumido en su misión educadora.

En definitiva, las características personales enunciadas por los informantes como elementos identificadores de su desempeño pedagógico, encajan en el perfil del docente de Educación Inicial en la dimensión personal (ser) expuesto por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2001), Asociación Mundial de Educadores Infantiles (s/f), Izarra, López y Prince (2007), Marín, Pérez, Canelones y Manzanares (2013), Ministerio del Poder Popular para la Educación MPPE (2007b), entre otros,, específicamente en competencias vinculadas con: paciencia y sensibilidad, comunicador efectivo; alegría, entusiasmo, optimismo y; conciencia de su vocación.

Pero también es pertinente precisar algunas competencias personales indicadas por los autores citados que no fueron refrendadas por los informantes, tales como: capacidad para el autoanálisis, autocrítica y autodisciplina, creatividad, apertura al cambio y adecuado manejo emocional. Es posible que para el momento de las entrevistas los docentes del estudio no consideraran estas competencias como aspectos significativos caracterizadores de su desenvolvimiento personal en el desempeño pedagógico.

De igual manera, también hay la posibilidad de la ausencia o poco desarrollo de las mismas en el desenvolvimiento personal de los educadores. Cualquiera sea la razón, es necesario la toma de conciencia por parte de los docentes acerca de la importancia de estas competencias personales en su hacer pedagógico, por cuanto en las realidades educativas actuales es prioritario, según lo expone la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (s/f), que el educador de Educación Inicial tenga:

Conciencia de su condición de persona en construcción permanente de su ser, de un constante mejoramiento con derecho a equivocarse, pero con interés por aprender y asumir su rol en la dirección del proceso educativo, educadores de mente abierta dispuestos a un análisis de su quehacer para perfeccionarlo cada día (p.58).

Ello implica la capacidad para el autoanálisis, autocrítica y, por ende, la apertura hacia nuevos horizontes epistemológicos y ontológicos que conduzcan al docente, en palabras de Galviz (2007): “a reformular la forma en que se concibe el papel del docente, así como el modo como son definidas sus distintas tareas y funciones” (p.48).

En efecto, el educador capaz de asumir una decisión crítica, reflexiva y analítica frente a su propia labor educacional está en mayor disposición para no quedarse estancado en posturas epistémicas y pedagógicas y llevar a la práctica educativa las transformaciones requeridas a fin de responder con eficacia a una educación en el contexto de una sociedad cambiante.

Por tales razones, la formación inicial y continua de los educadores ha de trascender la barrera de mediar conocimientos y procederes técnicos, para configurar procesos formativos integrales donde el ser del educador impregnado de las capacidades personales inherentes al perfil de su condición docente, se constituya en uno de los ejes centrales con miras a lograr la preparación de un profesional con las cualidades que, como persona requiere, para actuar efectivamente en la importante labor de formar seres humanos.

Ahora bien, en lo que respecta a las características profesionales vinculadas al desempeño pedagógico en función del conocer y hacer desde el punto de vista pedagógico profesional, enmarcado en el perfil del docente de educación inicial (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2001), los informantes refieren diferentes aspectos caracterizadores de su desempeño pedagógico que evidencian su conocimiento y práctica en el contexto educativo donde desarrollan el ejercicio de su función docente con la población infantil. En tal sentido, exponen:

D1: inculco valores en los niños en su formación pensando siempre en su educación para que el día de mañana sean buenos ciudadanos [E1: 45] [174:176]. Así mismo plantea que su labor en el trabajo con los niños se caracteriza por: La enseñanza en el amor porque ellos la necesitan ese es el aspecto que creo yo más importante [E1: 46] [179:180] y agrega: Mi planificación la adapto a las necesidades e intereses del niño, planifico estrategias y actividades pedagógicas innovadoras [E1:47] [184:186]. Aspecto

que ratifica en su autobiografía cuando señala:.....elaboro mi planificación tratando de adecuarla a las necesidades académicas de mis niños y niñas; además en las evaluaciones tomo en cuenta las participaciones, puntualidad, asistencia, dando prioridad a las actitudes y, habilidades y destrezas que manifiestan los niños y uso los recursos necesarios para una mejor enseñanza [A:48] [79:86].

D2:....siempre estoy pendiente de ellos, porque cada niño tiene diferente forma de ser, y hay que estar pendiente de eso [E1:30] [91:93]...siempre he estado al día con mis planificaciones, mis proyectos a los niños siempre les gusta mucho, siempre tomo los intereses de ellos y pedagógicamente pues ellos se sienten muy bien con ese trabajo [E1:31] [96:98].

D3: La planificación que se hace día a día siempre trato que sea buena [E1:42] [149:149]...los proyectos adecuados con los espacios, con las áreas de aprendizaje [E1:43] [152:152]. Y más adelante asegura: En lo profesional soy innovadora creativa....en el trabajo pedagógico con los niños, cuando están discutiendo, yo trato de que haya armonía, me gusta que las cosas se hagan bien. Pedagógicamente yo trabajo con los niños motivándolos a cumplir con sus actividades escolares [E1:44][215:219].E indica en su autobiografía: hay que tratar de aplicar una pedagogía buena a los niños, de una manera divertida, que ellos se sientan felices de ir al preescolar, y que para ellos sea un aprendizaje significativo [A:45] [60:62].

D4:....aplico actividades acordes con la planificación, comprometida con los niños y su labor de trabajo [E1:41] [157:158].

D5: Desarrollo proyectos de aprendizaje con actividades y estrategias desarrolladas bien, dejando un aprendizaje significativo en ellos (se refiere a los niños. Nota del investigador) [E1:30] [126:127]. Y señala en su autobiografía: tengo un compromiso con los niños y niñas en una enseñanza y aprendizaje de calidad. La responsabilidad que sean buenos ciudadanos [A:31] [33:35].

Como puede detallarse en lo dicho por las informantes, existe unanimidad de criterios valorativos respecto a la función de planificación de la enseñanza como uno de los aspectos que caracterizan su hacer profesional pedagógico, traducido en la planificación y desarrollo de proyectos de aprendizaje en atención a las necesidades e intereses de los niños preescolares, con estrategias pedagógicas y recursos dirigidos a satisfacer los procesos de evaluación destinados a valorar los logros alcanzados en la formación de los infantes.

Esta característica profesional en el desempeño pedagógico de los informantes se inserta en lo señalado por Ministerio del Poder Popular Para la Educación (2007a), al acotar que el docente de Educación Inicial ha de tener la capacidad para: “Planificar y evaluar de manera consciente los procesos de aprendizaje” y “atender diferenciadamente las potencialidades de los niños y niñas” (p.18). Lineamiento de carácter profesional aplicado por

los docentes del estudio al desarrollar proyectos de aprendizaje orientados hacia la satisfacción de las necesidades e intereses diagnosticado en los niños preescolares.

Por otra parte, aunque no detallan cómo lo llevan a la práctica educativa, los docentes del estudio revelan en sus testimonios características de su desempeño pedagógico profesional relacionadas con: ofrecer formación en valores, propiciar la enseñanza en el amor y asumir el compromiso de concretar en el trabajo con los niños procesos de enseñanza y aprendizaje bajo parámetros de calidad.

No obstante, en la entrevista focal, los informantes evidencian en sus apreciaciones, una mayor especificidad al señalar los aspectos que caracterizan su desempeño pedagógico como producto de los conocimientos adquiridos en la formación inicial y continua. Al respecto, aseveran:

D3:...nos gusta jugar con los niños, no nos molesta sentarnos en el piso o ensuciarnos el uniforme para realizar una actividad con los niños [EF: 46] [11:112]. También expone: ...estamos atentos para ayudar al niño si está triste, callado, aislado o distinto a como es siempre [EF:47] [116:117]...trabajamos con base a una planificación que sale de los intereses de los niños [EF:48] [127:127].

D2:...trabajamos con bases en las necesidades e intereses de los niños, no les imponemos actividades [EF:32] [114:114]...organizamos el tiempo de trabajo con los niños en periodo de jornada diaria [EF33] [133:133].

D5:...aplicamos una evaluación cualitativa [EF:32] [128:128]...desarrollamos actividades pedagógicas para la formación integral de los niños [EF:33] [135:135].

D1: Aplicamos diversas estrategias aprendidas para fortalecer y hacer más dinámico el aprendizaje de los niños [EF:49] [131:132]...propiciamos en el aula la formación en valores de los niños [EF:50] [134:134].

D4: Organizamos las aulas en espacios de aprendizaje para que los niños puedan desarrollar sus actividades con libertad y creatividad [EF:42] [129:130].

Tales señalamiento emitidos por los informantes reiteran un desempeño pedagógico sustentado en la capacidad profesional de una planificación centrada en los intereses de la población infantil y en atención a las diferencias y necesidades individuales de los niños preescolares, con apoyo en estrategias y actividades orientadas a fortalecer el aprendizaje y la formación integral de los infantes.

Asimismo, se ratifica la aplicación de procesos de evaluación cualitativa y una educación en valores, la puesta en práctica de la organización de los ambientes de aprendizaje en el aula en las dimensiones física, temporal y funcional, así como el desarrollo de la actividad lúdica en el trabajo con los niños.

En atinencia a lo anterior puede concretarse que en la realidad investigada los docentes en su desempeño profesional pedagógico, se caracterizan por llevar a la práctica lineamientos educativos vinculados con:

a. La articulación entre la afectividad, las experiencias de aprendizaje y la actividad lúdica, aspecto considerado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007b), como esencial para potenciar el desarrollo y formación integral de la población infantil.

b. La puesta en práctica de una planificación orientada hacia la satisfacción de las necesidades e intereses de los niños, ello implican que los docentes toman en consideración los elementos indicados por el autor citado (Ob.Cit) en cuanto al diagnóstico para detectar los intereses, el diseño de estrategias y la selección de recursos; sin embargo ninguno de los informantes hizo referencia a la selección de los componentes en las áreas de aprendizaje (Formación Personal, social y comunicación – Relación entre los componentes del ambiente), aspectos que, de acuerdo con el citado autor (Ob.Cit), deben ser tomados en cuenta en el proceso de planificación.

c. El desarrollo de una evaluación cualitativa en la valoración de los logros alcanzados por los niños.

d. La organización de ambientes de aprendizaje en colindancia con lo establecido por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007b), en cuanto a las dimensiones física , temporal y funcional que debe prevalecer en las aulas preescolares para la concreción de las acciones pedagógicas.

Desde luego el desempeño pedagógico profesional bajo las características antes descritas evidencia el conocimiento de los educadores

del estudio acerca de las directrices educativas vinculadas al deber ser de su rol en la planificación, organización y evaluación durante la práctica educativa en los centros de educación inicial. Ello representa una situación favorable en la realidad educativa investigada pues es un indicativo de una actuación docente que ha sido formado en las competencias profesionales para su labor pedagógica en el contexto de la Educación Preescolar.

No obstante, nuevamente las informaciones de los educadores del estudio reflejan lo ya observado en la temática de la formación docente (ver categorías formación inicial y continua), con respecto a un desempeño pedagógico profesional circunscrito a la actividad pedagógica con los niños, sin expandir su actuación profesional en la concreción de proyectos integradores con la familia, comunidad y la misma institución donde laboran, en pro de fortalecer la atención y el bienestar de la población infantil.

En tal sentido, se desprende de los significados otorgados por los educadores a sus experiencias formativas en relación con la dimensión sociocultural en su hacer pedagógico (ver temática Formación Docente), los limita en el desarrollo de sus capacidades para asumir la responsabilidad social implicada en su desenvolvimiento profesional traducidas según lo indica el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2001).

Asimismo, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007a) y Díaz (2013), en: promover relaciones interpersonales, no sólo en el aula, sino también en la institución y comunidad; aplicar capacidades investigativas y encontrar juntos la solución de problemas que afecten la institución o el entorno social; liderazgo y motivación para crear una visión compartida en pro de la calidad educativa favorecedora del ámbito sociocultural y; el trabajo grupal con sentido cooperativo y solidario.

Tal situación se considera favorable en el desempeño pedagógico del docente si se toma en cuenta que la educación debe garantizar: “la formación del ser social en y para el colectivo” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007, p.54), y ello solo es posible si los educadores

propician la integración entre los centros de educación inicial, familia y comunidad. Además, el ambiente familiar, social, comunitario, inmerso en profundos cambios (Esteve, 2007).

Además la influencia de los actuales medios de comunicación e información en la formación de la población estudiantil, en este caso, de los niños preescolares, amerita sin duda, una actuación docente cuyo desempeño pedagógico esté inscrito en la incorporación de las realidades familiares y socioculturales vivenciadas por los niños, a fin de concretar acciones conjuntas dirigidas hacia la búsqueda de soluciones a los problemas allí existentes y los que pudieran incidir en la formación integral de los infantes.

Por otra parte, lo expresado por los informantes sobre su desempeño personal pedagógico, resalta el hecho que aun cuando los docentes manifiestan la importancia de la educación preescolar en la preparación de los niños para el primer grado, ninguno de ellos refirió en sus respuestas actividades y/o estrategias pedagógicas orientadas hacia tal preparación, tampoco acciones en función de promover la articulación entre la educación preescolar y educación primaria.

Por tanto, se reitera la necesidad de enriquecer la formación inicial y continúa en la dimensión sociocultural vinculada, como lo expone el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2001), al pilar educativo de aprender a convivir y participar, lo que extrapolado a la formación docente implica el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades para hacer realidad “una educación comunitaria basada en el trabajo, la participación, la negociación, la crítica y el respeto” (Ob.Cit., p.244).

Es decir, un educador con plena conciencia de la importancia de su desempeño profesional y personal para hacer efectiva la unión de esfuerzos en la familia, la comunidad, el centro de educación inicial e instituciones de educación primaria en la búsqueda de mejorar la calidad educativa y la formación integral de los niños preescolares. Ahora bien, en su práctica

educacional, los informantes vivencian situaciones con sentido y significado para el fortalecimiento de su hacer pedagógico. Estas experiencias son expuestas en la categoría a continuación.

Categoría 4: Fortalecimiento del Hacer Pedagógico

Esta categoría se entiende en el contexto de la presente investigación, como el conjunto de experiencias y percepciones de los informantes en el marco de su desenvolvimiento profesional, cuyo significado se centra en la influencia ejercida sobre el docente al percibir las como fuente de valoración de su actuar educativo, así como de estímulo motivacional para enriquecer y fortalecer el desempeño pedagógico en el ejercicio de su formación profesional.

En esa perspectiva, los testimonios de los informantes reflejan tres aspectos significativos subcategorizados según puede observarse en el gráfico siguiente:

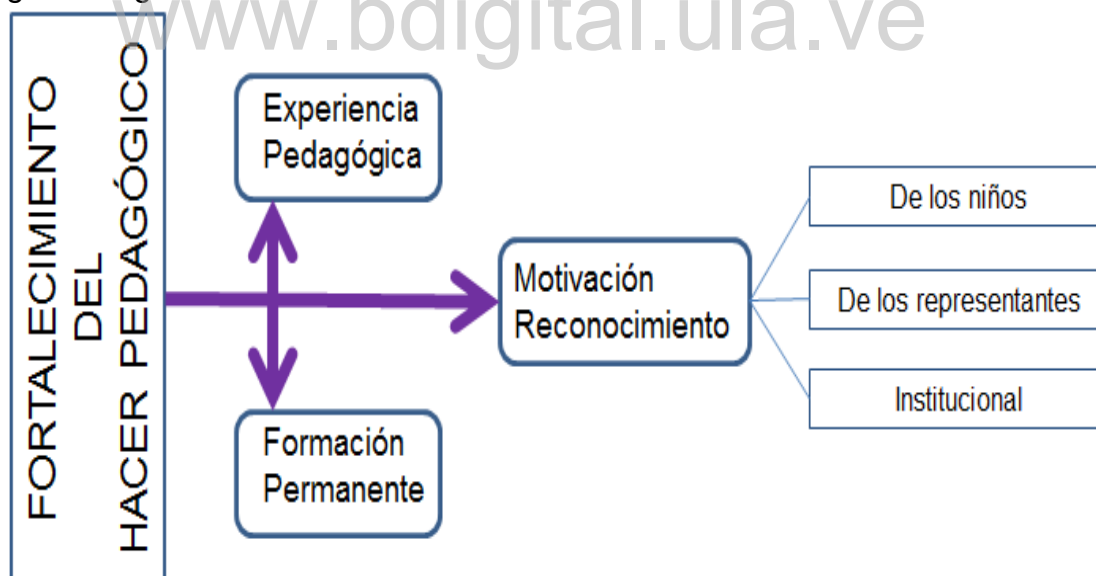


Grafico 22. Experiencias vinculadas al fortalecimiento del hacer pedagógico de los docentes del estudio. Creación inédita. Delgado (2017).

De acuerdo con lo presentado en el gráfico, la experiencia pedagógica, la motivación derivada del reconocimiento de los niños, padres, miembros de la institución y, la formación permanente, constituyen para los docentes del

estudio las principales fuentes que les impulsan en el fortalecimiento de su hacer pedagógico. Seguidamente se describe y analiza lo dicho por los informantes al respecto.

Subcategoría 4.1 Experiencia Pedagógica

La experiencia, en términos utilizados por La Enciclopedia de la Psicopedagogía (2001), significa “vivencia real de un hecho” (p.815) y la pedagogía involucra un cuerpo epistemológico aplicado a la práctica de la enseñanza (Villalobos, 2012). A partir de estas connotaciones se entiende la experiencia pedagógica como la vivencia del educador en su actuar profesional apoyado al conocimiento teórico de donde se derivan situaciones significativas en pro del desenvolvimiento docente en su hacer educacional al percibir las como un indicativo favorable de su desempeño pedagógico, así se desprende de lo dicho por alguno de los informantes cuando expresan:

D1: cuando estudié en la universidad la formación fue muy buena, pero al docente siempre le es necesario estar recibiendo conocimiento. Cuando yo llegue al aula me preguntaba lo hare bien? Y sentí que lo hice bien porque le busque estrategias para los niños porque de una buena estrategia permite aprendizajes en los niños y también para el maestro [E1:51] [190:194].

D2: al graduarme y comenzar a trabajar con los niños, se sintió al principio que estando en el aula con ellos era un poco diferente a lo visto teóricamente, generándome algunas inquietudes que fueron aclarándose a mitad de que iba conociendo las curiosidades, experiencias e inquietudes de los niños, que aun fueron fortaleciendo mis sentimientos, actitudes, conocimientos y motivación para prepararme aún más y así poderles ofrecer novedosas experiencias significativas [A:35] [13:18].

D3: cuando empecé a trabajar, a ejercer mi carrera por primera vez...aunque ya tenía una pequeña experiencia por las vinculaciones en un preescolar, en el cual aprendí mucho, siempre sentí un poco de nervio como un susto, porque allí yo era la responsable de ese nuevo grupo de niños, pero al ir conociéndolos, me fui sintiendo más segura y más fortalecida en mi desempeño docente en el trabajo con los niños [A: 49] [32:37].

D4: las primeras experiencias universitarias no se comparan cuando estas en el aula, ahí te das cuenta de que todo no es como piensas, es donde te das cuenta si eres bueno para ser educador. Pienso que es buena la formación recibida durante la profesión, pero es la experiencia de aula la que te fortalece [A: 42] [65:68].

Como puede observarse en los testimonios expuestos, las experiencias pedagógicas cotidianas en el trabajo con los niños constituye la fuente prioritaria de donde emana el fortalecimiento de sus desempeño profesional

educativo desde el mismo momento en que ingresa a laborar en el campo de la educación preescolar, pues si bien ellos valoran de manera positiva la formación inicial recibida para el ejercicio docente, otorgan un alto significado a sus vivencias en la práctica educacional al percibirla como un factor determinante en la configuración de sentimientos, aprendizajes y conocimientos para un desempeño pedagógico más efectivo.

Estas consideraciones de los docentes del estudio se vinculan y ratifican lo expresado por ellos, en sus experiencias de formación continua, específicamente en relación con el autoaprendizaje pedagógico (ver unidad temática Formación Docente). Ello reitera la importancia de la experiencia pedagógica en la construcción de saberes que orientan y fortalecen el ser, conocer y hacer del educador en su desempeño pedagógico. Por consiguiente, se reafirma la necesidad de incorporar a los programas de formación continua las experiencias, creencias y saberes construidos por los educadores en su práctica pedagógica.

De manera tal, que las mismas no se conviertan en autopreparación y autodidactismo sin el apoyo de conocimientos avanzados en materia educativa (Vargas, 2010); además de tomar en cuenta la premisa que la educación es un proceso social, creado en colectivo y emergido de las raíces de cada pueblo (Ministerio del Poder Popular para la Educación, MPPE 2007a).

Además se precisa abordar en los procesos de formación docente tanto aquellas experiencias como saberes construidos por los educadores como aportes para el análisis y reflexión del quehacer pedagógico en contextos y ámbitos socioculturales diversos.

Por otra parte, en el marco de una formación del educador que abarca sus dimensiones personal, profesional, pedagógico y sociocultural en atención del perfil del docente de educación inicial (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2001).

En virtud de la importancia de la experiencia educativa en el

aprendizaje profesional y el fortalecimiento de su desempeño pedagógico, según puede apreciarse en los resultados del presente estudio, no cabe duda que la formación de los educadores en ejercicio activo de sus funciones no debe estar ajena a la visión epistémica, ontológica, axiológica construida por el docente en su quehacer educativo cotidiano.

Subcategoría 4.2. Reconocimiento y apoyo

En el transcurrir de su desempeño pedagógico, los informantes vivencian situaciones percibidas como un factor de motivación no solo por el efecto que tiene para la autovaloración del quehacer educativo, sino por el impulso a mejorar cada día su desenvolvimiento profesional, tales situaciones tienen que ver con el reconocimiento de los niños, padres y el apoyo institucional donde laboran, como puede observarse en lo descrito a continuación:

D1:..hay niños y representantes que desean que yo siga siendo su profesora, al igual que el afecto que se recibe de esos niños allí es donde uno piensa que lo está haciendo bien en el trabajo con ellos [E1:52] [201:204]...hoy cuando me abrazaban los niños, yo les decía ya están grandes ya van para el primer grado, yo voy a llorar por ustedes y ellos me decían, yo también profesora...eso es algo que llega al corazón y lo impulsa a que uno sea mejor maestra cada día [E1:53] [207:210].

D2: A medida que ha pasado el tiempo, uno se va enamorando de sus niños, y si uno trabaja en conjunto con los representantes y trabaja bien en la escuela, pues eso lo va fortaleciendo más; el trabajo con los niños; la receptividad que ellos lo quieren a uno y esto fortalece [E1:36] [69:72]...uno se siente satisfecho por la manera de que los representantes se expresan, ellos se sienten agradados como trabaja uno con los niños, lo felicitan; los niños te ven en la calle, te saludan, te abrazan, te besan porque todo lo que se les enseña en el salón, ellos lo absorben y eso te llena de felicidad, saber que lo estás haciendo bien con la familia y la escuela [E1:37] [75:79].

D4:..aquí tenemos un director que lo apoya a uno, aparte que es directivo es amigo, el nos ha fortalecido y todos somos responsables por tener un grupo maravilloso de compañeros y representantes, que bonito es cuando tenemos una reunión y vienen los treinta representantes y cuenta con el apoyo de ellos, pues uno se esmera más en el trabajo con los niños, yo creo que lo mejor es andar de la mano con los representantes y con el directivo, si no hay unión todo será un fracaso [E1:44] [137:142].

Lo dicho por los informantes refleja, en primer lugar, la trascendencia que tiene para ellos el reconocimiento de los niños manifestado

primordialmente en la receptividad afectiva como indicativo de éxito en el desempeño pedagógico y factor de motivación para enriquecer de manera continua su labor profesional. En segundo lugar, la importancia otorgada por los educadores del estudio a la actitud positiva de los representantes al valorar el trabajo docente en pro de la formación de sus hijos y el apoyo que brindan en la actividad educacional.

Ello, representa en versión de los informantes un estímulo para el fortalecimiento de su hacer pedagógico y; en tercer lugar, el apoyo institucional específicamente del personal directivo, en el logro de una visión compartida con miras a optimizar la calidad educativa en los centros de educación inicial. Por tanto, niños, representantes y directivos constituyen los referentes principales como fuentes de reconocimiento, apoyo para el docente en la autovaloración y fortalecimiento de su desempeño pedagógico. Tal situación se relaciona con lo acotado por Vaillant (2007):

...los estudios de casos y la bibliografía sobre el tema evidencian que los maestros encuentran la mayor satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos. Así muchos docentes están como principal fuente de satisfacción el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes (p.9).

En tal sentido, se infiere que el vínculo afectivo establecido con los niños preescolares es para los informantes una constatación de los logros pedagógicos derivados de su desempeño profesional y la satisfacción que ellos les generan, y les fortalece en su desempeño. Asimismo, el autor citado (Ob.Cit) asegura:

La consideración por parte de los padres y autoridades es escasa por eso cuando ocurre ésta es valorada por los docentes. Existe una necesidad de que en el trabajo sea reconocido por otros, en particular por los directores t los padres de familia (p.9).

Esta necesidad pareciera ser satisfecha según los testimonios de los informantes antes expuestos, para quienes el reconocimiento de los padres y el apoyo del directivo vivenciado en sus realidades educativas, constituyen

elementos motivadores en el ser y hacer de su desempeño pedagógico así como en su sentir vocacional, como se evidencio en la unidad temática vocación (ver categoría Identidad Vocacional, subcategoría Impulso al sentir vocacional). Pero también, les impulsa a tomar conciencia de formarse continuamente para alcanzar altos niveles de eficacia y eficiencia en su labor profesional, aspecto analizado en los párrafos siguientes.

Subcategoría 4.3. Formación permanente

Es un hecho que la formación permanente del educador es una prioridad en las realidades educativas actuales sujeta a profundos cambios en todos los órdenes de la vida social, pero es el docente en primera instancia quien debe tomar plena conciencia de su continua actualización para responder con eficacia a los cambios educativos requeridos en su desempeño pedagógico demandados por la sociedad y el contexto donde se desenvuelve profesionalmente.

Hoy en día, afirma García (2012), el docente debe estar siempre dispuesto a aprender, por cuanto el “progreso científico y tecnológico acelerado exige estar siempre alerta para adecuarse y actualizarse a los cambios” (p.4). Ello significa un docente que no se conforma con lo aprendido en su formación y en su práctica educacional, sino en constante búsqueda para fortalecer su accionar pedagógico. Esta toma de conciencia respecto a la necesidad de formarse permanentemente como vía para el fortalecimiento de su desempeño pedagógico, se ve reflejada en las opiniones de tres de los informantes cuando indican:

D1:...pienso que mi trabajo no puedo describirlo como óptimo, pues siempre existirán muchos aspectos por mejorar. Ser docente de Educación Inicial es para mí un reto permanente de ahí surge la necesidad de prepararme más, porque las nuevas generaciones están siempre en un proceso de cambio, las necesidades de nuestros niños estudiantes exigen soluciones rápidas, prácticas, sencillas novedosas en nuestra forma de transmitir el conocimiento tales como: estrategias, innovaciones, metodologías y sobre todo tener un pensamiento crítico para dar un trato igualitario y equitativo que coadyuve a impartir educación de calidad [A:54] [70:78].

D2:...el docente tiene que formarse, tiene que buscar la manera de innovar, crecer como profesora, como educadora y eso lo fortalece y lo llena de satisfacción [E1: 38] [133:135].

D5:...imagínese la importancia que nosotros como docentes de inicial tenemos para contribuir en la formación del niño, de allí que el docente debe tener un crecimiento profesional y personal, hay que dar más de lo que es para ofrecer una educación de calidad [E1:33] [150:153]. Yo digo, para tener un crecimiento hay que prepararse. Yo quiero seguir preparándome, seguir ejerciendo, poder ser una persona útil de la sociedad, continuar con mis estudios. Bueno, yo no me conformo con lo que soy, quiero prepararme más....[E1:34] ,[159:163].

En estas reflexiones de los informantes destacan su inquietud profesional por buscar nuevos horizontes epistemológicos y pedagógicos para cumplir satisfactoriamente con el compromiso asumido en el desempeño de su rol en pro de la calidad educativa ofrecida a la población infantil. Ello revela también que los educadores tienen, como lo expresa la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (s/f):

Conciencia de su condición de personas en construcción permanente de su ser, de un constante mejoramiento con derecho a equivocarse, pero con interés por aprender y asumir su rol en la dirección del proceso educativo, educadores de mente abierta dispuestos a un análisis constante de su quehacer para perfeccionarlo cada día (p.58).

Este planteamiento se denota en lo señalado por los informantes al reflejar en sus apreciaciones sobre la importancia de prepararse continuamente, criterios claramente definidos acerca de su condición profesional en permanente construcción, ello involucra de manera implícita la capacidad personal de autoanálisis, autocrítica y autorreflexión del desempeño pedagógico así como captar conscientemente la necesidad de formación como vía para fortalecerlo.

Además, lo dicho por los docentes del estudio, confirma lo aseverado por ellos en relación con sus experiencias formativas (ver cuadro 10) y la importancia que otorgan a la formación docente (ver unidad temática Formación Docente Subcategoría 3). Se determina entonces, una actitud favorable de los educadores hacia procesos de formación permanente que contribuyan a fortalecer su desempeño profesional, aspecto de importancia

para programas destinados a la finalidad, en el sentido de incorporar las expectativas de los docentes en las sanciones destinadas a enriquecerlos y formarlos profesional y personalmente.

Categoría 4.4. Dificultades encontradas en el Desempeño Pedagógico

Es un hecho que en el trabajo educacional inmerso en constante transformaciones, los docentes se enfrentan continuamente a múltiples retos donde confrontan situaciones generadoras, como asevera Villasmil (2007), de “contradicción entre lo que hace, lo que es capaz de hacer y lo que le permiten hacer” (p.10). Ello puede conducir al educador a incertidumbres y o dudas frente a su desempeño pedagógico al no tener la certeza de cuál debe ser su actuación profesional en el trabajo educativo.

Al respecto, algunos de los informantes durante el desarrollo de la entrevista focal, revelaron de manera específica dos situaciones de las dificultades, duda e incertidumbres encontradas en su desempeño pedagógico al exponer:

D1:...uno se encuentra con problemas de los niños, por ejemplo que están muy descuidados por la familia, y uno habla y habla con la mamá, el papá o la abuela y como que no consigue respuesta, entonces, se siente impotencia porque todo lo aprendido en la universidad no le dice a uno cómo resolver estas situaciones [EF: 55] [141:144].

D5:...a mi manera de ver la mayor dificultad...bueno...yo no diría dificultad sino más bien como incertidumbres y dudas, es lo referido a la lectura y escritura de los niños, específicamente para los que van para primer grado... por un lado en la universidad y en los cursos o en los lineamientos del Ministerio de Educación nos dicen que preparemos al niño para primer grado iniciándolos en la lectura y escritura pero sin enseñarlos a leer y a escribir, por el otro lado los padres y los mismos maestro de primaria nos presionan para que los niños salgan del preescolar leyendo y escribiendo por lo menos lo básico...entonces uno no sabe qué hacer o, mejor dicho, qué es lo apropiado [EF:35][145:152].

Por tanto, la solución de problemas vinculados con la vida del niño en el ambiente familiar y al conflicto de interés entre familia, instituciones de primaria y Estado Docente respecto a la construcción de aprendizajes de lectura y escritura por parte del niño en el contexto de educación preescolar

como parte de su formación para el primer grado, constituyen para estos informantes situaciones generadoras de incertezas frente a su actuar pedagógico.

Es pertinente señalar que ante estas inquietudes, los mismos docentes entrevistados ofrecieron sus posibilidades de solución. Así, ante lo planteado por D1,D5 expuso *“ahí hay que buscar ayuda por otros lados”* [EF:36] [144:145], mientras que D3 en respuesta a D5, indica: *“yo ahí si hago caso omiso de lo que diga el uno o lo que diga el otro, yo me atengo a lo que quiera el niño, si el niño quiere aprender a escribir o a leer pues yo le enseño....sino, entonces ¿dónde quedan los intereses de los niños?”* [EF: 50] [152:154].

Los planteamientos de los informantes, tanto en la exposición de sus inquietudes como en las soluciones que otorgan, son indicadores del interés y actitud reflexiva del docente frente a las situaciones que vivencian en su práctica educativa, pero también revelan la necesidad ya evidenciada en los apartados anteriores (ver categoría 1.2 y unidad temática Formación Docente), de incorporar a los procesos formativos de los educadores, la dimensión sociocultural (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2001).

A fin de enriquecer sus capacidades en “el uso de conocimiento y herramientas para el trabajo interdisciplinario en pro de la atención integral de los niños” (Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007a). Ello con miras a una mayor integración familia- preescolar dirigida a la superación de problemas que en el hogar puedan afectar el desarrollo del niño. Así como también, su capacidad de liderazgo para crear una visión compartida (Ob.Cit) entre familia instituciones de primaria y preescolar en cuanto al deber ser de la formación del niño en los centros de educación preescolar, como etapa preparatoria para el primer grado.

Además, se reitera la necesidad en proceso formativo de los educadores en ejercicio, de incluir las expectativas, inquietudes, dudas e incertidumbres vivenciadas por los docentes en su labor pedagógica a fin de

confrontar reflexivamente teoría y práctica en pro del fortalecimiento de su quehacer pedagógico. Desde una panorámica general, los aspectos categorizantes vinculados con el desempeño docente, pueden detallarse en el gráfico a continuación.

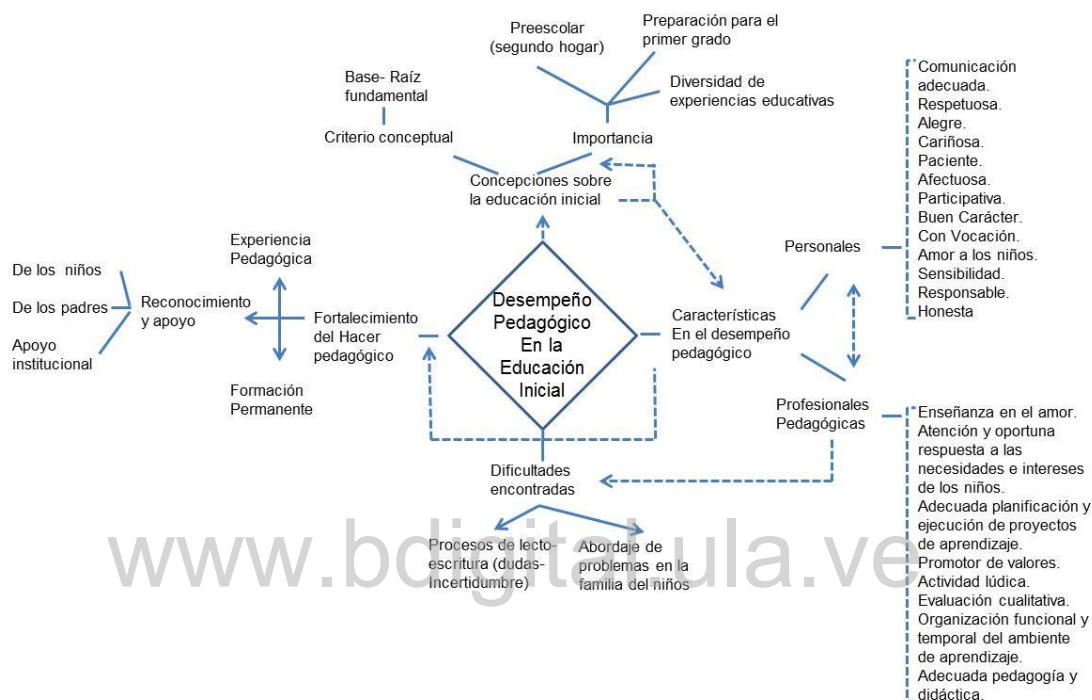


Grafico 23. Desempeño Pedagógico en la Educación Inicial revelado por los informantes del estudio. Creación inédita. Delgado (2017).

En atinencia a lo expuesto en el gráfico, se establece una estrecha relación entre los criterios conceptuales y la importancia otorgada por los educadores del estudio a la educación preescolar pues en ambos subyacen significados en función de la relevancia que tiene esta etapa en la formación de los niños. Estos criterios conceptuales centrados en el interés del niño se relacionan a su vez con las características enunciadas por los informantes en aspectos personales y profesionales- pedagógicas definitorias de su desempeño pedagógico.

Cuyas apreciaciones auto valorativas giran alrededor de la actividad educativa en el aula y en la interacción con los infantes, sin incluir elementos

caracterizadores de su inmersión sociocultural en la realidad educativa donde laboran. Por otra parte, también puede observarse, según lo presentado en el gráfico, que el desempeño pedagógico bajo las características expuestas por los educadores del estudio es fortalecido por la construcción de aprendizajes y conocimientos obtenidos durante las experiencias pedagógicas cotidianas.

Al igual que, por el reconocimiento (particularmente afectivo) y logros alcanzados en la formación de los niños, así como por el reconocimiento recibido de los padres y/o representantes y el apoyo institucional, específicamente del directivo, en la acción pedagógica desarrollada en el centro escolar. Igualmente, en ese fortalecimiento del hacer pedagógico, los educadores revelan toma de conciencia sobre la importancia que tiene para ellos y su labor educacional, la formación continua durante el ejercicio de su función docente, bajo la consideración que la misma es la vía más expedita para alcanzar altos niveles de desempeño tanto personal como profesional.

Esto último representa un aspecto favorable en el ser y hacer de los docentes, pues si bien insisten en percibir a la experiencia pedagógica como fuente de importancia en su enriquecimiento profesional (ver subcategoría 3.1 y temática de formación docente), no obvian la necesidad de continuar su preparación a través de procesos formativos continuos en pro de optimizar su desempeño pedagógico en la formación integral de los niños y dar respuesta efectiva a los problemas o situaciones que pudieran afectarla.

Puede decirse entonces que en la realidad investigada los docentes están en la búsqueda de concretar en su desempeño pedagógico el ideal expuesto por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (s/f), cuando señala:

El perfil de un profesional de la educación y particularmente para la primera infancia, ha de reflejar, de la manera más precisa posible, las exigencias fundamentales que la sociedad plantea al educador, para que puedan dar cumplimiento a su actividad profesional, con la calidad que esto requiere, y con las expectativas que se derivan de su rol social, pero a su vez ha de

establecer las condiciones personales que se requieren para poder ejercer dicha profesión (p.53)

En este planteamiento se reitera que en la formación docente ha de comprometerse de manera interrelacionada los componentes profesional pedagógico, sociocultural y personal implícito en el conocer, ser, hacer y convivir de los educadores al desarrollar el ejercicio de la función educadora. Por tal razón, los procesos formativos deben colindar con una visión integradora en la preparación de quienes van a asumir (futuros docentes) o asumen (docentes en ejercicio) la trascendente misión que involucra educar seres humanos en el contexto de una sociedad cambiante.

Ello conlleva necesariamente, una formación donde el educador sea un ente activo, reflexivo y crítico en la construcción del cuerpo epistémico (teórico, pedagógico y didáctico), ontológico y axiológico que dará soporte a su desenvolvimiento profesional; aspecto de singular importancia en procesos formativos continuos donde es imprescindible enraizar los saberes, las actitudes y los valores construidos por los docentes en su práctica pedagógica, con las nuevas pautas educativas que se aspiren implementar en los centros educativos.

A lo anterior se agrega, el tomar en cuenta las expectativas, dificultades, inquietudes y dudas, tales como las vivenciadas por los docentes del estudio, a fin de lograr procesos formativos con sentido y significado por los educadores en su actuar profesional al dar respuesta a las necesidades o problemas detectados en el contexto socioeducativo donde laboran.

Discusión Reflexiva de los Resultados

El presente apartado comprende el análisis sobre la realidad investigada desde una visión más abstracta, pero siempre cercana a las informaciones aportadas por los informantes en cuanto a sus experiencias,

conceptualizaciones, percepciones y comprensiones derivadas de sus vivencias vocacionales, formativas y del hacer pedagógico en el transcurrir de su existencia profesional. La intencionalidad del análisis no es hacer generalizaciones, sino ofrecer una panorámica de las inferencias obtenidas en función de las particularidades que representan las informaciones dadas por los sujetos del estudio desde la perspectiva fenomenológica.

En esa línea analítica, los resultados evidencian unanimidad de criterios conceptuales de los docentes al otorgarle un sentido emocional a la vocación, traducido en sentimientos de amor, orgullo, satisfacción y felicidad vinculados con el trabajo con los niños y su labor profesional en el campo de la educación preescolar. Sin embargo, en la consolidación de estos sentimientos asociados al sentir vocacional, existe diversidad de experiencias en la vida de los educadores, pues no todos eligieron la Carrera por motivos vocacionales.

Al respecto, se determinan diferentes factores vinculados con impulso al sentir vocacional desglosados en tres etapas de la vida del docente: antes, durante y después de su formación inicial en el campo profesional. Antes de su incorporación como estudiantes universitarios destaca, para algunos educadores, el significado innato de su vocación desde la niñez, ratificado e impulsado en sus experiencias educativas de primaria y la observación de maestros ejemplares en el transcurrir de estas vivencias.

Igualmente, las experiencias vividas en la familia constituyen un norte orientador e influyente en la configuración del sentir vocacional, bien sea por contraste al ser éstas desfavorables e incitar el interés del educador hacia la búsqueda de vías profesionales para la atención afectiva-educativa de la niñez, o por vivencias positivas enmarcadas en el ejercicio del afecto y de la formación ofrecida a los hijos en el ámbito del hogar, como fuente de visualización en el ser y hacer docente extrapolado al ambiente escolar.

En la etapa de la formación inicial los factores más determinantes en la vocación docente provienen de sus vivencias en las prácticas profesionales

donde, en la interacción particularmente con los niños, reafirman sus actitudes y sentimientos positivos hacia la población infantil, así como la convicción de estar en el campo profesional ajustado a su interés vocacional.

Asimismo en esta etapa resalta nuevamente como factor asociado a la vocación, la observación de modelos ejemplares en la conducta, actitud y desenvolvimiento de profesores universitarios con los que los docentes comparten e interactúan en el proceso de su formación inicial, estos modelos se constituyen en fuente de referencia e inspiración para un actuar profesional con vocación.

Es preciso señalar que durante las vivencias en la formación inicial, los factores antes descritos vinculados al impulso del sentir vocacional, constituyen experiencias de índole personal asociadas periféricamente a la preparación académica, pues ninguno de los educadores del estudio reveló en sus informaciones pautas de acción formativas orientadas de manera específica al abordaje reflexivo de la vocación como elemento inherente del hacer profesional en el ámbito educativo.

Esta situación se recrudece después que los educadores culminan su preparación profesional e ingresan al ejercicio activo de sus funciones educativas, por cuanto en esta etapa de la vida del docente, las experiencias de formación continua vivenciada por los educadores en los centros universitarios, en la institución donde laboran o provenientes de los organismos oficiales, tienen alto significado para ellos en el sentido de la actualización teórica, pedagógica y didáctica de su accionar educativo, pero no relacionados con su sentir vocacional.

Por otra parte, las vivencias de los educadores en sus experiencias de formación continua antes mencionadas, reflejan verticalidad en el desarrollo de los mismos, es decir, en la mayoría de programas formativos, los docentes fungen como receptores de conocimientos, informaciones, estrategias y orientaciones para la renovación de su desempeño pedagógico

y, en algunos casos, como el de los organismos oficiales, de directrices temáticas impuestas a ser desarrolladas en el trabajo pedagógico con los niños.

Al respecto, se indica que las experiencias, opiniones, percepciones, significados, creencias y saberes construidos por los docentes en su práctica educacional, no constituye una línea de contenido para el análisis y la reflexión en programas de formación continua ofrecida a los educadores.

Según se desprende de lo dicho por los informantes del estudio, el componente de actualización y preparación teórico-pedagógica se inscribe en la finalidad de renovar el rol docente a partir de nuevos paradigmas y concepciones epistemológicas, pero sin tomar en cuenta la propia visión epistémica construida por el educador derivada, no sólo de su práctica educacional, sino también de los nuevos planteamientos de los que son receptores en su proceso de formación continua.

Lo mismo sucede en el sentir vocacional del educador, componente de la formación personal, cuyo impulso y fortalecimiento está presente solo en las experiencias formativas continuas producto del autoaprendizaje pedagógico vivenciado por los educadores del estudio, en su labor educativa, el trabajo con los niños y el reconocimiento de los mismos, así como de los padres y del personal directivo de la organización escolar donde laboran, constituyen estímulos de importancia en la reafirmación del sentir vocacional y motivación para fortalecer el desempeño pedagógico de los educadores.

Otro aspecto necesario de mencionar, es el hecho que en los procesos formativos vivenciados por los informantes en la realidad investigada, se otorga poca importancia al desarrollo de las capacidades socioculturales de los educadores, en el sentido de prepararlos para actuar cooperativamente en la puesta en práctica de acciones conjuntas dirigidas al análisis y reflexión del quehacer pedagógico y al trabajo en equipo orientado hacia el estudio y solución de problemas institucionales, familiares o de la comunidad

que puedan afectar la formación integral de la población infantil.

Esta situación se infiere a partir de narraciones de los docentes del estudio en la entrevista y las autobiografías, cuyo contenido trasluce un desenvolvimiento profesional circunscrito al trabajo de aula muy escasa conexión a labores en equipo con otros docentes, miembros de la comunidad, de la familia o del entorno social en pro de enriquecer la labor educativa desarrollada en el trabajo con los niños y de la organización escolar en general.

Además, las experiencias formativas institucionales reflejan la tendencia a ser una actividad de carácter informativo sin trascender hacia una visión compartida en la unificación de criterios y esfuerzos para optimizar la calidad educativa, aspecto que se ratifica en las características del desempeño pedagógico develadas por los educadores del estudio centradas en cualidades de índole personal y competencias profesionales pedagógicas.

Con base en los planteamientos expuestos, se concreta que los factores subyacentes en el proceso de formación y ejercicio profesional de los educadores de educación inicial, vinculados con el sentir vocacional, están centrados en cuatro elementos determinantes: las prácticas profesionales durante el proceso de formación continua; la observación de modelos de conductas profesional ejemplares en la interacción académica vivenciadas en los recintos universitarios; la satisfacción experimentada en la práctica pedagógica por los logros alcanzados en la población infantil y la receptividad afectiva de los niños y; el reconocimiento a la labor educacional recibida de los padres y miembros de la gerencia institucional.

Estos factores están estrechamente relacionados con el componente emocional de la vocación docente. Al respecto, se determina que las experiencias formativas y de desempeño pedagógico propiciadoras de sentimientos positivos hacia el ser, conocer, convivir y hacer del educador constituyen la vía más expedita para incentivar y fortalecer la formación

vocacional. Ello en el marco de una formación integral, aspecto con el que coinciden Leiva, 2011; Torres de Urdaneta, 2013; y Fleires 2013; al revelar los resultados de sus investigaciones.

Por otra parte, dada la importancia otorgada por los informantes a la vocación como elemento significativo en la consolidación de una actitud positiva en el desempeño pedagógico, en una relación adecuada docente-niño y en la motivación para estar en continuo proceso de formación, no cabe duda que el sentir vocacional ha de ser una constante en programas formativos dirigidos a los educadores en ejercicio activo de sus funciones y en los futuros docentes.

Lo anterior se inscribe en la Teoría Sustantiva Formación con Vocación propuesta por Fleires (2013), quien postula que la formación docente tiene sus cimientos en la vocación, pues esta última induce al individuo hacia la búsqueda constante de nuevos conocimientos para mejorar continuamente y generar aportes relevantes al contexto educativo donde se desenvuelve. En esa línea vinculante entre formación y vocación, es necesario superar las debilidades como las observadas en la presente investigación, en tal sentido de:

a. Enriquecer las experiencias de las prácticas profesionales en la formación inicial de manera tal que las mismas estén enraizadas al contexto sintético de vocación profesional (Zaragüeta, s/f), es decir, en atención a las condiciones internas y externas del educador involucradas en su sentir vocacional y en su profesionalización.

b. Incorporar a los programas de formación continua el componente ontológico del docente referido a la vocación, por cuanto el significado emocional que el mismo representa en la vida de los educadores, constituye el punto nodal para fortalecer las condiciones personales, pedagógicas y sociales en su hacer educacional, particularmente en las realidades actuales donde, según asegura Torres de Urdaneta (2013), la condición de ser en el docente, es de singular importancia a la hora de enfrentar con éxito una

praxis educativa inmersa en una sociedad caracterizada por crisis, polarización, desensibilización e incertidumbre.

c. Incorporar al docente como sujeto activo en sus procesos de formación. Tanto el futuro educador como el activo en sus funciones construyen esquemas cognitivos, epistemológicos, ontológicos, sociales, pedagógicos y didácticos en función de sus experiencias, apropiación de conocimientos y prácticas educativas. Esos saberes construidos por el educador requieren ser producto de reflexión en las actividades destinadas a formarlos; ello por dos razones principales: la primera, el enriquecimiento y la redefinición del rol docente ante la exigencia de cambios educativos solo es posible mediante la actitud reflexiva de su ser, saber y hacer docente.

La segunda, los sentimientos asociados al sentir vocacional como el amor y satisfacción por lo que hace y el orgullo de ser docente, se potencian significativamente si sus opiniones, experiencias y saberes son punto de interés en la formación que recibe con miras a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje ofrecida a los niños preescolares.

d. Es necesario fortalecer la condición sociocultural del educador en sus procesos de formación. El ejercicio de función docente no puede ni debe realizarse en aislamiento, por el contrario, quien ejerce la docencia ha de estar plenamente consciente del profundo carácter social involucrado en la formación integral de las futuras generaciones, así como la importancia de su rol en la unión de esfuerzos dentro y fuera del ámbito escolar para alcanzar altos niveles de eficacia y eficiencia ante las demandas educativas de la sociedad actual.

En este sentido, es pertinente indicar algunas de las pautas encontradas por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y del Caribe (2006), en instituciones universitarias consideradas exitosas en la formación inicial de los docentes, pero que también pueden ser aplicables en las instituciones educativas al desarrollar acciones formativas dirigidas a los educadores en servicio.

Entre estas pautas resaltan: el desarrollo de una cultura innovadora, donde los integrantes, en este caso los educadores, asumen el compromiso de trabajar en equipo hacia una meta común; la contextualización de los procesos formativos; íntima relación entre los aportes pedagógicos de los docentes y los propuestos en las actividades de formación, una visión transdisciplinar de la formación y la competencia investigativa como factor clave en el proceso formativo del educador, con esta última pauta coinciden Carrero (2006) y Castillo (2011).

Todo lo anterior conjuga los dos elementos indispensables e inseparables para optimizar el desempeño pedagógico de los educadores: vocación y profesión, pues como señala Martínez (2011):

Si antes la vocación necesitaba de la profesionalidad, ahora la profesionalidad precisa vocación. La idea general es que para la enseñanza se requiere una cierta vocación, pero reconvertida y actualizada a los parámetros que corresponde a un ambiente de pluralismo ético y moral (p.49).

En esa perspectiva, vocación, competencia, actitud, y conocimientos, constituyen según el autor citado (Ob.Cit) las condiciones del ejercicio profesional docente para obtener plena satisfacción en su labor. Está claro que la vocación por sí misma no es suficiente para alcanzar altos niveles de eficiencia en el desempeño pedagógico del educador. Se requiere la formación académica destinada a imbuirlo profesionalmente de los conocimientos, destrezas, capacidades y competencias requeridas en un quehacer educacional apoyado en una estructura curricular con finalidades y objetivos claramente delineados.

Pero es, el sentir vocacional el que otorga sentido y significado al docente respecto a su práctica profesional. La vocación es como la savia que lo nutre emocionalmente en la seguridad de laborar en el campo donde puede desplegar todas sus potencialidades hacia la búsqueda de la realización personal, así como la disposición y apertura para formarse de manera continua a fin de garantizar en su hacer pedagógico, una educación

de calidad en pro de la población estudiantil y la sociedad en general. Como bien lo expresa González s/f al afirmar:

La vocación por sí sola no asegura la profesionalidad, pero lleva consigo la exigencia ética de adquirirla al nivel máximo y, supuesta la profesionalidad, la potencia en cuanto constituye un plus motivacional a la hora de superar dificultades frente a las cuales pueden resultar insuficientes o ineficaces las motivaciones exclusivamente profesionales (p.4).

De allí que, vocación y profesionalización deben estar entrelazadas en los procesos formativos dirigidos a los docentes a fin de alcanzar el ideal en el ser, conocer, hacer y convivir de un educador capaz de enfrentar con optimismo, sabiduría y sensibilidad los retos de una educación inmersa en una sociedad sujeta a profundas transformaciones en todos los órdenes de la vida del ser humano.

En esta línea de pensamiento y a partir de los hallazgos de la presente investigación, se considera necesario retomar en los programas de formación destinados a los educadores de preescolar y a quienes se preparan para ejercer en este nivel educativo, al componente vocacional como elemento indispensable para la Resignificación del desempeño pedagógico del docente.

A tal efecto, la investigadora desde una visión epistemológica surgida de la confrontación entre lo observado e interpretado de la realidad y el conocimiento científico que describe y explica la vocación y formación docente, ofrece un constructo teórico conducente a la configuración de un proceso de un proceso de formación como eje focal para la Resignificación del desempeño pedagógico del docente de Educación Inicial, cuya estructura y contenido se expone en el capítulo a continuación.

CAPÍTULO V

DIALÉCTICA ENTRE LA TEORÍA Y LA REALIDAD:

La Nueva Teoría

Reflexiones Introductorias

La educación del ciudadano es un tema históricamente debatido e investigado. Las múltiples disciplinas científicas, desde su visión epistemológica ofrecen sus aportes al campo educativo en la búsqueda constante por obtener una visión globalizante del ser humano en el proceso bio-psico-socio.emocional y cognitivo involucrado en formar al individuo para ser participe activo en la transformación del ámbito social al cual pertenece.

En esa perspectiva, la comunidad científica en todos los campos disciplinarios ha llegado a la conclusión en las últimas décadas, que la educación en los primeros años de existencia del ser humano es la base para el desenvolvimiento socio educativo ulterior. Planteamiento acogido por los organismos internacionales y los diferentes países con la consiguiente toma de medidas jurídicas, sociales educativas y económicas encaminadas a ofrecer educación formal a la población infantil de edades comprendidas entre los 0 y 6 años.

Con ello, la estructuración del perfil idóneo del educador a ser formado para asumir la responsabilidad de educar a la niñez. Un docente que, por las características particulares vinculadas al desarrollo del ser humano en sus primeros años de existencia, amerita capacidades específicas diferenciadas a las requeridas en educadores de otras etapas educativas.

Por tanto, Venezuela no ha estado ajena a estas políticas educacionales. Progresivamente se ha consolidado a lo largo y ancho del país instituciones y programas de carácter formal destinados a la educación de la niñez y, de forma simultánea, la preparación profesional, cada vez más especializada, de los educadores para el ejercicio de la docencia en el nivel de la Educación Inicial, en sus etapas maternal y preescolar.

En el marco de esta política educativa venezolana, el interés mayor con respecto a la formación docente es que el mismo adquiriera las capacidades profesionales para actuar, como tal, en el campo de la educación Infantil. De allí la exigencia de la titularidad y la proliferación de programas posgraduales ofrecidas en las casas universitarias, en áreas de la Educación Inicial, cada vez especializadas con el mismo propósito-

En efecto, el Estado Docente Venezolano responde con planteando las reformas educacionales donde se promueve la necesidad de la obligatoriedad de ofrecer formación continua a los docentes, además desarrolla programas, cursos u otros mecanismos, dirigidos al mejoramiento profesional de los educadores del nivel de Educación Inicial.

La consigna política y educativa de la innovación subyace en cada uno de estos programas de formación inicial y continua, donde se pretende lograr la preparación del profesional idóneo en conocimientos y estrategias para un ejercicio eficiente y eficaz de la docencia en la Educación Inicial. En procura de este objetivo se otorga énfasis a la profesionalización por encima de la formación, cuya connotación involucra la integralidad en los procesos formativos del educador. Es decir, formar su ser, conocer, hacer y convivir con miras a desplegar todas sus potencialidades humanas, sociales y profesionales en el trabajo educativo con los niños.

Bajo esa mirada reflexiva, la investigadora en el presente estudio aborda una temática que ha quedado relegada de los procesos formativos destinados a los docentes de Educación Inicial, y es, el binomio vocación-formación. El producto del esfuerzo intelectual realizado constituye un aporte

a la comunidad académica de los recintos universitarios, así como a los organismos oficiales educativos, en el sentido de profundizar, valorar y comprender por qué es importante e imprescindible formar un docente de Educación Inicial con vocación profesional.

Desde el enfoque fenomenológico asumido en la investigación, con métodos esencialmente dialecticos, se ofrece una visión que trasciende lo teórico para comprender la vocación y la formación desde las perspectivas de los propios docentes, quienes son en definitiva, los entes principales en la valoración de su sentir vocacional y de los procesos formativos de los que son partícipes en la vida profesional.

Bajo este procedimiento epistémico investigativo, realidad y teoría se conjugan y revelan hallazgos de trascendencia para la formación del educador. La vocación es un sentir inherente a la vida del docente, a su disposición emocional y actitudinal, no solo para trabajar con la niñez, sino obtener la preparación profesional de manera permanente en la búsqueda de optimizar su desempeño en el trabajo educativo con la población infantil.

Además, los significados de los docentes frente al fenómeno de la vocación, van más allá de la teoría al reflejar, sin lugar a dudas, que el sentir vocacional impregna su ontología y axiología; es decir su ser, sus cualidades personales y los valores en ellas subyacentes aspectos de indiscutible importancia en una formación integral del docente, como se propugna en las realidades actuales, pero que no termina por consolidar en las prácticas formativas de los educadores. Aseveración que se confirma en los hallazgos de la presente investigación.

En atinencia a las reflexiones antes expuestas y desde un punto de vista, pudiera decirse, filosófico, la investigadora coincide plenamente con Díaz (2006), cuando afirma “El saber nunca podrá ser más importante que el ser” (p.95) y el ser a su vez, condiciona que una u otra manera el hacer. En la persona que “es” el docente impregnado de sentimientos, actitudes, valores, esperanzas, anhelos, creencias afectos, entre muchos aspectos más

involucrados en la vida de un ser humano, se sustenta el desenvolvimiento profesional. Y ello, tiene un gran peso su sentir vocacional.

Entonces, vocación y profesión deben ir de la mano en los procesos formativos del docente. De manera especial cuando se trata de educadores de Educación Inicial, en virtud del acercamiento afectivo, empático y de sensibilidad que ha de prevalecer en las interacciones niños- docente en la práctica pedagógica, más aun si se toma en cuenta que el educador de preescolar es una figura adulta significativa en la vida de los niños, ello sin perder de vista su profesionalidad.

Ahora bien, la pregunta es ¿Cómo entrelazar la vocación con la profesión en los procesos formativos iniciales y continuos de los docentes de Educación Inicial? La investigadora en respuesta a esta interrogante y como producto intelectual del trabajo realizado, ofrece una panorámica teórica estructurada en un constructo teórico de formación docente apoyado en la vocación como eje focal para la resignificación del desempeño pedagógico del docente de Educación Inicial.

Este constructo puede entenderse conceptualmente, en los términos utilizados por Palella y Pestana (2006), como “una representación innovadora...sistemática y original que permite generar o construir los principios epistemológicos, axiológicos, y ontológicos de una innovación producto de la creatividad del investigador” (p.31).

En efecto, el constructo teórico (expuesto en el presente apartado) lleva la finalidad de propiciar nuevas formas de concebir una formación docente desde los postulados epistemológicos, metodológicos, socioculturales, ontológicos y axiológicos implicados en la consolidación de un educador con vocación profesional.

La elaboración del constructo parte de la visión previa de la investigadora surgida de la dialéctica entre la teoría y la realidad. Esta visión previa se concreta en dos partes: un modelo teórico de vocación y un modelo teórico de formación, para posteriormente estructurar el constructo teórico

antes mencionado. A continuación se expone cada uno de ellos.

La Construcción Teórica

El análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa vinculada a la vocación y formación docente bajo los hallazgos obtenidos desde el método fenomenológico, conduce a la investigadora a una interacción dialógica entre la epistemología existente y la visión epistémica surgida de las interpretaciones dadas a los significados otorgados por los docentes a sus experiencias vocacionales y formativas.

Es un hecho que vocación y formación es una constante en la literatura relacionada con la acción docente en el campo educativo. Existe coincidencia general en señalar la importancia de ambas para un desenvolvimiento pedagógico efectivo por parte de los educadores, quienes a su vez están en sincronía con este planteamiento a partir de las vivencias profesionales.

Desde esa óptica, el sentir vocacional y la formación son componentes en la vida profesional del docente que se entrelazan de manera continua para nutrirse en la configuración de un educador vocacionalmente impulsado hacia la búsqueda de la excelencia en su profesión.

Ahora bien, para una mayor comprensión de estos dos componentes en el desenvolvimiento pedagógico de los educadores, es necesario profundizar en el análisis dialéctico entre los elementos teóricos que lo sustentan y los emergidos de la realidad investigada. A tal efecto, se proponen a continuación dos apartados referidos a la visión previa de la investigadora sobre vocación y la formación del docente de Educación Inicial.

Visión Previa de la Investigadora sobre la Vocación

El ejercicio de la función docente en su evolución histórica, siempre ha estado vinculado a la vocación. En un principio con un significado marcadamente religioso, luego como un componente asociado e

indispensable en el hacer profesional del educador y aunque en la actualidad la vocación pareciera estar supeditada a la profesionalización, no cabe duda que la misma representa un factor de significativa importancia en el hacer profesional de los docentes, en este caso, de Educación Inicial.

En efecto, los hallazgos en el presente estudio, además de ratificar a la vocación como un componente esencial en el ser y hacer pedagógico del educador, posibilitan, desde la visión epistémica construida por los docentes, complementar las argumentaciones teóricas existentes al respecto, con miras a una mayor comprensión del significado personal y profesional que tiene para el educador su sentir vocacional.

A tal fin, y desde una perspectiva dialéctica entre la teoría y la realidad, se detalla en el gráfico a continuación, los aspectos que permiten configurar una visión previa de la investigadora acerca de la vocación docente.

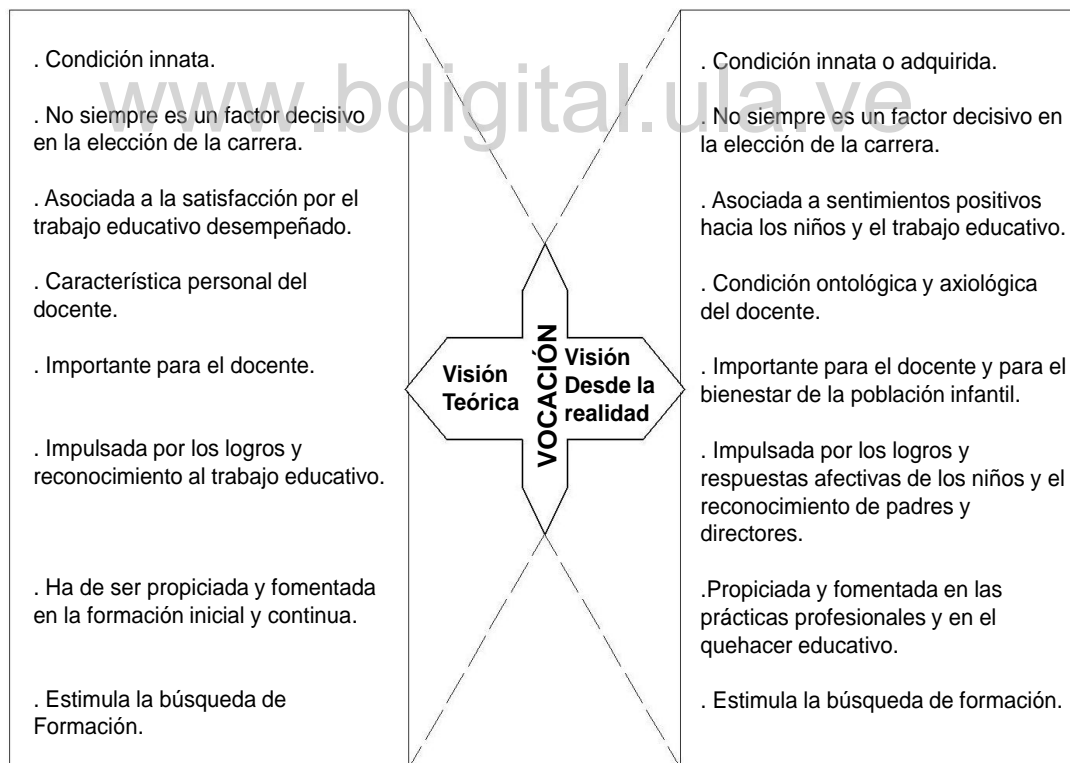


Gráfico 24. Rasgos Epistemológicos de la vocación docente a partir de la teoría y de los hallazgos en la realidad investigada. Creación inédita. Delgado (2017)

Los aspectos detallados en el gráfico revelan rasgos coincidentes entre la epistemología existente sobre la vocación y la visión epistémica construida por los propios educadores, a partir de los significados que otorgan a sus experiencias vinculadas con el sentir vocacional. Sin embargo, en estas coincidencias lo encontrado en la realidad ofrece una panorámica más enriquecedora que fortalecen las concepciones teóricas de la vocación como factor inherente a la vida profesional del educador.

En tal sentido, los hallazgos encontrados en la realidad convergen con el planteamiento teórico de conceptualizar la vocación como una condición innata, un impulso o una llamada especial para el ejercicio de la docencia (García, 2012), una vibración particular de la que son portadores los maestros (Meireu, Ob. Cit). No obstante, la realidad también evidencia que esta concepción de innatismo de la vocación no constituye una línea definitiva para todos los educadores pues en algunos de ellos su sentir vocacional es adquirido progresivamente en su hacer profesional.

Por la misma razón, en la realidad vivenciada por los docentes se ratifica el argumento teórico que la vocación no siempre es un factor decisivo en la elección de su Carrera (Avalos, 2007, Tenti, 2008); en algunos casos esta elección está determinada por factores ajenos al proyecto previo de vida profesional visualizado por el educador en sus etapas de juventud, pero ello no es obstáculo para la conformación de actitudes vocacionales enraizadas al quehacer educativo al adquirir la actividad docente un sentido y significado que la vocacionalice en sí misma (González, s/f), tal como pudo observarse en la realidad.

A partir de lo expuesto en los dos párrafos precedentes y en lo afirmado por Medina (2010), con respecto a que “difícilmente se puede estar educando y enseñando durante muchísimo tiempo si se carece de vocación” (p.56). Al respecto, se desprenden dos aspectos necesarios de considerar: el primero, independiente de la consideración conceptual del innatismo o no de la vocación, está representada para los educadores un componente de

trascendencia en su quehacer educacional.

El segundo, el hecho que el sentir vocacional pueda ser adquirido, no niega la existencia de intereses vocacionales hacia el campo de la enseñanza que pudieran haber quedado relegados en el transcurrir existencial del docente y surgir en la vida profesional del educador; es decir, en estado latente que emerge a la conciencia a través de la experiencia e interacción con la vida laboral vivenciada por el docente.

Desde esa óptica, puede señalarse lo acotado por el pedagogo Meirieu (citado en García, 2012) cuando se refiere a la vocación como: “una dimensión oculta a la vez personal y universal que atañe a lo más profundo del proyecto de enseñar” (p.1). Para algunos docentes esta dimensión florece desde las primeras etapas de su vida, en otros surge en la medida que las experiencias en el campo educativo adquieren significado, relevancia y trascendencia para su proyecto de vida profesional y personal.

Por otra parte, teóricamente existe la tendencia general de asociar la vocación con los sentimientos de satisfacción experimentados por el educador en su trabajo pedagógico (Gracia, 2007, Zaragüeta s/f, López ,2014), pero en la realidad los docentes van más allá de esta apreciación al asociar su condición vocacional con sentimientos positivos hacia la población infantil y, junto con ello, la disposición emocional para asumir el compromiso de adquirir las capacidades profesionales con la finalidad de brindar a esta población, específicamente de preescolar, la formación integral implícita en los procesos de educación formal contemplada para el nivel de Educación Inicial.

Por tanto, los sentimientos positivos hacia los niños y al trabajo educativo con ellos, constituye según los docentes el elemento básico asociado a su sentir vocacional que a su vez condiciona el grado de satisfacción por el trabajo educativo desempeñado.

En esa perspectiva, los educadores de preescolar ubican el sentir vocacional en su condición ontológica y axiológica, por cuanto el componente

emocional con que impregnan y dan sentido a su vocación, constituye un factor inherente a su ser y a los valores éticos y morales que orientan su desenvolvimiento personal y profesional en el trabajo con los niños.

Ello significa que la vocación no es solo una característica y/o competencia personal del docente, como tiende a ubicarse en el perfil del educador de Educación Inicial (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2001, Bazán, 2005), sino una condición básica en la ontología y axiología del educador que le permite desplegar a plenitud todas las demás competencias personales requeridas para un efectivo desempeño profesional en este nivel educativo.

En esa línea de pensamiento, la vocación es de gran importancia para el docente (López, 2014, Cerdas, 2011), argumento teórico confirmado en la realidad, pero también ampliado por los educadores, cuya experiencia laboral y los significados de ella emanados, les permiten asegurar que el sentir vocacional del docente también es importante para el bienestar de los niños que están bajo la responsabilidad del educador, por cuanto la población infantil es susceptible al desenvolvimiento de un docente sin vocación profesional.

Asimismo, teóricamente y en la vocación epistémica construida por los docentes existe convergencia en el planteamiento que el sentir vocacional de los educadores es impulsado por los logros y reconocimientos al trabajo educativo (López, 2014, Avalos, 2007, Zaragüeta, s/f, Cortiñaz, 2014). En versión de los especialistas, este impulso a la vocación a través del reconocimiento se traduce en incentivos de carácter salarial, social y profesional (motivación extrínseca) que fortalezca la disposición emocional y el interés del educador en su desempeño pedagógico.

Este señalamiento teórico no se manifiesta en los significados otorgados por los docentes a sus vivencias respecto al impulso de su sentir vocacional, pero si el referido por López (2014), Avalos (2007), en cuanto al fortalecimiento de su identidad vocacional impulsada por los logros obtenidos

en la formación integral de los niños, las respuestas afectivas que éstos les proporcionan y el reconocimiento por parte de padres y directores a la labor educativa desarrollada.

Lo anterior significa que el sentir vocacional del educador no es estático e invariante, sino un factor enraizado en la vida emocional del educador factible de acrecentar o disminuir, en relación a los estímulos motivacionales encontrados en la búsqueda de lograr que su hacer profesional se constituya en una tarea de satisfacciones trascendentales.

Por la misma razón, el impulso al sentir vocacional ha de estar presente desde el mismo momento en que el educador inicia el camino de la profesionalización. Los argumentos teóricos así lo determinan cuando se refieren a una formación integral del docente (Torres, 2007), humanizadora (Carmona, 2008) y orientada al logro del perfil idóneo del profesional de Educación Inicial (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2001; Bazán, 2005; Izarra, López y Prince, 2007; Asociación Mundial de Educadores Infantiles, s/f), entre cuyas competencias de índole personal se incluye la formación de un educador consciente de su vocación.

No obstante, este deber ser aún no se concreta en las realidades formativas vivenciadas por los educadores de preescolar. El sentir vocacional del docente en los programas de formación inicial y continua permanece circunscrito al campo teórico sin proyectarse en líneas formativas específicas dirigidas a propiciar, fomentar e impulsar la vocación en los futuros docentes y de aquellos que están en el ejercicio activo de sus funciones.

A pesar de ello, los docentes han encontrado en sus experiencias formativas situaciones de alto significado para el fomento de su sentir vocacional, entre ellas resaltan las vivencias en las prácticas profesionales y la ejemplaridad de vocación profesional observada en algunos de los profesores universitarios con quienes interactuaron académicamente durante la formación inicial. Posteriormente, en el ejercicio profesional, el mismo quehacer pedagógico desarrollado por el educador acompañado del

fortalecimiento de niños, padres y directivos representan para el docente los factores más relevantes en el fomento de su identidad vocacional.

Con base en los argumentos descritos en el apartado anterior, se formula un modelo de vocación docente cuya estructura y contenido puede detallarse esquemáticamente en el gráfico a continuación.

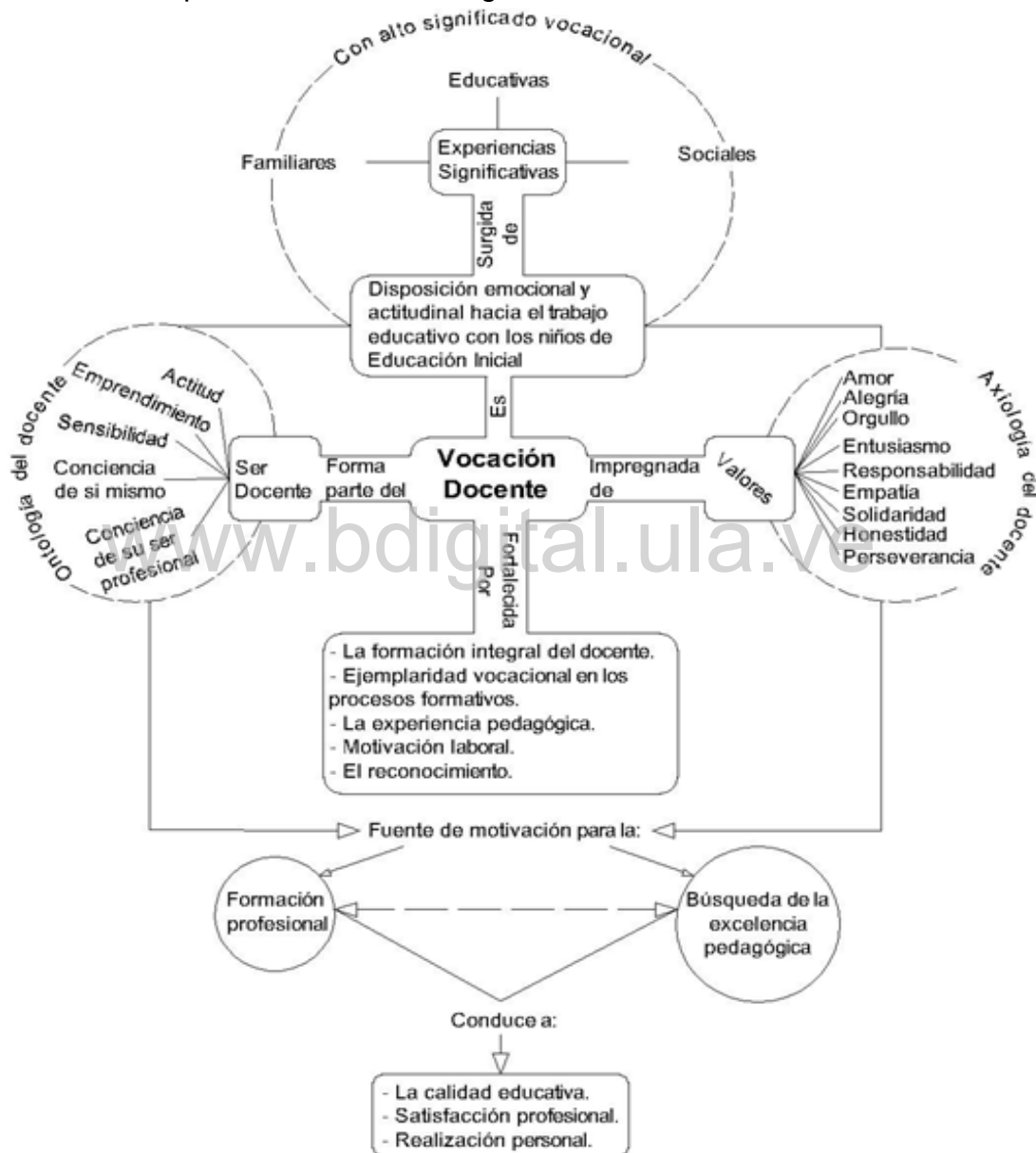


Gráfico 25. Modelo Teórico de Vocación del docente de Educación Inicial. Creación inédita. Delgado (2017).

El contenido del gráfico representa una visión estructurada de la vocación docente como construcción heurística de la investigadora surgida de la confrontación dialéctica entre el conocimiento ya existente y la realidad emergida, a partir del episteme construido por los educadores vinculados a su sentir vocacional.

En esa perspectiva, se desarrolla una aproximación teórica de la vocación docente cuya intencionalidad es delinear nuevos horizontes epistémicos en la comprensión del sentir vocacional cuyo factor inherente e indispensable en el desenvolvimiento profesional de los educadores.

A tal efecto, el modelo teórico busca dar nuevas respuestas a interrogantes relacionadas con: ¿qué se entiende por vocación docente? ¿De dónde surge el sentir vocacional de los educadores? ¿Por qué la vocación está enraizada en la condición ontológica y axiológica del educador? ¿Cuáles son los factores que impulsan, fomentan y fortalecen la vocación? y ¿por qué es importante la vocación en el desenvolvimiento personal y profesional del educador?

Desde el punto de vista conceptual se define la vocación como la disposición emocional y actitudinal interiorizada por el docente que lo inclina hacia el trabajo educativo con niños de Educación Inicial. Ello significa que sentimientos y actitud conforman los aspectos nucleares en el sentir vocacional, cuyo proyecto de vida profesional se orienta hacia la educación de la población infantil en sus primeras edades.

Esta definición específica contextualizada a la vocación del docente de Educación Inicial es necesario precisarla, por cuanto el sentir vocacional vivenciado por estos educadores se apoya prioritariamente en sentimientos de amor por los niños que los conduce a una actitud positiva hacia el trabajo educativo en el nivel de Educación Inicial y no en otro.

Ello implica, en términos utilizados por Esteve (2007), un: “enfoque situacional” de la vocación docente, pues la tendencia emocional y actitudinal implicada en el sentir vocacional puede presentar rasgos diferenciados en

quienes optan por laborar profesionalmente con niños, adolescentes y/o adultos.

Por otra parte, en el abordaje conceptual de la vocación se hace referencia a que la disposición emocional y actitudinal es interiorizada por el educador. Tal inclusión en el concepto lleva consigo la premisa de entender la vocación como un estado dinámico, no espontáneo, ni biológico, que es incorporado paulatinamente en la conciencia del educador y luego expresado exteriormente en su propensión de carácter vocacional.

En efecto, entendido el componente emocional como una construcción personal del educador y la actitud como: “la disposición de ánimo manifestada exteriormente” (Diccionario Océano Uno 2009, p.20), se desprende que estos elementos definitorios del sentir vocacional, no proceden de patrones genéticos heredados, sino de una interrelación significativa entre el yo personal del educador y las experiencias vivenciadas en el espacio societal de su existir como ser humano.

Este proceso de interiorización y toma de conciencia del sentir vocacional se desarrolla en forma individual y puede darse de manera temprana o tardía en la vida del educador. Individual porque el constructo de la identidad vocacional se genera a partir de diferentes experiencias a las que el docente desde sus percepciones personales, les otorga sentido y significado vinculado a la vocación y; temprana o tardíamente porque el significado vocacional de sus experiencias pueden tener inicio, bien sea en las primeras etapas de su existencia, durante la adolescencia o incluso cuando ya se ha iniciado en el hacer profesional.

Lo anterior constituye un aspecto coincidente con lo expuesto por García (2012), al aseverar: “la vocación depende de las circunstancias dadas en un momento histórico... todos pueden tener vocación pero las particularidades en uno y otro son distintas”, y agrega “la vocación, como las circunstancias, además de ser sociales, también son particulares, ya que las vive cada persona” (p.4).

Dentro de esta línea de pensamiento, el surgir de la vocación en la conciencia del docente está asociada a diversidad de experiencias vividas en el ámbito familiar, educativo y social que de una u otra manera, lo impactan emocional y actitudinalmente en su sentir respecto a la población infantil y en interés por la educación de la misma como elemento incluyente en el proyecto de su vida personal y profesional.

Cada experiencia vista por el docente con alto significado vocacional, configura de manera progresiva una particular forma de ser, pensar y actuar que delinea su identidad vocacional y, paralelamente, su disposición en la búsqueda del camino y los medios para alcanzar las metas vinculadas a ese sentir vocacional.

Este proceso constructivo de la vocación se sucede a lo largo de la vida del docente (García, 2012), por ello es pertinente reiterar que la vocación no es algo estático, inamovible e inmodificable, sino un *continuum* en la existencia del educador que se fortalece en función de las experiencias formativas, sociales, profesionales, pedagógicas cuyos significados representan para el educador fuente de motivación en el fortalecimiento de su sentir vocacional.

Lo expuesto anteriormente conduce a dilucidar que la vocación no es solo una característica y/o competencia personal adquirida por el educador como se especifica en los perfiles que los especialistas y organismos oficiales (Bazán, 2005; Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2001; entre otros) proponen en la dimensión de las competencias personales del docente de Educación Inicial.

El sentir vocacional trasciende estas connotaciones para ubicarse como una condición ontológica y axiológica del educador que impregna, fomenta y solidifica las cualidades personales requeridas para un efectivo desempeño en el campo de la Educación Inicial. Dicho de otra manera, un docente con vocación es mayormente proclive al desarrollo de cualidades como la sensibilidad, creatividad, conciencia de persona en construcción permanente

de su ser (Asociación Mundial de Educadores Infantiles s/f); proactividad, congruencia, autodisciplina (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2001), alta autoestima, entusiasmo, metas claras (Bazán, 2005), apertura al cambio (Izarra, López y Prince, 2007) y manejo inteligente de las emociones (Marín, Pérez, Canelones y Manzanares 2013).

De forma consecuente con lo planteado y desde la perspectiva conceptual de la vocación en el presente modelo teórico, se entiende que el sentir vocacional del docente, en este caso de Educación Inicial se encuentra profundamente enraizada en su ontología (ver gráfico 25), es decir en su ser; en principio, porque la vocación le nutre de una actitud positiva en relación consigo mismo, con su proyecto de vida personal y profesional y con quienes han de compartir e interactuar en la realización de ese proyecto.

La actitud, asegura Martínez (2014) constituye un factor interno del ser humano que incide favorable o desfavorablemente (según sea la actitud que se tenga) en la percepción de sí mismo y en las respuestas emocionales y conductuales desplegadas en el mundo exterior.

Por tanto, entendida la vocación como una disposición emocional y actitudinal hacia los niños y el trabajo educativo con ellos, y concebida como parte de la ontología del educador, no cabe duda que el sentir vocacional impregna el ser del docente de una actitud positiva con trascendencia para su realización personal y profesional.

En efecto, la vocación constituye fuente para la configuración de un docente emprendedor, siempre activo y decidido a renovarse como persona y desarrollar su pensar y hacer creativo en la actividad profesional escogida para su proyecto de vida. Además, el componente emocional inmerso en la vocación, dota al educador de sensibilidad, cualidad personal imprescindible para el trabajo educativo en el nivel de Educación Inicial.

Obviamente, una sensibilidad apoyada en el manejo inteligente de las emociones, que lo sensibilizan operativamente en su ser y hacer frente a las necesidades e intereses de la población infantil, a las situaciones familiares y

sociales que puedan afectar su proceso de formación integral y, con ello, la sensibilidad necesaria para captar a plenitud las características de una sociedad en continua transformación, así como la importancia de su ser profesional para responder satisfactoriamente ante estas realidades.

De manera puntual puede señalarse que la identidad vocacional inherente a la ontología del educador propicia e impulsa la toma de conciencia de sí mismo en su ser personal y profesional. Ello involucra, como lo expone Gracia (2007): “Distinguir entre lo que uno es, lo que debe ser y lo que tiene que ser” (P.814). Esta toma de conciencia es fundamental en el desenvolvimiento del ser humano, pero lo es aún más para aquellos que, como los docentes de Educación Inicial, orientan y dedican sus vidas a la formación de seres humanos en los primeros años de su existencia.

Sin duda, esta toma de conciencia por parte del educador en atención a su sentir vocacional está fuertemente impregnada de los valores que ha integrado a su repertorio conductual y dinamizan su comportamiento en función de sí mismo y los demás, es decir de su axiología, pues como lo indica el Ministerio de Educación (1999), existe una íntima relación entre los valores y el proyecto de vida y acota al respecto:

Para el ser humano vale- y es, en consecuencia un valor-aquello que desea y que busca en función de sus necesidades, es decir, en función de lo que es y de lo que sueña y quiere llegar a ser. Valores e identidad son por tanto, dos realidades inseparables. A partir de lo que la persona es-y sobre todo, a partir de lo que la persona proyecta como su futuro deseable-estima y asume objetiva o subjetivamente, unos valores, aquellos que le faciliten o le permitan la realización de su proyecto (p.9).

Por consiguiente, la vocación inmersa en el proyecto de vida futura y presente del educador de Educación Inicial, está influenciada de manera permanente por la condición axiológica que caracteriza su existencia personal y profesional. Esta aseveración es respaldada por los mismos educadores cuya epistemología al referirse a su sentir vocacional está siempre asociada al componente axiológico de su existir (amor,

responsabilidad, entusiasmo, empatía, perseverancia, orgullo...).

Pudiera decirse entonces que la vocación es un valor mayor configurado por otros que, en su conjunto delinear la identidad personal, vocacional y profesional del docente. He aquí la importancia de la toma de conciencia por parte de los educadores de su sentir vocacional como componente ontológico y axiológico de su existencia.

Por otra parte, lo anterior acrecenta su relevancia si se toma en cuenta el énfasis dado por los especialistas en el perfil del docente de Educación Inicial, a las características expresadas como competencias de índole personal a ser adquiridas por el educador de este nivel que, literalmente, están referidas a la condición axiológica del mismo.

Así, por ejemplo, paciencia, empatía, congruencia (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2001), amor, respeto, ética (Asociación Mundial de Educadores Infantiles, s/f), honestidad, optimismo, perseverancia, responsabilidad (Izarra, López y Prince, 2007), entusiasmo, tenacidad, confianza, ética personal y profesional (Bazán, 2005), entre otros, son valores estrechamente vinculados al sentir vocacional del educador, por cuanto los mismos se arraigan en el ser, deber ser y querer ser de los futuros docentes y de quienes están en el ejercicio activo de sus funciones, en definitiva, en su condición ontológica y axiológica.

Ante las disertaciones anteriores, cabe dar respuesta a la interrogante ¿Cómo se incentiva y fortalece la vocación docente? La formación integral del educador es la respuesta puntual. Una formación que, desde la integralidad le permita profundizar conscientemente en su ser y querer ser en el marco del proyecto de vida profesional trazado para su existencia.

Además, a partir de la consideración que la vocación así como el componente axiológico inherente a la misma, constituyen un proceso de construcción del propio docente y no la resultante de una imposición externa manipulativa e irreflexiva, se desprende la importancia de ambientes formativos y laborales donde el educador sea participe de la valoración,

observación, reflexión y práctica de comportamientos vocacionales ejemplarizantes.

En tal sentido, es pertinente precisar que el fortalecer la vocación y los valores en ella subyacentes desde los procesos formativos, no implica abordar epistemológicamente, tales aspectos ontológicos y axiológicos del educador, sino propiciar en el marco de la integralidad formativa, situaciones de la vida personal y profesional que le permitan construir e interiorizar la propia identidad vocacional en función de su proyecto de vida en el campo de la Educación Inicial.

Por otro lado, la convicción manifestada por los educadores de ser fortalecidos vocacionalmente por la experiencia pedagógica y el reconocimiento a su labor educativa emanada de los niños, padres y directivos, evidencia claramente que el sentir vocacional del educador es susceptible de ser impulsado y fomentado por la vía de la aplicación de estímulos conducentes a lograr la motivación intrínseca en procura de un docente con vocación profesional que, en palabras más esbeltas se ubica en lo expuesto por González (s/f), al señalar:

...en aquel, cualquiera sea, de quien pueda decirse que tiene vocación encontraremos sin duda amor por lo que hace, cuidado en hacerlo del modo más excelente, disposición a ir, en tiempo, esfuerzo y esmero, más allá de lo reglamentariamente posible (p.50).

Tal apreciación engloba de manera tácita un norte hacia donde deben conducirse los esfuerzos cuando se trata de incentivar, impulsar y fomentar la vocación docente: Sentimientos positivos con respecto a sí mismo y su profesión (disposición emocional) y la búsqueda de la excelencia en la futura y/o presente labor educacional (disposición actitudinal) ambos vinculados a la ontología y axiología del educador que ameritan ambientes formativos y laborales para desplegarse a plenitud en el ser, hacer, conocer y convivir del docente en su desenvolvimiento profesional.

Desde esa óptica, la vocación se constituye a su vez en un factor

motivacional para el educador en la búsqueda constante de sapiencia epistemológica, pedagógica y didáctica vinculada a su hacer profesional. Los teóricos (Martínez, 2011; Ramírez, 2012; Pérez, 2012; Gracia, 2007) y los mismos docentes reiteran este planteamiento, al afirmar una y otra vez que el sentir vocacional de los educadores es una fuente impulsadora hacia el enriquecimiento profesional.

Como bien lo expone Martínez (2011), al señalar que el vocacionalismo involucra el “compromiso personal para actuar como profesional” (p.49), por lo que lleva consigo una disposición actitudinal del docente para ampliar los horizontes de su profesionalidad en programas de formación de carácter formal y a través de un activo aprendizaje, mediante la reflexión en y sobre la propia práctica educativa, siempre en la búsqueda de la excelencia pedagógica en el trabajo desarrollado con la población infantil.

Una vocación sentida bajo los parámetros antes expuestos, conduce inexorablemente a lo que Gracia (2007), denomina el “eros pedagógico” y afirma al respecto “solo quien hace las cosas con verdadera y profunda vocación tendrá profundo amor a eso que hace” (P.814) y, ese amor lleva consigo la motivación de prepararse continuamente para dar lo mejor de sí como persona y profesional.

Por consiguiente, un educador con vocación profesional constituye la vía más expedita para el desarrollo de procesos educativos de calidad en el contexto de la educación inicial, al mismo tiempo que se cuenta con docentes satisfechos y orgullosos de su profesión al ser la misma fuente de realización personal.

Ahora bien los razonamientos hasta acá descritos, llevan implícito el planteamiento que la sola vocación no es suficiente para alcanzar el ideal de la actuación docente en el trabajo educativo; en este caso de la Educación Inicial. Como lo afirma Martínez (2011): “la vocación no supe la preparación profesional que hoy necesitan los docentes” (p.47). Por tanto, es imprescindible su formación aspecto a ser analizado en el apartado siguiente

con sustento en la construcción teórica de la investigadora surgida de la dialéctica entre la teoría y los hallazgos encontrados en la realidad.

Visión Previa de la Investigadora sobre la Formación Docente

La formación docente en la educación inicial debe ser una acción integral donde lo teórico sea aplicado en la actividad práctica. El reto es menguar el teoricismo, pues aunque fortalece la intelectualidad, facilita que los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se limiten a la obtención de conocimientos, pero sin la aplicabilidad para resolver los problemas que afectan a la calidad educativa.

La preparación del docente para el ejercicio de su profesionalidad en el ámbito de la Educación Inicial, es el planteamiento sustancial que se entrecruza entre la teoría y las realidades formativas de los educadores. La realidad corrobora a la teoría y, viceversa, ante la necesidad de un actuar docente apoyado en la profesionalización específica, atinente a su campo de acción en el ámbito educativo.

No obstante, el deber ser que al respecto es delineado en la epistemología existente, parece difuminarse al concretar en la práctica los procesos dirigidos al lograr la idoneidad en el papel del educador, cuyo desempeño futuro y/o presente se inserta en la Educación Inicial, etapa preescolar. Allí, su tarea apoyada en la calidad epistémica, conducirá a promover una formación de los niños y las niñas en función de sus necesidades, a la vez que facilitar la retroalimentación de la labor docente.

En tal sentido, la didáctica entre la teoría y la realidad permiten captar aspectos puntuales que reflejan una disonancia entre el deber ser en la formación del educador, tal como puede detallarse en el gráfico presentado a continuación.

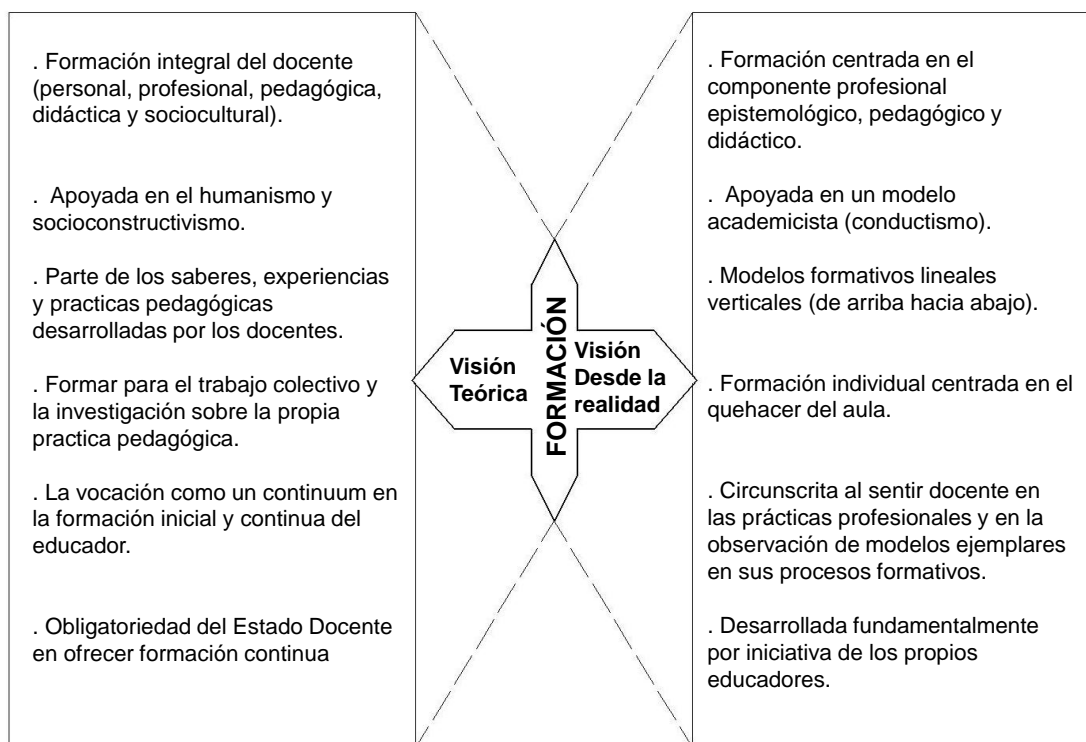


Gráfico 26. Visión dialéctica entre la teoría y la realidad sobre la formación del docente de Educación Inicial. Creación inédita. Delgado (2017).

El contenido expuesto gráficamente, indica aspectos específicos donde se denota, en algunos más que en otros, cierto grado de discrepancia entre la visión epistemológica contemporánea de la formación docente y las realidades vivenciadas por los educadores de preescolar en sus procesos formativos.

En principio, desde hace décadas es una premisa teórica entender la práctica de profesionalizar al docente desde la óptima conceptual de formación integral vinculada al ser, conocer, hacer y convivir del educador, en este caso de Educación Inicial. Ello significa trascender las barreras epistemológicas implicadas en la connotación de entrenamiento o capacitación profesional, para profundizar en la configuración de un educador cuyas cualidades personales, conocimiento teórico, pedagógico y didáctico y sus habilidades sociales se integren armónicamente para desplegar una acción educativa que colinde a su vez con el principio de

formación integral de la población estudiantil.

En esa idea, sin obviar la importancia del contenido teórico y metodológico inherente a la profesionalización del educador, Torres (2007) argumenta:

...el desafío es una formación integral, no limitada a la transferencia de contenidos, métodos y técnicas, sino orientada fundamentalmente a lograr lo que se pide a los propios docentes obtener con sus propios alumnos: aprender a pensar, a reflexionar críticamente, a identificar y resolver problemas, a investigar, a aprender, a enseñar (p.21).

Tal planteamiento representa un reto necesario de ser asumido en las realidades sociales y educativas actuales. La formación del educador ya no puede ni debe dar certezas teóricas, pedagógicas, y didácticas absolutas frente a un mundo en continuos y profundos cambios pero, sobre todo, frente a las realidades en el contexto educacional, caracterizadas por la diversidad social, cultural, económica e incluso tecnológica que impacta la vida y formación de los estudiantes.

Como bien lo expone Siuira (2013): “Hoy se tiene un alumnado que no sólo sabe lo que quiere si no lo que demanda, niños y niñas que son capaces de entablar conversaciones y establecer diálogos que antes eran impensables” (p.1). Esta realidad, sin duda amerita un docente dotado de una formación integral, siempre en constante renovación, para responder satisfactoriamente a la complejidad que caracterice a la población estudiantil y a sus contextos socioculturales.

Además, la integralidad en la formación docente está claramente explicitada en el perfil del educador de Educación Inicial, propuesto por entes internacionales (Asociación Mundial de Educadores Infantiles s/f) por especialistas en el área (Izarra, López y Prince 2007), así como por el Estado Docente Venezolano (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2001; Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007a), al especificar las dimensiones personal, profesional y sociocultural, vinculándolas a las

competencias deseables en el ser, conocer, hacer y convivir de quienes se forman para ejercer la docencia en el nivel y de los que ejercen activamente.

Si se toma en cuenta que el perfil, del docente de Educación Inicial constituye una guía orientadora en el diseño de programas formativos, iniciales y continuos, dirigidos a los futuros educadores y a los activos, se ratifica con ello la visión teórica de una formación integral que involucre lo personal, profesional, pedagógico, didáctico y sociocultural en los procesos desarrollados con el fin de formar a los docentes.

No obstante, en las realidades formativas vivenciadas por los educadores de preescolar, esta visión teórica se desvanece en el entramado profesional circunscrito al componente epistemológico, pedagógico y didáctico como aspectos prioritarios en la formación del docente. Lo personal y sociocultural en los procesos formativos iniciales y continuos permanecen relegados al sentido y significado que los propios educadores construyan al respecto, sin que exista una acción formativa directamente orientada a fortalecer el ser y convivir del educador.

Por supuesto, desde esa práctica la formación docente en la realidad, continua estancada en paradigmas positivistas, apoyada en un modelo de tipo académico, básicamente conductista, caracterizado, en los términos de Carmona (2008), por la: “racionalidad tecnocrática e instrumental” (p.139), donde el docente es receptor de teoría, información, técnicas procedimientos y de ideologías educativas reformistas, sin involucración activa en la apropiación de estos conocimientos.

Desde esa perspectiva paradigmática, asegura Vezub (2007), se considera que: “...la preparación teórica y técnica antecede a la puesta en acción y es suficiente para que el conocimiento adquirido sea transferido al rol docente” (p.12). Aspecto, que en la realidad es cuestionado por los mismos educadores quienes perciben un desfase entre los sustentos teóricos adquiridos en sus procesos formativos y sus posibilidades de aplicación a las diferentes realidades educativas en el contexto donde llevan

a la práctica su labor pedagógico con los niños preescolares.

Por otra parte, la ausencia de una formación integral y la continuidad de enfoques conductistas centrados en lo teórico, técnico e instrumental, en la práctica formativa de los educadores, se contraponen a las argumentaciones epistemológicas actuales de una formación docente apoyada en el humanismo y el socioconstructivismo.

En efecto, el abordaje de una formación integral del docente parte de la consideración que el educador es un ser humano cuya esencia personal es tan importante como su rol profesional y social en el desempeño de sus funciones educativas. Llevar a la práctica este planteamiento implica necesariamente, y así lo determina la visión teórica existente, una formación inicial y continua apoyada en el humanismo. Esto, según Carmona (2008) representa:

...crear las condiciones teóricas, epistemológicas y prácticas para una formación humana integral de individuos solidarios y comprometidos con su entorno social y para ello es necesaria la creación de nuevos modelos, no solo cognitivos sino también de valoración que orienten las acciones y prácticas individuales y colectivas, dirigidas a una práctica esencialmente humana (p.131).

De lo dicho se desprende que la formación del educador ha de ofrecer las condiciones académicas donde la teoría y la práctica, trasciendan el componente cognitivo para el fortalecimiento del ser personal del docente, pues como lo señala Díaz (2006): “los docentes somos una circunstancia que se forma a partir de una persona. Si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente” (p.90). Por tanto, valores, convicciones, creencias, sentido de la vida, autoconocimiento, identidad vocacional, son entre muchos otros, aspectos que una formación de carácter humanista se incorpora a la práctica con miras a formar educadores en su condición ontológica y axiológica.

Además, la formación docente consustanciada con el humanismo, se vincula con la visión teórica del socioconstructivismo aplicado en los

procesos dirigidos a formarlos, por cuanto la misma se sustenta en el principio que el individuo, en este caso el docente, tiene las potencialidades humanas para ser participe activo individual y colectivamente en la construcción y apropiación del conocimiento.

Asimismo, desde la mirada teórica socioconstructivista, Soto y Vilani (2011), plantean que: “el conocimiento es contingente a prácticas humanas, se construye a partir de la interacción entre seres humanos y el mundo, se desarrolla y transmite en contextos netamente sociales” (p.4). En atinencia a esta aseveración, se entiende que el conocimiento (saber teórico, disciplinar, pedagógico y didáctico) involucrado en la formación docente deja de ser recetas epistemológicas y teóricas, para construirse en fuente de análisis y reflexión por parte del educador.

De allí la importancia de generar ambientes de aprendizaje socioconstructivistas en los procesos formativos de los docentes de manera tal que los mismos asuma el compromiso personal y social de involucrarse en la construcción del conocimiento. Lo fundamental, en la opinión de Carmona (2008), no es la cantidad, sino la calidad del conocimiento construido como: “plataforma teórica-conceptual, psicológica y filosófica para sustentar la práctica pedagógica” (p.142).

Agregado a lo dicho por el autor, se considera que el conocimiento construido reflexiva y críticamente, permite al docente ampliar sus horizontes intelectuales y profesionales para conocer, entender y comprender las particularidades existentes en los contextos educativos, no solo en cuanto a las características e individualidades propias de los seres humanos representados en la población estudiantil, sino también de las singularidades familiares y socioculturales en las que está inmersa su existencia.

La ausencia de estas visiones teóricas conducen a situaciones formativas del docente como las observadas en la realidad, en la cual subsisten modelos lineales verticales (de arriba hacia abajo) en los procesos formativos iniciales y continuos llevados a la práctica con los docentes de

preescolar, es decir, focalizada en las aristas de exigua o total transmisión de conocimientos vistos como verdad absoluta, donde el docente se hace eco y acreedor de conocimientos y directrices educativas a ser implementados en su labor profesional sin emitir críticas o reflexiones al respecto.

De la misma forma es concebida y concretada en la realidad, la formación continua del docente de preescolar orientada hacia una redefinición del rol del educador en atención a las reformas educativas por el Estado Docente Venezolano, pues los procesos formativos conducentes a tal fin se constituyen en lineamientos a ser aprendidos y aplicados por el educador acríticamente y sin objeción.

Por tal motivo y así se constata en la realidad, las reformas son vistas por muchos docentes con una finalidad más de ideologías políticas que de transformaciones positivas en la práctica educacional, por cuanto sus opiniones, experiencias, creencias, percepciones y saberes son elementos inexistentes o de poca importancia en los procesos formativos que reciben de los organismos oficiales.

Esta situación es prevista por Delval (2002), cuando afirma: “Las reformas educativas suelen quedarse en nada porque no se dirigen como objetivo principal al cambio de los profesores quienes en última instancia son los que introducen y aplican los cambios” (p.11). Cambios que, según el mismo autor, solo es posible mediante la implicación de los docentes en las reformas y, por supuesto en las acciones formativas que la misma conlleva con el objetivo de hacerlas realidad en el actuar profesional del educador.

He aquí, el porqué de la visión teórica actual insistente en una formación del educador que tome en cuenta los saberes y experiencias del docente emanados de su biografía escolar, para el caso de la formación inicial (Castillo, 2007, Pérez, 2012) y de los saberes construidos en las experiencias pedagógicas de su hacer profesional para el caso de la formación continua (Díaz 2006; Gracia, 2007; Vezub, 2007). En tal sentido, Torres (2007), indica:

El aprendizaje solo puede partir de las motivaciones y saberes de quienes aprenden, tanto si son niños como si son adultos. Ubicar dichos puntos de partida, no significa hacer únicamente el listado de “déficits” (lo que falta por saber, ser o tener), sino también las fortalezas y las posibilidades (lo que se sabe, se es o se tiene), que es precisamente de donde arranca la posibilidad del aprendizaje (p.23).

Importante acotación que, además de reiterar el principio socioconstructivista en el proceso formativo del educador, resalta la necesidad de analizar y reflexionar, junto con los docentes, los saberes sobre el mundo educativo construido por ellos en sus experiencias personales, sociales y/o pedagógicas.

Igualmente, en el marco de una educación con un profundo acento social (Ministerio de Poder Popular para la Educación, 2007a), la formación de los educadores debe tener implícita y explícitamente la finalidad de fortalecerlos en la toma de conciencia sobre la importancia de concatenar su desempeño pedagógico con las realidades socioculturales donde éste tiene lugar.

Ello significa, en palabras de Vezub (2007): “una formación social y cultural más amplia que posibilite a los docentes sumergirse en los problemas sociales y educativos contemporáneos” (p.11). Planteamiento presente también en las consignas teóricas de una formación integral del educador que entrelaza lo personal, profesional y sociocultural; esto último, en función de las habilidades profesionales para el trabajo grupal cooperativo y solidario, con miembros de la comunidad educativa y social, en la búsqueda de enriquecer la formación integrar de los niños preescolar, dar solución a las situaciones familiares y/o sociales que pudieran afectarla (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007a).

El señalamiento teórico anterior, a pesar de ser aspecto significativo para el actuar del educador en un mundo donde lo social y lo educativo deben interrelacionarse por la influencia mutua que ambos tienen en las formaciones de las futuras generaciones, aun no se concreta de manera

definitiva en los procesos formativos de los docentes de preescolar, por cuanto la realidad evidencia una formación básicamente de carácter individualista, centrada en lo pedagógico profesional del quehacer en el aula.

Esta situación también se evidencia en lo referente a la vocación. Aun cuando la misma está presente en el perfil del educador como una competencia personal (Ministerio de Educación y Deportes, 2001; Asociación Mundial de Educadores Infantiles, s/f) y, los especialistas insisten en la estrecha vinculación existente entre vocación y formación (Gracia, 2007; Martínez, 2011; López 2014, entre otros), en la realidad, el sentir vocacional del docente no se incluye como eje focal en los procesos y acciones destinadas a formarlos.

En efecto, los hallazgos encontrados indican que la visión teórica de la vocación como un continuum en la formación inicial y continua del educador, se encuentra limitada al sentir docente en las prácticas profesionales y en la observación de los modelos ejemplares en los procesos formativos. Y si bien, ello constituye una fortaleza para la configuración de un educador con vocación profesional, no es suficiente por cuanto formación y vocación son aspectos indisolubles en la vida personal y profesional del docente.

Por último, es pertinente referir el contraste entre el deber ser y el ser con respecto a la obligatoriedad que tiene el Estado Docente Venezolano en ofrecer formación continua a los educadores en servicio (Ley Orgánica de Educación, 2009), y las realidades que indican una formación desarrollada fundamentalmente por iniciativa de los propios educadores.

Aunque lo anterior representa una disposición favorable de los docentes de preescolar por enriquecer su sapiencia y hacer profesional, también refleja una situación preocupante en el accionar de los organismos oficiales a quienes compete dar cumplimiento a la directriz jurídica antes mencionada, particularmente en el contexto de las realidades educativas actuales objeto de continuas reformas orientadas a la transformación del rol pedagógico del

docente en la búsqueda de dar respuestas efectivas a una sociedad cambiante.

Con sustento en las disertaciones expuestas en el presente apartado, la investigadora expone en el gráfico a continuación, seguido de su análisis, la estructura de un modelo teórico de formación del docente de Educación Inicial.

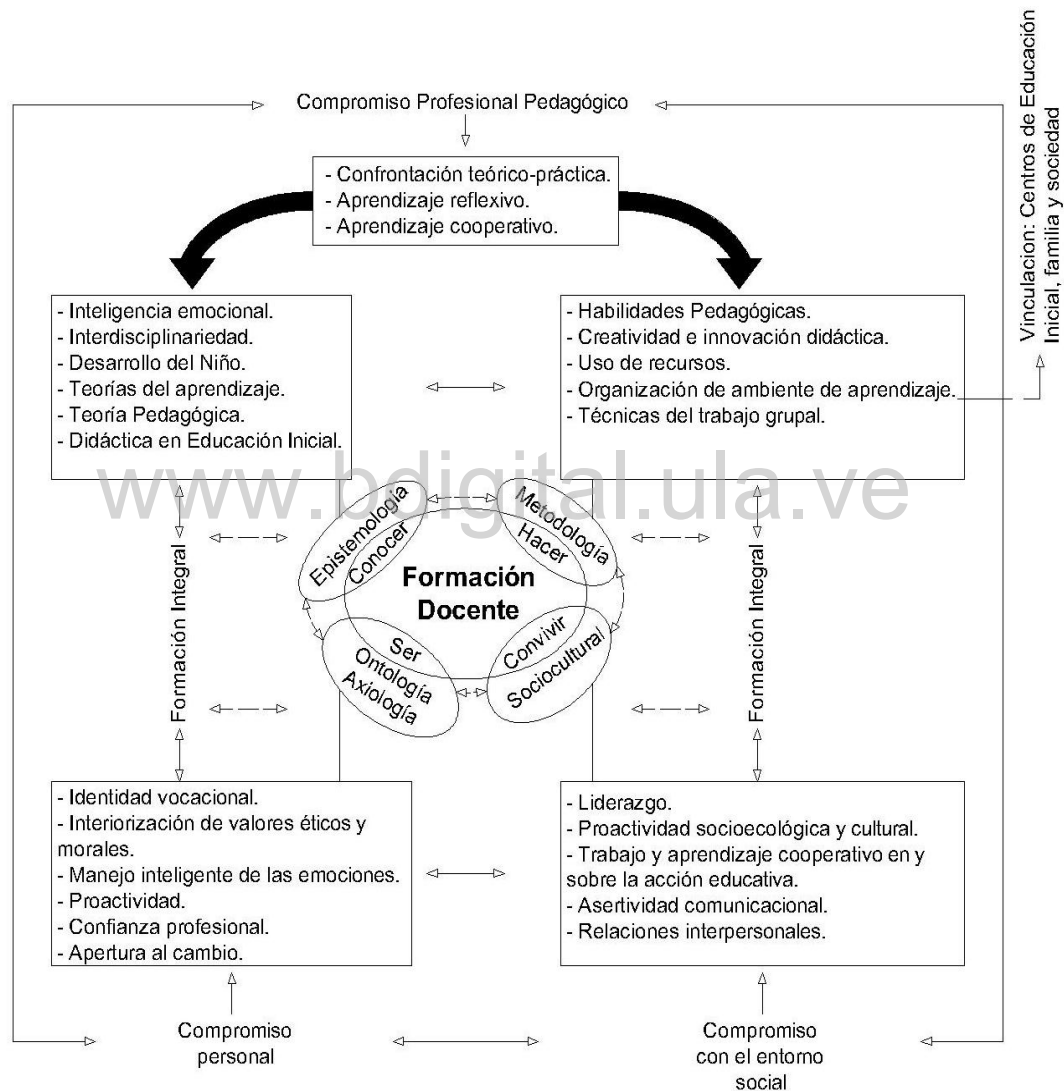


Gráfico 27. Modelo Teórico de Formación del Docente de Educación Inicial. Creación inédita. Delgado (2017).

El contenido teórico estructurado en el gráfico, concreta aspectos puntuales que, desde la visión teórica previa de la investigadora sobre la formación docente, constituyen los componentes básicos concatenados para la configuración de una plataforma sólida en los procesos formativos iniciales y continuos, dirigidos a docentes de Educación Inicial.

Como se puede observar, el lazo conector entre diferentes componentes estructurados en el modelo teórico, es la formación integral del docente. Una formación cuyos fundamentos teóricos, sociológicos, psicológicos y sociales parten de una concepción que en el ser humano, representado por el docente sujeto de formación, convergen elementos inherentes a su condición humana, necesarios de incorporar a los procesos formativos en virtud de su influencia en el actuar profesional del educador.

En efecto, en la persona que se forma para ejercer la docencia y en quien la ejerce activamente, confluyen, al unísono de sus cogniciones e intelectualidad teórica- metodológica, una particular manera de sentir, valorar e interactuar con los demás producto de sus experiencias en la historicidad de su vida personal, estudiantil y/o profesional.

Por esta razón, la integralidad en la formación del docente significa desarrollar todas sus potencialidades humanas en sus dimensiones vitales (personal, profesional y social). Ello involucra la finalidad, no solamente de formar los profesionales de la docencia que en el ámbito educativo requiere, sino también y fundamentalmente, seres humanos cuyo accionar profesional contribuya al fortalecimiento de una sociedad libre y profundamente democrática.

O, como bien lo indica Marín, Pérez, Canelones y Manzanares (2013), una formación integral que conduzca al educador a: “combinar sabia y conscientemente el saber, el hacer, el ser y lo más importante el convivir como ente interactuante en un contexto particular...” (p.9). Así pues, los procesos formativos en la Carrera docente y durante el ejercicio de la profesión requiere una visión integrada de lo personal, intelectual,

pedagógico y profesional, en función de desarrollar las cualidades, actitudes, conocimientos, competencias y habilidades requeridas en el educador para las actuales demandas sociales educativas.

Puesto en otros términos, lo anterior lleva consigo el planteamiento teórico de una formación docente, que visualice y plasme en los programas destinados a tal fin, procesos formativos entrelazados a la condición epistemológica, metodológica, ontológica, axiológica y sociocultural del educador. Ello, en atención al ideal que se aspira lograr en el desenvolvimiento profesional del docente para alcanzar los fines y objetivos de la educación venezolana, en este caso, en el subsistema de Educación Inicial.

Esta visión teórica es compartida por Pérez (2012), cuando aduce que para el desarrollo de competencias docentes en la búsqueda de generar ambientes escolares formadores en ciudadanía: “se hace imprescindible que desarrollen capacidades no solamente en saber qué enseñar (saber disciplinar), saber cómo hacerlo (saber didáctico) y querer hacerlo (motivación), sino también y fundamentalmente en su condición ontológica, es decir en su ser...” (p.4).

Por tanto conocimientos, habilidades pedagógicas y didácticas disposición emocional y actitudinal, así como el sentido de vida inherente al personal, conforman, según el pensamiento expuesto, elementos integrados que han de ser objeto de formación para un adecuado desenvolvimiento de los educadores. A estos aspectos es necesario agregar los componentes axiológicos y socioculturales por ser los mismos e importantes elementos vinculados a la vida del educador en su ser y hacer personal y profesional.

En consecuencia, conocer (epistemología), hacer (metodología) ser (ontología y axiología) y convivir sociocultural son los cuatro puntos a ser integrados en una formación orientadora a lograr en el educador un ser humano cuya profesionalidad está fuertemente respaldada en sus cualidades personales- sociales y en los valores que lo sustentan, para alcanzar altos

niveles de eficacia y eficiencia en el contexto educativo donde se desenvuelven.

Desde el punto de vista epistemológico, no cabe duda la relevancia de la apropiación del conocimiento científico por parte del educador para actuar profesional, en el contexto de la Educación Inicial. Pero ese conocimiento, bajo el enfoque integrador dado a la formación docente en el presente modelo teórico, va más allá de la apropiación de conceptos, nociones y fundamentos teóricos, pedagógicos, didácticos, sociales y/o disciplinares inherentes al campo de la Educación Inicial.

La epistemología construida por el docente, desde la visión integral de su formación, debe constituirse en fuente referencial para conocer, entender y comprender no solo a la población infantil que estará o está bajo su responsabilidad profesional y el contexto sociocultural al que pertenece, sino también para ampliar la comprensión de sí mismo en su actuar personal-profesional frente a la aplicación de este conocimiento a las realidades educativas.

Bajo esta óptica, se considera importante fortalecer la condición epistemológica del docente respecto a la teoría que explica el desarrollo de la inteligencia emocional, entendida por Goleman (2008), como: “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con otros y con nosotros mismos” (p.65). El conocimiento de esta teoría permite al educador ampliar su intelectualidad en la comprensión sobre el desarrollo emocional de los niños preescolar y la importancia de una actuación personal y profesional emocionalmente inteligente para lograrlo.

Sumado a lo anterior, el componente epistemológico del educador ha de sustentarse en la interdisciplinariedad; es decir, en la capacidad intelectual para analizar la relación existente entre las diferentes ciencias que le aportan conocimientos sobre la población estudiantil, su actuar profesional y las realidades educativas contextualizadas.

Por ello, en la formación docente, se ha de evitar el parcelamiento de teorías, inconexas entre sí, y profundizar junto con el educador, sobre los aportes que las diferentes ciencias ofrecen. Así por ejemplo, el conocimiento sobre el desarrollo del niño de edades comprendidas entre los cero (0) y seis (6) años, es necesario e imprescindible que el docente construya una visión epistemológica interdisciplinaria de las ciencias que explican dicho desarrollo, tales como las referidas al desarrollo socioemocional, psicomotor del lenguaje, entre otras, donde convergen conocimientos derivados de las ciencias biológicas, psicológicas, sociales, cuyo engranaje interdisciplinario en la episteme del docente propicia su apertura cognitiva en los comprensión global del desarrollo de la población infantil.

Esta misma connotación interdisciplinaria, debe estar presente en la formación del educador al propiciar el conocimiento sobre las teorías del aprendizaje prevaletentes en el campo educativo contemporáneo (Humanismo, Teoría Genética de Jean Piaget, Teoría Sociocultural de Vygotsky, Teoría del Aprendizaje Significativo, Constructivismo...), cuyos planteamientos teóricos concebidos de una manera integrada en la episteme del docente, favorece sus capacidades cognitivas para entender desde una visión holística, el proceso de aprendizaje vivenciado por los niños y por él mismo en sus propias experiencias formativas.

Igualmente, un aspecto a resaltar desde el punto de vista epistemológico en la formación docente, es el referido a las teorías pedagógicas y didácticas en el contexto Educación Inicial. Si la pedagogía responde científicamente a la pregunta ¿el por qué y para qué de la educación? Y la didáctica al ¿cómo enseñar? (Liscano 2007), es innegable que ambas disciplinas al ser abordadas en los procesos formativos de los educadores, requieren una profunda inmersión de carácter reflexivo por parte de éstos, para una construcción epistemológica con sentido y significado en su hacer pedagógico y didáctico.

Lo anterior se reafirma en lo dicho por el citado autor (Ob.Cit) cuando asevera: “Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación cuando el “saber educar” implícito se convierte en un “saber sobre la educación” (sobre sus cómo, sus por qué, sus hacia dónde)” (p.36), y la didáctica está orientada por el pensamiento pedagógico (Ob.Cit).

Visto de esta manera, la teoría pedagógica y didáctica en la formación del docente de Educación Inicial, además de los conceptos generales implicados en las mismas y que todo educador debe poseer como sustento epistemológico de su profesión, es necesaria una apropiación reflexiva de los fundamentos pedagógicos orientadores de la Educación venezolana para la población infantil y por supuesto, la didáctica más apropiada en función de las particularidades propias de esta población.

En este punto, se ratifica el carácter interdisciplinario en la formación del educador señalado con anterioridad, por cuanto para saber cómo educar (pedagogía) es indispensable el conocimiento sobre el desarrollo del niño de edades entre los 0 y 6 años (Teorías psicológicas, sociológicas...) y, para saber cómo enseñar (didáctica) se requiere conocer cómo el niño de Educación Inicial aprende (Teorías sobre el aprendizaje).

En definitiva, la formación docente desde la concepción integral y orientada al fortalecimiento de su condición epistemológica (conocer), implica involucrarlo activamente en la construcción de conocimientos desde una posición crítica y reflexiva, de manera tal que su episteme se constituya en fuente de análisis y reflexión permanente sobre la importancia de la Educación Inicial en la formación del ser humano y la trascendencia de su rol profesional, personal y social para alcanzar los fines educativos de este nivel en el contexto de la sociedad venezolana.

En estrecha correspondencia con la condición epistemológica del docente, la formación inicial y continua ha de impulsar su condición metodológica (hacer), no solo en los aspectos inherentes a sus funciones (planificación, organización, orientación, control y evaluación), sino en cómo

estos procesos se traducen en una práctica pedagógica y didáctica efectiva con miras al desarrollo integral de los niños y niñas de Educación Inicial, lo que en palabras de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (s/f), significa el desarrollo de: “habilidades para organizar estructuras y orientar el proceso educativo...del educador y de los niños, que constituyen el eje central de su accionar pedagógico” (p.57).

En esa perspectiva, la formación docente desde la óptica metodológica, tendrá como fin que la claridad obtenida en su construcción epistémica, se complemente con el aprendizaje de procedimientos, métodos o técnicas conducentes a materializar los ideales teóricos educativos en los contextos sociales de la Educación Inicial.

Al respecto, se plantean tres puntos básicos en los procesos formativos de los educadores: las habilidades pedagógicas y didácticas, el uso de recursos y organización de ambiente de aprendizaje y; vinculación centros de Educación Inicial, familia y sociedad.

El desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas en la formación docente desde el punto de vista metodológico, integral requiere ir más allá de aprender un listado de métodos y técnicas aplicables al quehacer educacional con los niños de Educación Inicial. Ello no significa obviar el conocimiento técnico existente al respecto, sino que con base en el mismo, se propicie el pensamiento y el hacer creativo del docente en la búsqueda de nuevas e innovadoras formas de cómo educar (pedagogía) y cómo enseñar (didáctica).

Este planteamiento se sustenta en el hecho que las realidades educativas son heterogéneas, tanto en lo referido a la población infantil, como a la familia y al ámbito sociocultural y, por tanto, la metodología del docente debe ser contextualizada a la realidad de su hacer profesional. Por consiguiente, en sus experiencias formativas es importante que el educador despliegue su creatividad metodológica para enfrentar con éxito situaciones

diversas que sin duda encontraran en las realidades y/o encuentran en las realidades de los centros de educación Inicial.

Igual consideración se plantea al respecto al uso de recursos y organización de ambientes de aprendizaje destinados a propiciar la formación de los niños de Educación Inicial, pues los mismos han de responder a la satisfacción de las necesidades e intereses de la población infantil (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007b), los cuales no son homogéneos, sino diversos en atención a su nivel de desarrollo biopsicosocioemocional y a las condiciones familiares y socioculturales en las que está inmersa su existencia.

Se trata, como señala Vezub (2007), de una formación docente donde el aprendizaje metodológico de su hacer profesional tenga un enfoque situacional de manera que los educadores adquieran sus herramientas y marcos conceptuales: “que posibiliten trabajar con la incertidumbre, con los conocimientos que cambian de manera acelerada y en contextos cada vez más diversos y difíciles” (p.11).

En afecto, es un hecho que la sociedad venezolana actual está sumergida en vertiginosos cambios y transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales cuyo impacto represente también en la población infantil. La educación no puede estar ajena a estas realidades y, por tanto, tampoco la formación de los educadores quienes deben prepararse metodológicamente para enfrentar con éxito los retos de una formación integral de los niños en una sociedad en los que progresivamente se transforma los conceptos de familia, de relaciones, de conocimiento, de patrones culturales e incluso de valores éticos y morales que antes eran incuestionables e inamovibles.

Por esta razón y dado que la educación tiene un carácter profundamente social con el objetivo de formar para la vida, lo que implica inexorablemente formar para un efectivo desempeño en una sociedad cambiante es indiscutible la necesidad de una formación docente que oriente

su hacer metodológico para concretar en realidades contextualizadas, la indispensable vinculación entre el centro de Educación Inicial, la familia y la sociedad.

En este sentido, es pertinente reiterar la influencia de la familia (particularmente la actuación de los padres) y el medio social en la formación de los niños en las etapas maternal y preescolar de Educación Inicial, por lo que el docente no debe circunscribir su actuación profesional al ámbito del aula; por el contrario ha de tener las herramientas conceptuales y metodológicas para integrar en el proceso formativo de los niños, a la familia y al contexto social con miras a mejorar la calidad en la formación integral de la población infantil.

En todo lo anteriormente expuesto subyace el requerimiento de una formación docente que fortalezca integralmente sus cualidades personales y capacidades técnicas para el trabajo en equipo con sentido cooperativo y solidario (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2001).

Las actividades formativas dirigidas a tal finalidad han de ser una constante en el proceso formativo de los educadores; es decir, el docente ha de vivenciar en su formación la teoría y las técnicas grupales de las que ha de apropiarse conceptual y metodológicamente para su hacer profesional.

De esta manera, los procedimientos técnicos de carácter grupal adquieren sentido y significado como marco de referencia metodológica para aplicarlas o crear nuevos, en el desenvolvimiento profesional futuro (docentes en formación inicial) o presente (docentes en formación continua).

Concatenada a la condición epistemológica y metodológica que ha de propiciarse en la formación de los educadores, es imprescindible incorporar integralmente su condición ontológica y axiológica. El ser del docente representado en su vocación, las cualidades personales requeridas para el ejercicio de sus funciones y los valores que las sustentan, constituyen sin ninguna duda factores de trascendencia en procesos formativos sustentados en la integralidad.

El docente es ante todo una persona, un ser humano, con proyectos de vida, expectativas, sentimientos, valores, creencias, afectos y experiencias que forman parte inseparable de su vida personal y profesional y, como bien lo indica Díaz (2006) “El saber nunca podrá ser más importante que el ser” (p.95).

Es más, pudiera decirse que el ser del educador repercute de una u otra manera en su condición epistémica y metodológica, así lo asevera Pérez (2012), al acotar que: “El análisis investigativo ha demostrado que los seres humanos estamos constituidos por múltiples dominios, como el lenguaje, la razón, la voluntad, las emociones, la corporalidad y la espiritualidad, y que todas ellas intervienen complementariamente como gallitadores de nuestras actuaciones” (p.6).

De allí, la insistencia en una formación integral del docente que incorpore al dominio epistemológico y metodológico que necesariamente debe construir en sus procesos formativos, el ser del educador cuyas particularidades determinan sus actuaciones profesionales.

En tal sentido, la conformación de una identidad vocacional sólida e inquebrantable, es el punto nodal en la formación ontológica y axiológica del docente. Como se ha señalado en el modelo teórico de la vocación, el sentir vocacional del educador, es la savia que nutre sus cualidades personales y con ello, la interiorización de valores como fuente orientadora de su comportamiento personal, profesional y social.

Visto de esta manera, el sentir vocacional constituye un aspecto de importancia a ser considerado en la formación integral del educador que busca propiciar las competencias personales enunciadas en el perfil del docente de educación Inicial (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2001; Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007a).

En esa perspectiva, vocación, cualidades personales, valores éticos y morales, es la triada básica en la formación del ser del educador, siempre bajo la premisa que estos tres aspectos no surgen por imposiciones

externas, tampoco se decretan o se dan por establecidas a partir de las connotaciones teóricas que definen su deber ser. Vocación y valores es una construcción personal de los educadores que orienta su proyecto de vida y con ello, la configuración de un repertorio conductual idóneo para lograrlo.

Dentro de esta línea de pensamiento, se entiende que en el diseño de programas destinados a la formación inicial y continua de los docentes, el componente ontológico y axiológico del educador es concebido como un factor entramado a las experiencias vivenciadas por los educadores en esos procesos.

En otras palabras, cada experiencia, bien sea de carácter epistemológico, metodológico o sociocultural, debe tener en sí misma un alto significado para los docentes en la reafirmación y/o fomento de su vocación, los valores en ella subyacentes y, por supuesto, las cualidades comportamentales inherentes a su sentir vocacional y profesional.

Por otro lado, al tomar en cuenta el alto contenido emocional y actitudinal involucrado en el sentir vocacional es necesario e importante el desarrollo de experiencias formativas en las cuales los docentes vivencien, observen y reflexionen sobre un actuar personal y profesional emocionalmente inteligente. El manejo adecuado de las emociones constituye un elemento clave para ser un ente proactivo al enfrentar situaciones problemáticas o dificultades en su desenvolvimiento personal, social y profesional en el contexto educativo donde desarrolla sus funciones.

Dentro de estas cuatro líneas formativas (epistemología, metodología ontológica y axiología) que ha de prevalecer en una formación docente de carácter integral, se inserta también su condición sociocultural, referida a las habilidades para actuar operativamente en el medio social donde lleva a la práctica su quehacer educativo.

Aspecto resaltado por Díaz (2013), cuando aduce que el educador: “es parte de una sociedad por tanto el rol protagonista en la misma se fundamenta en el trabajo que se tenga con todo lo que en ella conduce al

cambio en comunidad” (p.162). Desde esta visión, queda claro la necesidad de ofrecer una formación a los educadores que, enraizada a su episteme, metodología, ontología y axiología, favorezca sus capacidades en procura de un actuar efectivo, no solo con la población estudiantil, sino con miembros integrantes de la familia, de los centros de Educación Inicial y del ámbito social para unir esfuerzos en pro de la calidad educativa.

Ya se ha dicho con anterioridad la importancia que ello tiene en la formación integral de los niños de Educación Inicial, pero tal fin es necesario potenciar en los procesos formativos de los docentes las capacidades idóneas establecidas en el perfil del educador en este nivel, tales como: comunicación asertiva, relaciones interpersonales afectivas, liderazgo democrático, trabajo grupal cooperativo y solidario (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2001, Díaz 2013).

En efecto, formar al docente de educación Inicial en su condición sociocultural, indica, en primer lugar, impulsar su toma de conciencia en el importante rol social que tiene en el marco de una educación sustentada en la corresponsabilidad de la familia, escuela y sociedad en la formación de los futuros ciudadanos.

En segundo lugar, propiciar el desarrollo de las potencialidades, tanto en conocimientos, métodos, cualidades personales y valores, para desplegar en su actuar social las capacidades requeridas en la unión de esfuerzos dentro y fuera de la institución, con miras a optimizar la calidad educativa y superar los obstáculos que pudieran afectarla.

En esa perspectiva, se considera que, además de las capacidades antes enunciadas, es vital en la formación docente incentivar la actitud, disposición y habilidad para incorporar a su profesionalismo educativo el trabajo y aprendizaje cooperativo en y sobre la acción educativa. Para alcanzar tal finalidad, Carmona (2008), propone:

El pensamiento crítico y creativo debe ser incorporado a la acción formativa en la que se generan prácticas reflexivas, críticas y creativas en la experiencia compartida en el aula, como

comunidad de investigación y, con ello, la escuela se vislumbra como espacio de humanización (p.144).

De acuerdo con este planteamiento, la consolidación del pensamiento crítico y reflexivo a ser aplicado en y sobre la práctica educativa, debe vivenciarlo el docente en sus procesos formativos, de esta manera se solidifica el componente sociocultural necesario para que la acción reflexiva no esté circunscrita a lo individual, sino adscrita a un trabajo compartido con otros profesionales de la docencia.

Algunos expertos en el tema (Torres, 2007; Fleires, 2013; Galviz, 2007; Larrosa, 2010), relacionan lo anterior con el desarrollo de capacidades investigativas en la formación docente. La misma idea es sostenida por el Estado Docente Venezolano (Ministerio de educación Cultura y Deportes, 2001; Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007a), al señalar como una cualidad del Docente de Educación Inicial al aplicar capacidades investigativas humanísticas y científicas para promover la reflexión y encontrar juntos la solución que afecten la calidad educativa de los centros de Educación Inicial o el entorno social.

Lo hasta ahora expuesto sobre el modelo teórico de formación del docente de Educación Inicial puede concretarse en la siguiente premisa: Todo proceso formativo dirigido al educador debe llevar implícita la finalidad de impulsar y revitalizar el compromiso profesional- pedagógico (epistemología y metodología) el compromiso personal (ontología y axiología) y el compromiso social, con el entorno, la región y el país (sociocultural) en la búsqueda permanente por lograr los fines educativos en la población infantil en el marco de las nuevas realidades sociales.

Para finalizar, es necesario insistir en integralidad de la formación docente, pues como asevera Bazán (2005):

De nada sirve adquirir nuevos y excelentes conocimientos, doctorarse para lograr esa meta deseada en las mejores academias (hacer) sin reconstruirse como persona buscando a través de ella crecer, ser, actuar y convivir cada día mejor. El

construirse en este sentido es llegar a ser la persona que la educación y la sociedad requiere (p.174).

Es innegable que las condiciones epistemológicas y metodológicas del docente es vital en su accionar profesional, pero ese profesional es ante todo un ser humano cuyas cualidades personales (ontológicas y sociales (sociocultural), apoyadas en sólidos valores morales y éticos (axiología), son los que en definitiva van a permitir configurar el ideal del educador requerido en las realidades educativas y sociales contemporáneas y, en ello, tiene un papel primordial su sentir vocacional.

Esto último representa el norte teórico orientador para la investigadora, quien asume la necesidad de dar respuesta a la interrogante surgida de la dialéctica entre la teoría y la realidad: ¿Cuál es el deber ser de una formación apoyada en la vocación para la resignificación del desempeño pedagógico del Docente de Educación Inicial?

Vocación y Formación como un Constructo Teórico para el Desempeño Pedagógico del Docente de Educación Inicial

Los modelos teóricos de vocación y formación docente expuestos en los apartados precedentes, constatan la estrecha relación existente entre el sentir vocacional de los educadores y los procesos formativos que estos desarrollan en el camino de su profesionalización. Desde esta premisa, la autora propone a continuación un constructo teórico de formación apoyado en la vocación como eje focal para la resignificación del desempeño pedagógico del docente de Educación Inicial.

Este constructo representado esquemáticamente puede apreciarse en la siguiente figura:

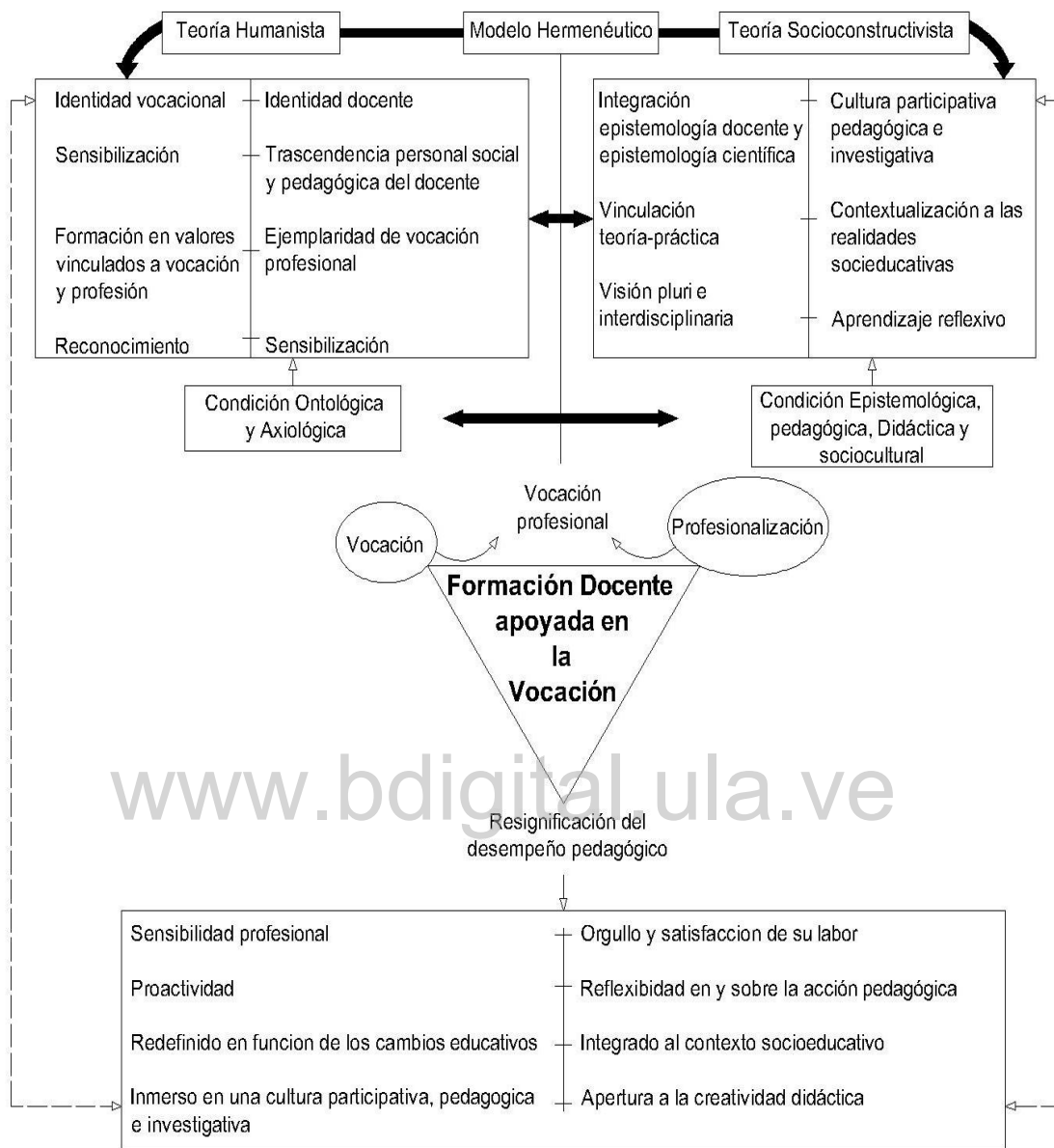


Gráfico 28. Formación docente apoyada en la vocación. Creación inédita. Delgado (2017).

Desde una perspectiva general, lo esquematizado en el gráfico refleja dos aspectos esenciales para el desarrollo de procesos formativos apoyados en la vocación docente. El primero, vocación y profesionalización son dos elementos indispensables en la vida del educador, ambos se interrelacionan e influyen mutuamente para conformar el ser, conocer, hacer y convivir del docente en su actuación profesional.

El segundo, por ser mutuamente influyentes, las acciones formativas iniciales y continuas dirigidas a los educadores, deben entrelazar el componente profesional con el vocacional a fin de hacer realidad lo que Zaragüeta (s/f), denomina un docente con vocación profesional, o como bien lo indica Gonzales (s/f), al señalar que la formación docente ha de garantizar la profesionalidad y, al mismo tiempo, suscitar y fomentar el sentir vocacional.

Para tal efecto, es imprescindible una visión integradora de la formación (ver Modelo teórico de formación docente) y tomar en cuenta el concepto de vocación entendido como la disposición y actitudinal que forma parte del ser docente impregnada de los valores interiorizados como guía para su desenvolvimiento personal y profesional (ver modelo teórico de vocación).

En esa perspectiva, la profesionalización destinada a propiciar la condición epistemológica, metodológica y sociocultural del educador, debe fortalecer al unísono su condición ontológica y axiológica inmersa en su sentir vocacional.

En tal sentido, no cabe duda que la identidad vocacional conjugada con la identidad docente es una de los aspectos a ser fortalecidos; si la identidad según el Diccionario Enciclopédico Océano Uno (2007), es el: “conjunto de circunstancias que determinan quién es y qué es una persona” (p.840), entonces la formación docente en la diversidad de experiencias que comprende preparar al educador para el ejercicio de su profesión, debe constituir una plataforma (teórica, pedagógica, didáctica y/o sociocultural) referencial en la reafirmación de su identidad vocacional y docente.

Así por ejemplo, las concepciones epistemológicas sobre el desarrollo del niño o las teorías de aprendizaje aplicadas a la población infantil, además de ser parte del episteme construido por el educador para conocer, entender y comprender el desenvolvimiento de los niños de edades comprendidas entre los 0 y 6 años, también debe constituirse en un referente teórico en la

claridad y comprensión de las implicaciones que tiene este conocimiento en la estructuración de su identidad docente y de su sentir vocacional.

Se trata que la formación docente sea más que la sumatoria de conocimientos (Gorodokin s/f), para convertirse en un proceso integral que favorece e impacta al futuro enseñante y a quien está activo, en el plano cognoscitivo y socio-afectivo involucrado en su propia identidad vocacional y como docente de Educación Inicial.

De la misma manera y a partir del alto contenido emocional implicado en la vocación, la formación docente ha de estar consustanciada con el fomento a la sensibilidad del educador como parte de su ontología y axiología indispensable para el trabajo pedagógico de niños en las primeras edades de su existencia.

En efecto, la disposición emocional inmersa en la vocación, al ser fortalecida en los procesos formativos contribuye a fomentar la sensibilidad del educador al asumir con plena conciencia el importante rol que tiene como adulto significativo en la vida de los niños, en la atención efectiva de las necesidades e intereses de los mismos y, en captar a plenitud las situaciones familiares y sociales que inciden en su formación integral.

El fomento a esta sensibilidad en la condición ontológica y axiológica del docente, debe llevar consigo una formación inscrita en el manejo inteligente de las emociones, de manera que las mismas sean encauzadas operativamente en el ser y hacer del educador al actuar frente a situaciones de los niños, las familias o del ámbito social que lo imparten en su sensibilidad personal y profesional.

Por otra parte, dado que el sentir vocacional del educador está íntimamente relacionado con su proyecto de vida personal y profesional, es importante que desde la formación inicial se propicie la sensibilización del docente con respecto a la trascendencia de ese proyecto no solo para su realización como ser humano en el campo de una profesión, sino también frente a una sociedad que deposita en los educadores la confianza de formar

a los futuros ciudadanos en la búsqueda de hacer realidad un mundo mejor para todos.

Ello implica auspiciar en la condición ontológica y axiológica del educador, la valoración de su rol y la trascendencia personal, social y pedagógica que el mismo tiene en la formación integral de las futuras generaciones, pues como lo asevera Martínez (2011): “La educación no la hacen las instituciones, ni los medios, sino las personas que saben dar un testimonio auténtico de su propia humanidad, por la verdad de sus principios y por su coherencia de vida en esto” (p.1).

La interiorización por parte de los docentes del planteamiento antes expuesto, lleva consigo la necesidad de una formación que impulse en los educadores la vocación como eje central de su ontología y axiología a fin de incrementar el compromiso personal inherente a su proyecto de vida profesional.

Además, la vocación en el sentir del docente lleva paralelo la visualización de los comportamientos a ser desplegados en la futura y/o presente actividad profesional y, con ello, los valores que han de sustentarlos (ver modelo teórico de vocación docente). Esta constituye una razón más que reafirma la necesidad de incorporar integralmente vocación y profesionalización en los procesos formativos de los educadores.

En tal sentido, la formación docente orientada al desarrollo de las competencias personales contempladas en el perfil del educador (ver modelo de formación docente), ha de tener presente que toda cualidad personal como parte de la ontología del docente, está fuertemente entrelazada a su axiología. Por consiguiente, la formación en valores vinculados a la vocación y a la profesión debe ser una constante en las actividades orientadas a formar los futuros educadores y en aquellas cuyo propósito es actualizar a los docentes en servicio.

Para tal efecto, es preciso concebir los valores como opciones personales, asumidos voluntaria y conscientemente, mediante un proceso

dinámico de percepción, interiorización y análisis (Ministerio de Educación, 1999). Desde esta institución, se resalta la importancia de los valores, al exponer:

La persona que opta por un valor, o que comulga existencialmente con un sistema de valores concreto, intenta vivir y construir su presente y su futuro con arreglo a esos valores; podríamos decir que esos valores vienen a ser como el motor o el impulso permanente que dinamiza y orienta sus comportamientos y su conducta, tanto consigo mismo como en sus relaciones con el mundo y con los demás (p.19).

A la luz de esta aseveración, se desprende que el sistema axiológico construido por los educadores es la plataforma sobre la cual se sustentan las cualidades personales requeridas para un óptimo repertorio conductual en función de sí mismo y de las relaciones interpersonales desarrolladas en el contexto educativo en el cual lleva a la práctica su hacer profesional. De ahí la importancia de una formación docente propulsora y practicante de la condición axiológica del educador.

Además, si se toma en cuenta que, de acuerdo con el Ministerio para el Poder Popular de la Educación (2007a), el docente de Educación Inicial: “Es un profesional consciente de su vocación... poseedora y promotora de una conducta ética y moral...” (p.17), se presupone una formación inicial y continua de los educadores propulsora de este perfil.

En tal sentido y sin perder de vista el carácter voluntario en la interiorización de valores, los procesos formativos en sus diferentes componentes teóricos, prácticos y socioculturales, deben producirse en el marco de un clima y relaciones coherentes con la condición axiológica que se aspira lograr en los educadores. Dicho de otro modo, las diferentes experiencias formativas deben tener en sí mismas la práctica de los valores vinculados al logro de un docente con vocación profesional.

Cabe resaltar sobre este aspecto, lo importante de la ejemplaridad dada en sus comportamientos por quienes asumen el compromiso de ser facilitadores en los procesos formativos de los docentes. Su sentir vocacional

y los valores reflejados en sus conductas frente al grupo de educadores, representan para éstos una fuente inspiradora y guía como modelos a seguir e incorporar a su condición onto-axiológica.

Ahora bien, desde el punto de vista epistemológico, pedagógico, didáctico y sociocultural, se consideran relevantes seis (6) aspectos prioritarios para entrelazar vocación y profesionalización en la formación de los docentes e impulsar la resignificación del desempeño pedagógico en las prácticas educativas.

El primero, está referido a la integración que debe darse en los procesos formativos, entre la epistemología construida por el docente y la epistemología científica. Este criterio es válido tanto para la formación inicial como continua, pero con rasgos diferenciados en relación a la epistemología del futuro docente y de la construida por quienes están en el ejercicio activo de sus funciones.

En la formación inicial es preciso abandonar la idea que los futuros docentes ingresan a los recintos universitarios carentes de concepciones epistemológicas sobre la educación y las formas de enseñar y aprender o, en su defecto, partir de la presunción que cualquier episteme existente es irrelevante y requiere ser reemplazada con fundamentos epistemológicos científicamente comprobados, sin tomar en cuenta el significado que tiene para el futuro enseñante su visión personal producto de sus experiencias educativas. En tal sentido, Torres (2007), acota:

...se ha desconocido la importancia de la biografía escolar del futuro docente, no solo respecto a los contenidos curriculares, sino al aprendizaje sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje que tiene lugar en el aparato escolar...en el ex escolar que es cada docente parecieran estar claves mucho más importantes y determinantes sobre las prácticas educativas y los estilos de enseñanza que en la formación profesional, inicial o en servicio (p.20).

De allí que, en el marco de una formación integral es indispensable concatenar la epistemología científica a los saberes construidos por el futuro

docente en su vida estudiantil, los cuales configuran una particular manera de entender lo concerniente a la enseñanza y el aprendizaje. Esta episteme construida previamente es denominada por Izarra (s/f) teorías implícitas que ameritan para su cambio, procesos de aprendizaje explícito.

No se trata, según autor citado (Ob.Cit) de sustituir, ignorar o eliminar las teorías implícitas, sino hacerlas explícitas a fin de restaurarlas y lograr la interacción jerárquica de unos conocimientos más simples en otros más complejos (Pozo, Ob .Cit p.12); es decir, integrar la episteme construida por el estudiante a la epistemología científica que dará norte a su hacer profesional.

La intencionalidad es propiciar una restauración teórica de manera que los futuros docentes adopten: “nuevos supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales desde los cuales puedan interpretar sus situaciones y escenarios” (Ob.Cit. p.13). Para tal fin, el mismo autor citado sugiere en las prácticas de formación inicial el desarrollo de procesos metacognitivos en los que los futuros educadores, en interacción con sus compañeros y profesores puedan comunicar sus propias concepciones epistemológicas.

Igualmente, en la formación continua de los educadores es necesaria la integración del conocimiento científico con los saberes construidos por el docente producto de sus experiencias y reflexiones del quehacer pedagógico, didáctico y social llevado a la práctica en las realidades educativas. Sobre este asunto Díaz (2006), refiere:

Los docentes generamos teorías, como fundamento consciente e inconsciente de nuestra práctica pedagógica, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican nuestra actuación profesional. Este reconocimiento constituye un nuevo referente, desde el cual se replantea el problema de la formación permanente del docente, como opción de su desarrollo personal y social (p.94).

En esa perspectiva, la formación de los docentes activos en especial cuando se trata de implementar reformas para la transformación de las

prácticas educacionales, ha de lograr una integración entre la epistemología y saberes pedagógicos contruidos por los educadores y las nuevas exigencias planteadas por los cambios educativos, científicos y sociales, para de esta manera lograr que se aproximen a las nuevas concepciones epistémicas y metodológicas y puedan redefinir las existentes.

Otro de los aspectos a considerar en la formación de un docente con vocación profesional es el de la vinculación teoría-práctica. Los ideales en el ser, conocer, hacer y convivir de los educadores, son fortalecidos si su condición epistémica y metodológica le permite aplicar sus teorías, conocimientos y métodos en situaciones contextualizadas.

De ahí, la necesidad que en los procesos formativos del educador, la teoría se constituya en un referente epistemológico a través del cual, el docente adquiera la capacidad para analizar la diversidad de contextos presentes en las realidades educativas y dar respuestas oportunas y satisfactorias desde su hacer profesional a las nuevas necesidades que le plantea una sociedad compleja y cambiante.

Ello implica aprendizajes teóricos fundamentados en la práctica y viceversa de manera que al llegar a la realidad educativa no encuentre un desfase entre su visión epistémica y los retos de concretar en su práctica pedagógica una educación contextualizada.

Sumado a lo anterior, es indispensable en la formación docente una visión global, pluri e interdisciplinaria. La condición epistemológica, pedagógica, didáctica y sociocultural, al igual que la ontología y axiología del educador así lo amerita, no solo por la reconstrucción de su ser personal e involucrado en su proceso formativo, sino también por la necesidad de un modelo globalizador en cuanto a las disciplinas y contenidos académicos que implica formar al docente desde una concepción, integral, totalizante y no fragmentada.

La educación de los ciudadanos, en este caso del niño y de la niña, se apoya en diversas disciplinas científicas. Cada una desde su epistemología,

ofrece un cuerpo de conocimientos específicos para la comprensión del proceso educativo involucrado en la formación del ser humano, pero, por sí sola, no da respuesta a la multiplicidad de factores que la misma conlleva. De allí el carácter multi e interdisciplinario a prevalecer en la formación docente.

De hecho, al entender la educación, enseñanza y aprendizaje como las tres líneas centrales orientadoras en la actuación docente que no pueden estar desligadas entre sí, se ratifica una práctica formativa del educador en la cual la interdisciplinariedad sea una constante. Pues como lo señala Liscano (2007), la educación del hombre lleva implícito concepciones filosóficas, sociales, humanistas, entre otras para dar respuesta al ideal del ser humano a ser formado en el contexto de una determinada sociedad.

Y, para saber cómo educar, por qué y para qué la educación, hay que saber cómo es el hombre y cómo crece, interrogantes despejadas por la epistemología pedagógica que se nutre a su vez de la psicología y la sociología (Ob.Cit). Todo ello involucrado en el proceso de enseñar, pero, para saber cómo se enseña es necesario recurrir al conocimiento didáctico, disciplina que se apoya en la Psicología del aprendizaje (Ob.Cit).

Estas, entre otras disciplinas científicas abordadas desde una visión interdisciplinaria en la formación docente de Educación Inicial, propicia su condición epistemológica para el conocimiento y comprensión del desarrollo biopsicosocioemocional de la población infantil, sus procesos de aprendizajes, así como el contenido filosófico, social y pedagógico involucrado en la formación integral de los niños en atención a las finalidades educativas que sustentan el sistema educativo venezolano.

Paralelamente, fortalece su condición metodológica y sociocultural al construir desde la pedagogía y la didáctica una visión teórico-práctica a partir de la cual apoya su quehacer educativo en pro de formación integral de los infantes. Al mismo tiempo, su epistemología, metodología y condición sociocultural lleva implícito la reconstrucción de su ser personal (ontología) y

la interiorización de los valores que han de regir su conducta (axiología), para responder satisfactoriamente al compromiso profesional asumido consigo mismo, con los niños, con la sociedad y con el Estado Venezolano.

Por otra parte, la formación docente debe estar inmersa en el marco de una cultura participativa pedagógica e investigativa. Las experiencias vivenciadas por los educadores en sus procesos formativos constituyen fuentes referenciales para su posterior desempeño y desenvolvimiento profesional (Torres 2007); por consiguiente, si el ideal es formar a un docente con las capacidades socioculturales para ser participe activo en la unión de esfuerzos en procura de fortalecer la educación de los niños, es necesario que este ideal esté presente en las actividades conducentes a su formación. Sobre esta idea Majos (2002), expone:

...se trata de formar a los docentes para avanzar en el desarrollo de una cultura de gestión participativa de la docencia y de la innovación educativa y en el desarrollo de formas de relación personal basadas en el mutuo conocimiento y reconocimiento de los valores profesionales y personales (p.93).

Desde este punto de vista, el trabajo grupal cooperativo constituye sin duda, uno de los procedimientos a ser llamados a la práctica en procesos formativos del docente para optimizar su condición sociocultural en el sentido de ser participe y auspiciar la participación dentro y fuera de la organización escolar, en grupos de trabajo orientados a enriquecer la calidad de la formación integral ofrecida a los niños en los centros de educación inicial.

De igual forma, una cultura participativa vivenciada por el educador en sus procesos formativos y luego extrapolados a su quehacer profesional, se encuentra estrechamente vinculado a planteamientos teóricos educativos relacionados con: "Toda actividad personal de construcción de conocimientos debe entenderse como una actividad social culturalmente mediada" (Majos, 2002, p.93); la educación es un proceso de marcado carácter social que requiere la participación de todos los involucrados en el hecho educativo (Ministerio del Poder Popular para la Educación , 2007a).

La educación es corresponsabilidad de la familia, escuela y sociedad (Ley Orgánica de Educación, 2009). A partir de estos planteamientos se evidencia que la formación docente ha de estar consustanciada con los mismos de manera que su condición sociocultural los posibilite y los haga realidad en el contexto educativo donde laboran.

También en este aspecto, es necesario referir que el fomento de una cultura participativa, pedagógica e investigativa en la formación docente se considera un factor determinante en las actuales realidades educativas objeto de continuas reformas y transformaciones y, por tanto una continúa redefinición pedagógica en el actuar de los educadores.

La participación en grupos de trabajo docente para el intercambio de saberes pedagógicos derivados de la reflexión en y sobre la práctica, el análisis de problemas contextualizados que afectan la formación de los niños, el análisis de las fortalezas y debilidades encontradas en el trabajo de aula, entre otros, constituyen acciones de una cultura participativa e investigativa que coadyuva no solo a la innovación educativa sino a la calidad de la misma.

Ello, sin mencionar los aspectos favorables que el desarrollo de una cultura participativa en la formación y práctica docente tiene para el fortalecimiento de su condición ontológica y axiológica y, por supuesto en su sentir vocacional.

Todos los aspectos anteriormente expuestos, tienen su concreción en un punto determinante para la formación del educador, y es el aprendizaje reflexivo, sobre el cual Carmona (2008) acota:

La reflexión frente al pensamiento rutinario, implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia; supone un análisis y una propuesta que orienta la acción, está guiada por la toma de conciencia crítica con respecto a cualquier conocimiento, de tal manera que se opone a la rutina y a la memorización de los contenidos de manera irreflexiva y acrítica (p.137).

De acuerdo con esta línea teórica, todo conocimiento involucrado en la formación docente debe traducirse en una apropiación y construcción

reflexiva por parte del educador. Reflexionar es ir más allá de los conceptos, métodos, postulados teóricos expuestos en la literatura, para asumir una postura analítica, reflexiva y crítica frente a los mismos a fin de profundizar en su comprensión como sustento epistemológico y metodológico aplicable a la práctica educacional.

Visto de esta manera; el aprendizaje reflexivo es indispensable en una formación docente donde se integra la epistemología del educador con la científica, se vincula la teoría con la práctica, se contextualiza el conocimiento, se ofrece una visión pluri e inter disciplinaria y se estimula el desarrollo de una cultura participativa pedagógica e investigativa, pues en todo ello está implícito el pensamiento crítico, reflexivo e incluso creativo del educador.

Además, en opinión del autor citado (Ob.Cit), el aprendizaje crítico y reflexivo “presenta un énfasis en el desarrollo integral de la persona” (p.134). Al respecto y contextualizado a la formación integral del docente, enfatiza la formación de un educador capaz de: tomar en cuenta el punto de vista de otros, ofrecer propuestas razonadas y argumentadas, sustentar sus reflexiones de manera reflexiva y creativa, ser cooperativo en la solución conjunta de problemas y, de una mayor consistencia moral en el quehacer cotidiano; aspectos que incluye también la condición ontológica y axiológica del educador.

En el marco del constructo teórico hasta acá expuesto se ha descrito los componentes básicos de una formación integral del docente de Educación Inicial a través de los cuales se entrelaza la vocación con la profesionalización a fin de lograr un educador con vocación profesional y, con ello la redefinición de su desempeño pedagógico.

Ahora bien, para la puesta en práctica de los planteamientos expuestos, la autora considera necesario e indispensable, sustentar la acción formativa de los educadores en un modelo hermenéutico reflexivo y en las teorías humanista y socioconstructivista. A continuación, se detalla el porqué de

estas elecciones teóricas.

En principio, la configuración de un docente reflexivo, no solo frente al conocimiento científico que ha de incorporar a su episteme y metodología para su desenvolvimiento pedagógico, sino la reflexividad frente a sí mismo en su condición ontológica, axiológica y sociocultural, amerita sin duda un modelo de formación hermenéutico-reflexivo, cuya esencia es la horizontalidad en los procesos formativos, así como la interacción dialógica entre quienes son sujetos de formación y entre éstos y los que fungen como formadores.

El modelo hermenéutico-reflexivo, asegura Davini (citado en De Lella, 2009), vincula lo emocional con la indagación teórica. El conocimiento se construye personal y colectivamente a partir de situaciones contextualizadas, las cuales son objeto de reflexión y comprensión con las herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla.

En ese proceso, el futuro educador y quien está en ejercicio, reconstruye la unidad y complejidad de la propia experiencia contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales relaciones y perspectivas (Ob.Cit). Vista en esos términos, la formación docente bajo el modelo hermenéutico-reflexivo, se traduce en experiencias que, como lo señala Carmona (2008):

...componente a los docentes en las habilidades de la conversación y del juicio, de la coherencia lógica del pensamiento, del análisis y la crítica reflexiva, la deliberación y las decisiones educativas en contextos de incertidumbre, lo que conlleva a entender la educación como un acontecimiento reflexivo y ético, como educación filosófica (p.144).

Por tanto, el docente deja de ser un receptor individual de conocimientos, informaciones, métodos y procedimientos, para convertirse en ente activo que participa junto con otros, en la reflexión sobre los contenidos, los métodos y las técnicas desde enfoques contextualizados, así como en problematizar, explicitar y debatir las creencias, las rutinas, los supuestos y las relaciones sociales implícitas y explícitas vinculadas a la

condición epistemológica, metodológica, sociocultural, ontológica y axiológica de la que es sujeto de formación.

En estrecha correspondencia con el modelo hermenéutico-reflexivo, es necesaria una formación docente apoyada en la teoría humanista. Ello por dos razones principales. La primera, una formación integral del docente, en la que el sentir vocacional del educador constituye un factor determinante de su condición onto-axiológico y de su desempeño profesional, amerita prácticas formativas sustentadas en el humanismo.

La segunda, la concreción en las realidades educativas de una educación humanista, solo es posible si los educadores la perciben, viven, experimentan y reflexionan en sus procesos formativos. Como bien expone Torres (2007): “no es posible continuar pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su formación” (p.7), aseveración que obviamente es aplicable en todo lo concerniente a la formación del educador.

Situado en este punto de reflexión, es pertinente referir un pensamiento de Paulo Freire (citado en Estacio y Cordido, 1990) quien, en el marco de su teoría humanista indica:

La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca mitificante. Es praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (p.96).

De acuerdo con esta premisa filosófica, la formación del ser humano, en este caso del docente de Educación Inicial ha de propiciar su praxis concatenada a la reflexión y a la acción en la búsqueda de transformar sus realidades al mismo tiempo que se reconstruye como persona y profesional. El objetivo fundamental, siguiendo las ideas de Freire (Ob.Cit), es despertar la reflexión crítica hacia situaciones existentes concretas, en ello el dialogo es factor de crucial importancia, entendido el mismo como el encuentro en el que se solidarizan el reflexionar y el obrar de los sujetos (Ob.Cit).

Desde el enfoque humanista, el docente es concebido en su integridad,

es decir una persona que piensa, siente, conoce, reflexiona analiza y es capaz de adaptarse o asumir cambios para reconstruirse en su ser, hacer, conocer y convivir. Se trata, en palabras de Carmona (2008): "...de una visión integral del ser humano, de una visión cualitativa del mismo que lo reconoce en su dimensión concreta con sus pensamientos, afectos, sentimientos, valores y, sobretodo, capaz de construir su propia existencia" (p.130).

Este planteamiento se considera el punto nodal de una formación docente orientada a fortalecer su condición ontológica y axiológica, por cuanto la vocación, las cualidades personales y los valores, es una construcción personal del educador que no puede ser objeto de tecnicismo o instrumentalismos, sino suscitadas, fomentadas y fortalecidas a través de una formación humanista en la que se propicie la práctica, la reflexión y la acción de los educadores vinculada a su proyecto de vida vocacional y el componente ontológico y axiológico que ha de acompañar su ser existencial para alcanzarlo.

Aunado a la teoría humanista, se considera imprescindible en la formación docente la aplicación de los principios teóricos socioconstructivistas (Jean Piaget- Lev Vygotsky). El fundamento central de esta corriente teórica, según lo expone Ramírez y Abdo (2013), es que: "en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, el hombre no es únicamente producto del medio ambiente o de sus disposiciones internas, sino una construcción propia, un resultado paulatino de la interacción entre estos factores" (p.31).

En atinencia a este fundamento teórico, se entiende que los aprendizajes, las conductas y el comportamiento del ser humano es la resultante de una construcción interna producto de la interrelación entre sus cogniciones y las experiencias vivenciadas en su ámbito sociocultural.

Aplicada tal premisa a la formación docente, se desprende que su condición epistemológica, metodológica, sociocultural, ontológica y

axiológica, constituye un proceso de construcción interna del educador derivado de sus cogniciones frente a las experiencias socio-formativas en las que participa. Por tanto, la formación del educador no puede concebirse desde los parámetros de la instrucción, sino de una participación activa del docente en el proceso de construcción y apropiación personal-social, de los conocimientos, las conductas y los valores inherentes a su ser, conocer hacer y convivir profesional.

En esta perspectiva, la formación inicial y continua de los educadores, se apoya en principios socioconstructivistas, entre los cuales, extrapolados al campo de la formación docente, destacan (Tenutto, Klinal Boan, Redak y otros, 2006; Ramírez y Abdo, 2013):

1. El conocimiento (teórico, pedagógico, didáctico...) no es pasivamente recibido e incorporado a la mente del educador, sino activamente construido a través de un proceso de abstracción reflexiva, de allí la importancia de su participación activa crítica y reflexiva, individual y colectiva, en las actividades formativas.

2. La realidad existe en tanto existe una construcción mental interna interpretativa del que aprende. Por tanto, cada aspecto formativo involucrado en el ser, hacer, conocer y convivir del docente, deben tener sentido y significado para el educador; pues interpretar implica concebir, ordenar y explicar de un modo personal la realidad (Diccionario Enciclopédico uno, 2009)

3. El aprendizaje es un proceso individual y colectivo de diseño y construcción / reconstrucción de esquemas mentales previos como resultado de procesos de reflexión e interpretación. De este principio, se desprenden dos aspectos puntuales a ser considerados en la formación docente. El primero, el educador no llega vacío, cognitivamente hablando, a su proceso de formación, previamente ha construido esquemas mentales (creencias, saberes, supuestos, concepciones...) vinculados a la educación (en este caso Inicial) al desarrollo del niño, a la enseñanza y el aprendizaje en este

nivel.

Estos esquemas mentales previos no pueden ser obviados, al contrario, es necesario integrarlos a los nuevos conocimientos a fin de inducir las transformaciones requeridas en las estructuras cognitivas existentes, sin olvidar que ello solo es posible a través de la reflexión e interpretación por parte del educador.

El segundo aspecto, es el carácter social involucrado en una formación socioconstructivista del docente. La educación es proceso social, la formación docente también lo es. El aprender a ser, conocer, hacer y convivir profesional del educador, se construye desde lo individual y colectivo. Por tanto, las experiencias formativas del educador han de estar inscritas en esta premisa y, más aún, si se toma en cuenta el proceso de abstracción reflexiva e interpretativa dado en la construcción del conocimiento desde la óptica constructivista.

En definitiva, se propone una formación docente apoyada en la vocación bajo un modelo Hermenéutico-reflexivo, humanista y socioconstructivista, que conjugue de forma integral el sentir vocacional de los educadores, como referente principal de su ontología y axiología, con la profesionalización inherente a su condición epistemológica, pedagógica, didáctica y sociocultural.

Desde esa integridad formativa, se plantean diversas consideraciones teórico-prácticas en el proceso formativo de los educadores, orientados hacia la configuración de un docente de Educación Inicial con vocación profesional, que se traduzca operativamente en una redefinición de su desempeño pedagógico en los centros de Educación Inicial.

La resignificación del desempeño pedagógico en las actuales realidades sociales y educativas, es una constante que debe acompañar el desenvolvimiento profesional del educador en virtud de la diversidad de cambios que caracterizan el mundo contemporáneo. De allí que el constructo teórico anteriormente expuesto lleva la intencionalidad prioritaria de formar

un docente cuya vocación profesional le impulse continuamente a ser un constructor y reconstructor de su hacer pedagógico.

En tal sentido, el ideal aspirado es un educador con disposición para la autocrítica y la reflexión de su ser y hacer en el contexto educativo donde labora, con sensibilidad profesional acompañada de la proactividad, orientada al conocer, comprender y valorar las múltiples realidades vinculadas a la educación integral de la población infantil para actuar de un modo intencionado y reflexivo en las situaciones educativas pedagógicas.

También, un docente que se redefine en función de ampliar los horizontes pedagógicos, al sumergirse en una cultura participativa que trasciende los espacios áulicos en búsqueda de unir esfuerzos con otros docentes, padres y miembros de la comunidad, para optimizar la formación integral de los infantes, lo cual inexorablemente implica una Resignificación de su desempeño pedagógico.

En esa misma idea, un docente que, de manera permanente reflexiona en y sobre la acción pedagógica, pero esa reflexión no se queda en la individualidad profesional, por el contrario, busca compartirla cooperativamente con otros profesionales del mismo nivel educativo como una forma de valorarlas conjuntamente y enriquecer el conocimiento construido.

Todo ello coadyuva al despliegue del pensamiento y hacer creativo pedagógica y didácticamente. Un educador reflexivo, crítico y analítico de sí mismo, de su hacer pedagógico, del progreso de los niños y las realidades contextuales, obviamente va a encontrar retos y, muchos de ellos, ameritan grandes dosis de creatividad e innovación para enfrentarlos, lo que a su vez implica una amplia apertura al cambio y, por supuesto una resignificación de su desempeño pedagógico.

En síntesis, una formación que se concrete en un educador con vocación profesional para la resignificación de su desempeño pedagógico, constituye la plataforma epistemológica, metodológica, ontológica, axiológica

y sociocultural, sobre la cual se sustenta un accionar pedagógico no estático, uniforme, unidimensional o acrítico, sino inmerso en profundas reflexiones por parte del educador para encontrar nuevos significados a su pedagogía en el marco de contextos sociales, educativos sujetos a constantes cambios.

Finalmente, es oportuno señalar el impacto que todo lo anteriormente descrito, tiene en el sentir vocacional del docente, pues su disposición a salir del confort pedagógico, de los espacios del aula, de integrarse con otros, de reflexionar en y sobre la práctica educativa para redefinirse como persona y como profesional, constituye sin duda, fuente de orgullo y satisfacción personal por lo que hace, con lo cual se reafirma en su condición de un docente con vocación profesional.

www.bdigital.ula.ve

REFLEXIONES FINALES

El trabajo investigativo realizado representa una inmersión en la teoría y en la realidad para obtener una mayor comprensión de la vocación y la formación en la vida profesional de los docentes de Educación Inicial.

Teóricamente, existe la tendencia general, implícita o explícita, a considerar la vocación docente como una disposición natural espontánea y/o innata, un llamado interior, dicen algunos de los expertos, algo que se nos impone desde dentro de nosotros mismos, alegan otros.

No obstante, también en términos hay planteamientos teóricos que la explican en términos de una construcción interior producto de experiencias con el entorno social con alto significado vocacional para el futuro docente. Con este punto de vista coincide la autora del estudio.

Independientemente del criterio asumido para definir la vocación docente, todos los autores consultados coinciden en la importancia que la misma tiene para un efectivo y satisfactorio desempeño del educador en su ser y hacer profesional. Según los expertos el sentir vocacional se vincula a la búsqueda de la excelencia, de la formación y del esfuerzo docente para ir más allá de lo exigido en su actuar educativo.

Este planteamiento es confirmado en la realidad. Para los educadores que laboran en el nivel de educación Inicial, su sentir vocacional es el centro motor de su emocionalidad y actitud en el proyecto de vida trazado para su existencia profesional. Es la vocación la que los impulsa continuamente a enriquecer su profesionalidad por medios formales e informales con el propósito siempre presente de brindar a la población infantil las mejores condiciones para su formación integral.

No obstante, la relevancia de la vocación docente expresada en la teoría y en las vivencias personales de los educadores se queda circunscrita a la literatura y a las experiencias que cada docente pueda desarrollar al

respecto, pues aun cuando la vocación está incluida como una competencia personal en el perfil del educador de Educación Inicial, está se encuentra ausente como línea formativa en los programas y actividades destinadas a la formación de los futuros docentes y de quienes están en el ejercicio activo de sus funciones.

En tal sentido, pareciera que en las instituciones universitarias dedicadas a la formación inicial y continua de los futuros profesionales de la docencia, así como en los organismos oficiales, se maneja el criterio de innatismo de la vocación y, bajo este concepto, se considera innecesario propiciarla y/o fomentarla, pues se supone que el docente nace con ella.

También es preocupante el hecho evidenciado en los hallazgos del estudio, sobre la continuidad de esquemas conductistas y la ausencia de una formación integral inicial y continua del educador. Más que formación, los docentes viven en la realidad procesos de instrucción de orden epistemológico y técnico, los cuales son recibidos vertical y pasivamente. ¿Por qué se continua con estos enfoques?

En versión de la investigadora, la respuesta se sitúa en la poca importancia dada en los procesos formativos a la condición ontológica, axiológica, vocacional y sociocultural del docente.

Ello porque el interés mayor se centra en la profesionalización, es decir en el aprendizaje de los conocimientos teóricos, disciplinares y métodos inherentes a la Carrera o al trabajo educativo. Al no tomar en cuenta el ser personal y social del docente, tampoco se le concibe con la capacidad para ser un ente activo en la construcción y apropiación de los conocimientos que han de configurar su condición epistémica y metodológica.

Tal vez, por esta misma razón los docentes de Educación Inicial tienden a desarrollar su labor pedagógica en solitario y circunscrita al aula. Eso es lo que viven en la mayoría de sus experiencias formativas.

En virtud de lo expuesto, se hace necesaria una profunda reflexión, sincera, honesta. Los ideales en la formación docente (ideales siempre

abiertos a la renovación), no están escondidos. La literatura al respecto es abundante, rica y variada. Frecuentemente es objeto de análisis y propuestas en seminarios, congresos y otras actividades de encuentros académicos. Todo ello no puede continuar en letra muerta. Es necesario realizar verdaderos esfuerzos por concretar en la práctica estos ideales.

Uno de estos ideales es el propuesto en el constructo teórico desarrollado por la investigadora que tiene como foco central conjugar la vocación con la profesionalización en los procesos formativos de los educadores con miras a la configuración de un docente con vocación profesional para la redefinición de su desempeño pedagógico.

Allí, se parte de la premisa que vocación y profesión son dos ejes estructurantes en la vida profesional del educador. El sentir vocacional no es algo pasado de moda, tampoco es un sentir de carácter religioso. Es una construcción personal social del docente fuertemente enraizada a su ontología y su axiología y, por consiguiente, de marcada influencia en su desarrollo epistémico metodológico y sociocultural vinculado a su profesión.

Con base en estas reflexiones finales, los hallazgos del estudio y los objetivos trazados en la presente investigación, la investigadora llega a las siguientes conclusiones.

La vocación es un factor inherente a la vida de los educadores preescolares producto de múltiples experiencias, cuyos significados son fuentes suscitadoras de sentimientos de índole vocacional, los cuales surgen temprana o tardíamente, para conformar una disposición emotiva y actitudinal que orienta el proyecto de vida hacia el campo de la Educación Preescolar y, con ello, la búsqueda de la formación requerida para incursionar en este ámbito educativo y permanecer en él.

En efecto, los hallazgos encontrados en la realidad permiten determinar que la vocación no es la resultante de una predisposición genética o de un llamado de carácter espiritual, en otras palabras, no nace con la persona. El sentir vocacional es una construcción individual-social derivada de

situaciones vividas que impactan en el ser personal y despiertan sentimientos generadores de una actitud positiva hacia determinada actividad profesional.

En tal sentido, se infiere que en los docentes de preescolar, la identificación con la población infantil de edades comprendidas entre los 3 y 6 años, representa el factor básico en la conformación de sentimientos vocacionales.

La interacción con niños en edad preescolar, bien sea en la familia o en contextos educacionales, experiencias maternas con los hijos, ensayos conductuales de la acción educativa con los descendientes, e incluso experiencias negativas durante la propia niñez que despiertan la sensibilidad hacia la población infantil, constituyen vivencias estrechamente relacionadas con los sentimientos de carácter vocacional experimentados por los educadores del nivel de Educación Inicial.

Adicionalmente, la observación de modelos docentes ejemplares y las interacciones socio-educativas-efectivas vivenciadas con ellos durante la vida estudiantil del educador, constituyen experiencias de trascendencia en el ser y sentir vocacional en virtud de su significado como fuente referencial en la visualización de la vida profesional futura.

Esta misma ejemplaridad vocacional en el actuar profesional de los docentes, es una experiencia significativa para los educadores de preescolar durante los procesos formativos de su vida profesional. Los docentes reafirman los sentimientos vocacionales cuando observan e interactúan con modelos ejemplares de profesores, ello los motiva e impulsa a interiorizar patrones conductuales respecto al deber ser del docente en lo personal y profesional.

Asimismo, las prácticas profesionales en la formación inicial, cobran especial significación como experiencia que favorece la consolidación de sentimientos vocacionales de los educadores de preescolar debido fundamentalmente al contacto directo con los niños desde la óptica

profesional, lo cual se convierte desde la misma mirada del educador, en vivencias que contribuyen a definir y acrecentar la motivación e interés por la Carrera elegida para su proyecto de vida profesional.

De todo lo anterior se desprende que: La identidad vocacional es un constructo personal elaborado por el docente en el transcurrir de su existencia a partir de un conjunto de experiencias significativas en el ámbito familiar sociocultural y profesional que configuran progresivamente una identificación propia, con alto contenido emocional y actitudinal, de su ser y hacer en el campo de la Educación Infantil.

En esta construcción de la identidad vocacional, la formación y la experiencia pedagógica juegan un papel preponderante. La formación los fortalece vocacionalmente en el sentido de encontrar en ella las herramientas epistemológicas y metodológicas para un actuar pedagógico efectivo en el trabajo con la población infantil.

De hecho, los educadores tienen plena conciencia que la vocación debe estar acompañada de la profesionalidad, de allí que las experiencias vivenciadas en sus procesos formativos constituyen un factor de alto significado para los docentes en la construcción de su identidad vocacional pues de ellos sustraen el deber ser de actuar con vocación.

La identidad vocacional no es estática ni queda estancada una vez que el educador ingresa al ejercicio activo de sus funciones educativas. Al contrario, se reafirma al unísono de la identidad docente en la medida que las experiencias pedagógicas son fuente de satisfacción personal y profesional para el educador.

Destaca en tal sentido, la reciprocidad afectiva de los niños, vista por los docentes como un indicativo de su éxito laboral, al igual que los logros alcanzados en los comportamientos infantiles en su proceso de formación integral, son percibidos como fuente de emociones placenteras (alegría, felicidad, satisfacción) que dan impulso a su identidad tanto vocacional como docente.

El mismo significado tiene para los educadores los reconocimientos a su desempeño pedagógico. La identidad vocacional se nutre y fortifica cuando los padres, compañeros y gerentes educativos reconocen a través de felicitaciones elogios y/o agradecimientos, los esfuerzos personales y profesionales realizados en pro de la calidad en la acción pedagógica desarrollada con los infantes.

En lo que respecta a los procesos formativos en relación con la vocación, se concreta que salvo las experiencias particulares con sentido vocacional vivenciadas por los educadores, no existe una línea formativa en la que se incorpore el sentir vocacional como factor de trascendencia en la formación docente, tampoco lo referido a las competencias personales y socioculturales.

Se concluye tal sentido que la ontología, axiología y condición sociocultural del educador no son centro de interés en el diseño y práctica de la formación docente inicial y continua.

Los educadores de preescolar perciben los procesos formativos en los que han participado dentro y fuera de la organización, como centrados en el conocimiento científico y metodológico, sin relación con el contexto y de carácter lineal-vertical.

Esta percepción se recrudece en las experiencias de formación continua proveniente de organismos oficiales consideradas por los docentes, como impositivas, de alto contenido político, aunque descontextualizadas del campo de Educación Preescolar.

Asimismo, se determina la ausencia de políticas institucionales que en el marco de una cultura participativa, se oriente hacia la planificación y puesta en práctica de proyectos destinados a fortalecer la formación de los educadores que laboran en el centro de Educación Inicial. Las actividades de carácter formativo son esporádicas y generalmente orientadas en dar instrucciones emanadas de los niveles educativos centrales.

En definitiva, se concluye que el binomio vocación- profesión no está

presente en la formación inicial y continua de los educadores, cuyo proyecto de vida profesional se desarrolla en el campo de la Educación Inicial, etapa preescolar. Esta situación es necesario revertirla para alcanzar los ideales de una sociedad más humana y solidaria, en la que la educación desde los primeros años de existencia es factor determinante.

www.bdigital.ula.ve

REFERENCIAS

- Alebrenok, K. (2010). Evaluación psicopedagógica. Universidad Nacional de Chile.
- Ander-Egg, E. (2000). Métodos y Técnicas de Investigación Social. (Vol. III). Argentina: Grupo Editorial Lumen.
- Aranguren, C. (2001) La Investigación Humanística: Naturaleza, retos, contexto. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17523/2/carmenaranguren.pdf>. [Consulta: Julio 22].
- Arciniegas, P. (2010). Pasión por Enseñar. La identidad personal profesional del Docente y sus Valores. Bogotá, Editorial Narcea.
- Arias, F. (2006). El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. 5ta Edición. Editorial Episteme.
- Arredondo, M., (2008). Notas para un modelo de docencia. Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México.
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles. (s/f). El perfil del Educador. (Documento en Línea) Disponible en: <http://www.Waece.org/forma-docente/informe/vl.php>. (Consulta: 2016), junio 3).
- Avalos, B. (2002). El desarrollo profesional de los docentes, proyectando desde el presente al futuro (Documento en Línea). Disponible en: <http://www.Schwartzman.Org.br/Simón/delphi/pdf/avalos.pdf>. (Consulta: 2016, Marzo 12).
- Avalos, B. (2007). El nuevo profesionalismo: Formación docente inicial y continua. En E. Tenti (comp.) El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. (pp. 208-237). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. Editores Argentina.
- Barrios, A, (2012). Valores que subyacen en los espacios de aprendizaje durante el proceso interactivo. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Rafael Bellosó Chacín Venezuela.
- Bazán, M. (2005). Competencias personales del docente. Revista Ciencias de la Educación. Año 5, Vol. 2, No 26, Valencia, Julio- Diciembre 2005, pp.171-190.

- Bonilla, E y Rodríguez, P. (1995) La Investigación en Ciencias Sociales. Más Allá del Dilema de los Métodos. Venezuela: Centros de Estudio de Desarrollo Económico.
- Bustillos, I., Gómez, M., Gómez, N. y Castillo, O. (1981) Capacitación en Educación Preescolar. Modulo Introdutorio. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Calvo. (2007). La propuesta por la enseñanza y, el aprendizaje en el oficio docente. En E, Tenti (comp). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Camperos, M. (2011). La formación afectiva del hombre. Caracas-Venezuela, Editorial Biosfera, C.A.
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida, Venezuela. Enero- Diciembre N° 13 (2008).pp.125-146.
- Carpio, M. (2014). Aspectos Epistemológicos, Ontológicos y Axiológicos de la investigación. (Artículo en Línea) Disponible en: [hHp!//formacionnub.Blogspot. Com/aspectos-epistemologicos-ontologicos-y.html](http://formacionnub.blogspot.com/aspectos-epistemologicos-ontologicos-y.html). (Consulta; 2016), julio 12).
- Carrero G, (2006) La educación científica en el nivel preescolar de la educación inicial desde la percepción del mediador pedagógico. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Castillo, L. (2011). Metodología para el Diseño de la disciplina integradora formación pedagógica general. La Habana, Cuba, Universidad de Cien Fuegos.
- Cerdas, K. (2011). La verdadera vocación del “ser” docente. [Documento en línea. Disponible hHp://www.equipocritica.org/análisis-de-la.educacion/la-verdadera-vocaci%c3%B3n-del.ser-docente/. [consulta: 2016,enero21].
- Cobo, J. M. (2010). Ética profesional en ciencias humanas y sociales. Madrid, España: Huerga y Fierro.
- Conferencia Mundial sobre la Educación. (2013).Ministerio de Educación Nacional. “Aportes sobre formación de Educadores. Resultados de los precongresos”. Documento de Trabajo. Octubre de 2013. Idea

orientadora Nro. 22.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453. Marzo 3, 2000.

Cortiñaz, M. (2014). Reflexión sobre el concepto de vocación y la docencia. [Artículo en línea]. Disponible en: <http://stellae.usc.es/red/blog/view/122072/reflexion-sobre-el-concepto-de-vocacion-y-la-docencia>. [Consulta: 2015, noviembre 12].

De Lella, C. (2009). Modelos y Tendencias de la Formación docente. [Artículo en Línea]. Disponible en: <http://www.Oei.es/Cayetano.htm>. (Consulta: 2016, Abril 12).

De Lella, Cayetano y Pagano, (2014). La transformación curricular en la formación docente. La experiencia de la carrera del educador y profesor especializado en educación básica de adultos en la provincia de Chubut.(Argentina), Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. xxvi, Núm. 2, Centros de Estudios Educativos, A.C., México. www.Campus-oei.org/mx9.htm.

Delval, J. (2002). La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación. Barcelona: Ariel

Díaz, A. (2006). Las redes educativas camino para la formación docente. En Docente, Enseñanza y Escuela, 2013, (pp. 157-183). San Cristóbal, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Díaz, V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad reveladora de la formación docente. En D. Izarra y R. Ramírez (comp.). Docente, enseñanza y escuela. (pp.23-37). San Cristóbal, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Diccionario Enciclopédico uno (1997). España: Océano Grupo Editorial.

Diccionario Enciclopédico uno (2007). España: Océano Grupo Editorial.

Diccionario Enciclopédico uno. (2009). España: McGraw Hill- Interamericana.

Diker, J. y Terigi. P. (2010). Visión y gestión educativa. Editorial. Thomson Learning Ibero.

Elliott. J. (2008). La organización requerida. México. Editorial Prentice Hall Hispanoamérica, S.A.

- Enciclopedia Biográfica en Línea. (2016). María Montessori. Disponible en; [hHp://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/Montessori](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/Montessori). Htm. (consulta: 2016), Abril 21).
- Escobar, F. Parra, Z. y Maldonado, Z. (2013). Reflexiones para repensar la educación inicial desde la perspectiva del desarrollo sostenible. En D. Izarra y R. Ramírez (comp.) *Docente, Enseñanza y Escuela*. (pp.289-306). San Cristóbal, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Escudero, A. (2011). *Modelos didácticos México*. Editorial Prentice Hall Hispanoamérica, S.A.
- Estacio, A. y Cordido, E. (1990). *Corrientes Psicopedagógicas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta.
- Esteve, J. (2007). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti (comp.). *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*.(p.p. 18-69). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. Editores Argentina.
- Fermín, J. (2009) (2009). Antecedente de la Educación Preescolar en Venezuela. (Artículo en Línea) Disponible en: <http://educacioninicialjfermin.blogspot.com/2009/09/antecedentes-de-la-educación-preescolar.html>. (consulta):2016), marzo 9).
- Figueroa, (2007) Reflexiones Sobre una Posible Educación Bolivariana. *Revista Educere*. Año 12 No 41.
- Fiske, E. (2000). Foro mundial sobre la educación. (Documento en Línea): Disponible en: [hHp://unesdoc.unesco.org/imagenes/0012/001211/121117s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0012/001211/121117s.pdf)(Consulta: 2016, junio 11).
- Fleires, P. (2013). *Formación del Docente investigador, basada en su vocación de Servicio*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Rafael Belloso Chacín, Venezuela.
- Flores, R y Tobón, A. (2002). *Investigación Educativa y Pedagógica*. Colombia: Mc Graw Hill. Interamericana.
- Frade, L. (2007). Nuevos paradigmas educativos. El enfoque por competencias en educación. [Documento en línea]. Disponible en: www.crfal.edu.mx/decision/images/pdf/decisio_16_saber2.pdf. [Consulta: 2016, Enero 24].

- Fuentes, S. (2011). La vocación docente. Una experiencia vital. Barcelona: Ariel.
- Fundación UNAM (universidad Nacional Autónoma de México). (2015). (Artículo en Línea). Disponible en; hHp:// www. Fundacionunam.org.mx/educación/las-escuelas-normales/. (Consulta: 2016, marzo 12).
- Galviz, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Revista Acción Pedagógica, No 16/ Enero-Diciembre, 2007, pp.48.57.
- García, C. (2006). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. (Documento en Línea. Disponible en: hHp: // www./vepg. br/olhar de profesor. (Consulta: 2015, enero 10).
- García, L. (2012). "La elección del ser docente" ¿verdadera vocación? Documento en línea. Disponible: hHp//stellae.usc.es/red/blog/uiew/49203%E2%80%9Cla-eleccion-de-ser-docente%E%80%90-%C2%BFverdadera-vocacion.(consulta: 2016, junio 14).
- García, M. (2011). Modalidades comunicacionales de los docentes. México: Mc Graw Hill.
- García, S. (2004). La Validez y la Fiabilidad en la Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Hermenéutica. Revista Candidus. Año 1 No 2. Enero- Marzo.
- Gil (2004) El Desarrollo Profesional Del Docente En Ejercicio. Un Tramo en vía de Reparación en la Formación Docente Actual. Acción pedagógica N° 16 /enero diciembre 2007 PP. 48-57 Documento en línea. Disponible: <http://www.saber.ula.ve> Consulta.2012, Dic 15
- Goleman, D. (2008). La inteligencia emocional. (8va Ed.). Argentina: Javier Vergara Editor, S.A.
- Gómez, P. (2012). La formación del profesor. Formar para innovar. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- González. H. (2001). Algunas consideraciones sobre la formación permanente de los docentes: en escritos sobre formación docente. Documentos de educación y cultura N° 9. Caracas: Funda lectura.

- González, T. (S/F). Vocación, profesión y profesionalidad. [Documento en línea] Disponible en: [hHp://www.mounier.esfsausta1/054049053.pdf](http://www.mounier.esfsausta1/054049053.pdf). [Consulta: 2016, enero 22].
- Gorodokin. I. (S/F). La formación docente y su relación con la epistemología. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.
- Gottfried, H. (1979). Maestros Creativos- Alumnos Creativos. Argentina: Editorial Kapeluz.
- Gracia, D. (2007). La Vocación docente. España, Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. (6ta. Ed.) México: McGraw- Hill/ Interamericana Editores.
- Horna, L. (2010). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. Madrid, España: Alianza.
- Hurtado de B., J. (2010). El proyecto de investigación comprensión holística de la metodología y la investigación. (6ta. Ed.). Caracas, Venezuela: Ediciones Quirón.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2001). Paradigmas y métodos de investigación. (4ta. Ed.). Valencia, Venezuela: Episteme consultores asociados.
- Hurtado y Toro (2005). Paradigmas y métodos de investigación. (5ª ed.). Valencia: Episteme.
- Izarra, D. (2008). Formación docente y teorías implícitas. V Encuentro Internacional "Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Izarra, D. López y Prince E. (2007). El perfil del Educador. (Revista en Línea). Disponible en; [hHp://servicio. Bc, ve, /educación/revista/a3n21/face 21.7.pdf](http://servicio.Bc,ve,educación/revista/a3n21/face21.7.pdf). (Consulta: 2016), junio 3).
- Kerlinger, L. y Lee, H. (2012). Métodos de investigación. México. Mc Graw Hill Hispanoamérica.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. vol. 13, núm. 4. pp. 43-51. España, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.

- Lastiri, J. (2013). La vocación de los Docentes. [Documento en Línea. [Disponible:hHp://www.clarin.com/educación/vocación-docentes-o-956904618.html.[consulta: 2015,noviembre12].
- Leiva, S. (2011). Formación Integral del docente Universidad en la generación de conocimientos para la Sociedad del Siglo XXI. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Rafael Bellosó Chacín, Venezuela. Autor.
- Ley Orgánica de Educación, (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5929 (Extraordinario Agosto 15, 2009.
- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2007). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No 5.859. (Extraordinario). Diciembre 10, 2007).
- Liscano, A. (2007). La Pedagogía como ciencia de la educación. Revista Cultural de Nuestra América. (UNAM). Volumen 14, N° 56. 2007. pp.12-18.
- Liston, H. y Zeichner, I. (2008). Aptitudes del director de centros docentes. Editorial: Ramón Areces S.A.Tr.Espinoza, Héctor.
- López, H. (2014). Una noble y auténtica vocación de servicio: el ser maestro. (Artículo en línea).Disponible: hHps://hlopezbello.com/2014/05/16/una.noble-y-autentica-vocacion-de.servicio-el-ser-maesrto/(consulta:2016,junio14).
- Majos, T. (2002). La formacion Inicial y Permanente en España en contexto de la Educación en contexto de la Educación del Siglo XXI. En Formacion Docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. (pp.91-121). Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Maizanon, G. (2011). Vocación ética y otros ensayos. Madrid: Espasa Calpe.
- Maldonado, I. (2000). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Educativa. Maracay, Venezuela: Ediciones Fortaleza.
- Maldonado, J. (2012). Orientaciones metodológicas de investigación. Diseño de proceso investigativo en ciencias sociales. Universidad Libre DE Colombia. Villa del Rosario. Tercera Reimpresión. Impresiones a Color.
- Marín, V., Pérez, A., Canelones, J. y Manzanares J (2013). Perfil del docente en el marco de la educación Venezolana; Retos y Compromisos.

Revista Sustentabilidad al Día No 2, Año 2013. Universidad Valle del Momboy. pp. 3-15.

Martínez, D. (2014). Orientación Vocacional: Factores internos y externos. [Artículo en Línea] Disponible en [hHps://prez/.com/ixgwwsghsuum/orientación-vocacional-factores-internos-yexternos/](https://prez.com/ixgwwsghsuum/orientación-vocacional-factores-internos-yexternos/). [Consulta: 2017, junio, 14].

Martínez, L. (2009). Diseño y evaluación de proyectos sociales. Herramientas para el aprendizaje. Artículo publicado en: Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII No. 1. 2012, (pp. 45-53).

Martínez, M. (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. (1ra ed). México: Trillas.

Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). Revista Investigación en Psicología. No 9 (1). Lima, Peru. pp-123-146.

Martínez, M. (2012). Investigación cualitativa. México, Editorial Trillas.

Martínez, R. (2011). La vocación de ser maestro. (Artículo en línea). Disponible: [hHp//sermaestro.scoopbook.es/chapter/1-la-vocación-de-ser-maestro/](http://sermaestro.scoopbook.es/chapter/1-la-vocación-de-ser-maestro/). (consulta: 2016 Junio 25).

Medina, J. (2010). Cambio y sentido de un nuevo concepto docente. Revista Resumen Educativo: Septiembre 2010

Méndez, L. (2010). Valores y Educación, Barcelona, España. 2da. Edición: Editorial Ariel, S.A.

Merten, S. (2014). La investigación social y sus redes sociales. México, Fondo de cultura económico.

Ministerio de Educación. (1987). Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares, Caracas, Venezuela: Dirección de Educación Preescolar.

Ministerio de Educación. (1997) Finalidad y Objetivos de la Educación Básica cuadernos para la reforma educativa Venezolana. Caracas Venezuela; Autor.

Ministerio de Educación. (1999). La Educación en los valores. Un reto compartido. Caracas: Autor.

- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2001). Aproximación al perfil del docente para la educación preescolar o inicial. Revista Educere. Entrevías Educativas. Año 5, N13, Abril-mayo-junio, 2001.pp.241-244.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2005a). Educación Inicial. Ambiente de Aprendizaje para la atención preescolar. Caracas, Venezuela: Autor.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2005b). Educación Inicial. Bases Curriculares. Caracas, Caracas, Venezuela: Autor.
- Ministerio de Planificación y Desarrollo corporativo de los Andes. (2005). Municipio Panamericano. (Documento en Línea). Disponible en: [hHp://Web.archive.org/web/20130228050336/hHp://www.funtha.gov/doc-pub/doc-30%. Pdf](http://Web.archive.org/web/20130228050336/http://www.funtha.gov/doc-pub/doc-30%20.pdf) (Consulta: 2016, junio 12).
- Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2007a). Subsistema de Educación Inicial Bolivariana. Caracas, Venezuela: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007b). Diseño Curricular del Sistema Educativo Venezolano. Caracas, Venezuela: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación, (2013). Educación Inicial. Guía Pedagógica Didáctica. Etapa Preescolar. Caracas, Venezuela: Autor.
- Molina (2009) Vocación. Un Componente Indefectible De La Docencia. Disponible http://www.catolica.edu.sv/decanatos/cchh/pensamiento/paginas/articulos2009/VOCACION_UN%20COMPONENTE%20INDEFECTIBLE%20E%20LA%20DOCENCIA.pdf. Consulta realizada el 10-10-2012.
- Montenegro, I. (2003). Evaluación del desempeño docente Fundamentos, modelos e instrumentos. Coop. Editorial Magisterio.
- Moreno, H. (1987). Historia de la Ciudad de Coloncito. Coloncito Venezuela; Autor.
- Munizaga, R. (2006) Vocación Docente: Una Clave Para Mejorar La Educación. Publicación disponible: <http://www.elobservatodo.cl/admin/render/noticia/4407>. Consulta realizada el 20-03-2013.
- O'connor, D. y Seymour, A. (2010).La educación y sus redes sociales. Madrid, Editorial Prentice Hall Hispanoamericana.

- Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. (2006). Estudio de casos de Modelos Innovadores en la Formación Docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile: Autor.
- Organización de Naciones Unidas, (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos. (Documento en Línea). Disponible en: [http://www.derechos.org/nizkor/argentina/doc/1948-Declaracion Universal de los Derechos Humanos.htm](http://www.derechos.org/nizkor/argentina/doc/1948-Declaracion%20Universal%20de%20los%20Derechos%20Humanos.htm). (consulta: 2016 junio 11).
- Organización de Naciones Unidas. (1990). Convención sobre los Derechos del niño. (Documento en Línea) Disponible en: <http://www.unicef.org/Venezuela/spanich/CDN> (1). Pdf. (Consulta: 2016, junio 11).
- Organización de Naciones Unidas. (2002). Un mundo apropiado para los niños. (Documento en Línea)- Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/specialsession/docs_new/ (consulta: 2016 junio 11).
- Osorio, P. (2012). Los saberes pedagógicos del docente de la etapa maternal desde la perspectiva del aula como centro de investigación del niño y la niña. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela. UPEL. IPRGR. Rubio.
- Pages, W. Ramos, Y., Sánchez, A. Sarmiento, Y; y otros. (2011). Integración Ontológica, Axiológica, Epistemológica y Metodológica. (Artículo en Línea) Disponible en <http://politecnicaspublicasunellez.bogs-pot-com/2011/11/integración-ontologica-axiologica.html>. (Consulta: 2016, julio 12).
- Parella, S. Y Pestana, F. (2006). Metodología de la Investigación Cuantitativa. (2da. Ed.) Caracas, Venezuela: FEDUPEL.
- Parra, B. (2005). El estudio de caso cualitativo en la investigación educativa. Fitolito imagen gráfica. Rubio Venezuela.
- Parra de Ch., B. (1995). Estudio del caso cualitativo en la investigación educativa. Venezuela, Universidad de los Andes.
- Peña (2009) Vocación Docente. Boletín Digital Universitario. Universidad de Carabobo (27-02-2009).
- Peñaloza, R. (2001). Historia de los Jardines de Infantes de la Provincia de Buenos aires. (Documento en Línea). Disponible en: <http://servicios2,abc.gov.ar/>

Venezuela/2001/historiadelosjardinesdeinfante,901delaprovinciadebuenosaires.pdf. (Consulta: 2016, abril 21).

Peñalver, L. (2007). Hacia una historia de la formación docente en Venezuela. (Revista en Línea) Disponible en: <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI00036>. Pdf. (Consulta: 2016, marzo 10).

Peñalver, L. (2008). Histórica de la Formación Docente. (Docente en Línea). Disponible en; [hHp://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI00026](http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI00026). Pdf. (Consulta: 2016, marzo 10).

Pérez, A. (2011). Educación integral de calidad. Caracas, Venezuela: San Pablo.

Pérez, G (1998) Investigación Cualitativa, retos e Interrogantes. (2da. Ed.). Madrid, España: Caraballo.

Pérez, J. y Merino, M. (2011). Definición de Inteligencia Emocional. (Diccionario en Línea). Disponible en: [hhp://definición/inteligencia-emocional/](http://definición/inteligencia-emocional/). (Consulta: 2016, junio 5).

Pérez, O. (2009). Participación directiva. México: Editorial Pearson Educación.

Pérez, T. (2012). Formación Ontológica de los docentes para una escuela educadora en ciudadanía. (Documento en Línea). Disponible en: teoperez@gmail.com. (consulta: 2016, junio 20).

Perrenoud, I. (2008). La ciencia educativa en el caos. México, Fondo de cultura Económico.

Plaza, P. (2009).Supervisión educativa: Gerencia y Pedagogía. Caracas: FEDUPEL.

Prieto, L. (1959). Humanismo Democrático. Caracas, Venezuela.

Pueyo, L. (2012). Paradigmas educativos. [Artículo en línea]. Disponible en: <http://fdimafp.wikispaces.com/paradigmas+educativos>. [Consulta:2016, Enero 15].

Ramírez, C. y Abdo, T. (2013). Una mirada a las teorías y. Corrientes pedagógicas. México: Consejo Nacional Técnico-Pedagógico.

- Ramírez, T. (2012). Una agenda para la valoración de nuestros educadores. En educación para transformar el PAIS, 2012. (2da. Ed.) (Cap. V p.p.111-129). Caracas, Venezuela: CERPE-UCAB.
- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. (2000) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No 5496. (Extraordinario). Octubre 31, 2000.
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, (2003). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.662- (Extraordinario), septiembre 24, 2003.
- Rentería, P. (2009). Formación de docentes. Un reto para las escuelas normales superiores y las facultades de educación. Mesa Redonda,. Bogotá, Magisterio.
- Resolución N° 01, Ministerio de Educación, (Fundamentos y Rasgos del Perfil profesional del docente a Formar) (1996, Enero 15). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.
- Resolución N° 28, Ministerio de Educación Cultura y Deportes (Normas para la Autorización de Funcionamiento de los Centros de Educación Inicial). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38160, Abril 5, 2005.
- Resolución N° 42, Ministerio de Educación Cultura y Deportes (Bases Curriculares de la Educación Inicial), (2005, julio 27). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. (2da. Ed.) Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rojas de E., B. (2010). Investigación cualitativa, fundamentos y praxis. (2da.ed.). Caracas, Venezuela: FEDUPEL.
- Ruiz, J. (2013). La vocación del maestro...nace o se hace. (Artículo en línea). Disponible: [hHp://compecomu2.blospot.com/2013/05/la-vocacion-del.maestro-nace-o-se-hace.html](http://compecomu2.blospot.com/2013/05/la-vocacion-del.maestro-nace-o-se-hace.html).(consulta.2016,abril 9).
- Sánchez (2008) La Vocación Entre Los Aspirantes a Maestro. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social Universidad de Sevilla Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social Universidad de Sevilla Disponible en <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/06-08.pdf> Consulta realizada el 20-12-2012.

- Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Investigación. España: Mc Graw Hill/ Interamericana de España.
- Sandoval, A. (1996). Investigación cualitativa. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Santiago, A. (2014). El dilema contemporáneo de la práctica escolar cotidiana. Transmitir conceptos o elaborar conocimientos. Mérida: Universidad de los Andes.
- Sevillano, A. (2010). Los desafíos de la educación para el siglo XXI. Editorial Mediterránea. BIE. Evaluación de Reformas, MEC, Madrid.
- Siura, B. (2013). La vocación del docente de Educación Inicial en la era de la complejidad. [Artículo en línea]. Disponible en: serdocenteenlacomplejidad.blogpost.com. [Consulta, 2016, marzo 3].
- Soto de V. C. y Vilani, D. (2011). Paradigma, epistemología, ontología, y método para la investigación transformadora. (Revista en Línea). Disponible en: [hHp: //WWW.nucleovalencia.com/ve/hevista/publicaciones/vilani-soto.pdf](http://WWW.nucleovalencia.com/ve/hevista/publicaciones/vilani-soto.pdf). (Consulta: 2016, julio 12).
- Tenti, E. (2008). El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Argentina: Siglo XXI Argentina Editores.
- Tenutto, M., Klinal, A. Boan, S. Redak, s. y otros. (2006). Enciclopedia de Pedagogía Practica. Escuela para Maestros. Uruguay: Cadiex Internacional.
- Torres de Urdaneta, M (2013) Condición del ser, en el docente de hoy. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Torres, R. (2007). Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? [Documento en Línea]. Disponible en: [hHps://saber.es.ovordpress.com/](http://saber.es.ovordpress.com/). (consulta: 2016, junio21).
- Ugalde, L. (2012). Principios y orientaciones para la educación. Diez principios básicos y derechos fundamentales. En educación para transformar el País, 2012. (2da. ed.) (cap.I pp.13-24). Caracas, Venezuela: CERPE-UCAB.
- Universalidad del Norte. (2015). Antecedentes Históricos de la Educación de Colombia. (Documento en Línea). Disponible en: [hHp://ylang.uninorte](http://ylang.uninorte)

edu.co:8080/drupal/files/AntecedenteshistoricosEducacionColombia.pdf
(Consulta:2016),Abril 21).

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1990). Corriente del Pensamiento Pedagógico, Caracas, Venezuela: Autor.

Universidad Rafael Landivart. (2008). Manuel de Ética para Docentes en Educación Inicial y Pre primaria. Guatemala: Autor.

Vaillant, D. (2007). Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Ponencia en el I congreso internacional sobre el desarrollo profesional docente en América Latina. Barcelona, Venezuela: PREAL.

Valles, M. (2014). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid-España, Editorial Síntesis, S.A.

Vargas, M. (2009). Antecedentes Históricos de la Educación Inicial. (Documento en Línea), Disponible en: <http://educainicialvenezuela.blogspot.com/2009/06/breve.reseña.de.la-educación-inicial.en.html>. (Consulta 2016, marzo 09).

Vargas, M. (2010). La formación docente. Congreso Iberoamericano de Educación. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

Vasilachis de G., I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa.” (Artículo en Línea). Disponible en; <http://WWW.Gualitatus-yearch.net/index.php/fgs/drtele/yieW/1299/2778#gaut>. (Consulta. 2016), julio 12).

Veinciclopedia. (2013). Estado Táchira.(Documento en Línea). Disponible en: http://venciclopedia.com/index.php?title=Archivo:Tachira-Mapa_politico_pg. (Consulta: 2016), junio 12).

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Argentina: Instituto de investigaciones en ciencias de la educación.

Villalobos, H. (2012). El cambio y el aprendizaje educativo. Argentina, Ediciones Granica.

Villaruel, H. (2010). El director como gestor del aprendizaje escolar. Editorial: La Muralla, S.A.

Villasmil, L. (2007). Perfil del docente de educación inicial basado en el modelo rizoma. [Documento en línea]. Disponible en lilianavillasmil@gmail.com. [Consulta: 2016, marzo 5].

Wikipedia. (2015) Coloncito. (Artículo en Línea) Disponible en: [hHps://es.Wipedia.Org/Wiki/ coloncito](https://es.wikipedia.org/wiki/coloncito). (Consulta: 2016), junio 12).

Wikipedia; (2015) Municipio Panamericano (Articulo en Línea). Disponible en: [hHps://es.Wikipediaorg/Wiki/Municipio Panamericano](https://es.Wikipediaorg/Wiki/Municipio_Panamericano). (Consulta: 2016, Junio 12).

Zaragüeta, J. (s/f). La vocación profesional. [Documento en Línea]. Disponible: [www.euskomedia.org/ PDFA nlt/congresos/04/04/0054.pdf](http://www.euskomedia.org/PDFA_nlt/congresos/04/04/0054.pdf). [consulta: 2016,marzo5].

www.bdigital.ula.ve

[ANEXO A]
GUIÓN DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

Vocación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué significa para usted la vocación? - ¿De qué manera la vocación ha influido en su proyecto de vida profesional? - ¿Cómo se siente laborando en la educación preescolar? - ¿De qué manera definirá su sentir vocacional en los actuales momentos? - Desde su punto de vista, ¿Qué relación hay entre la vocación y la formación profesional? - ¿Qué importancia ha tenido su sentir vocacional en el trabajo con los niños preescolares?
----------	--

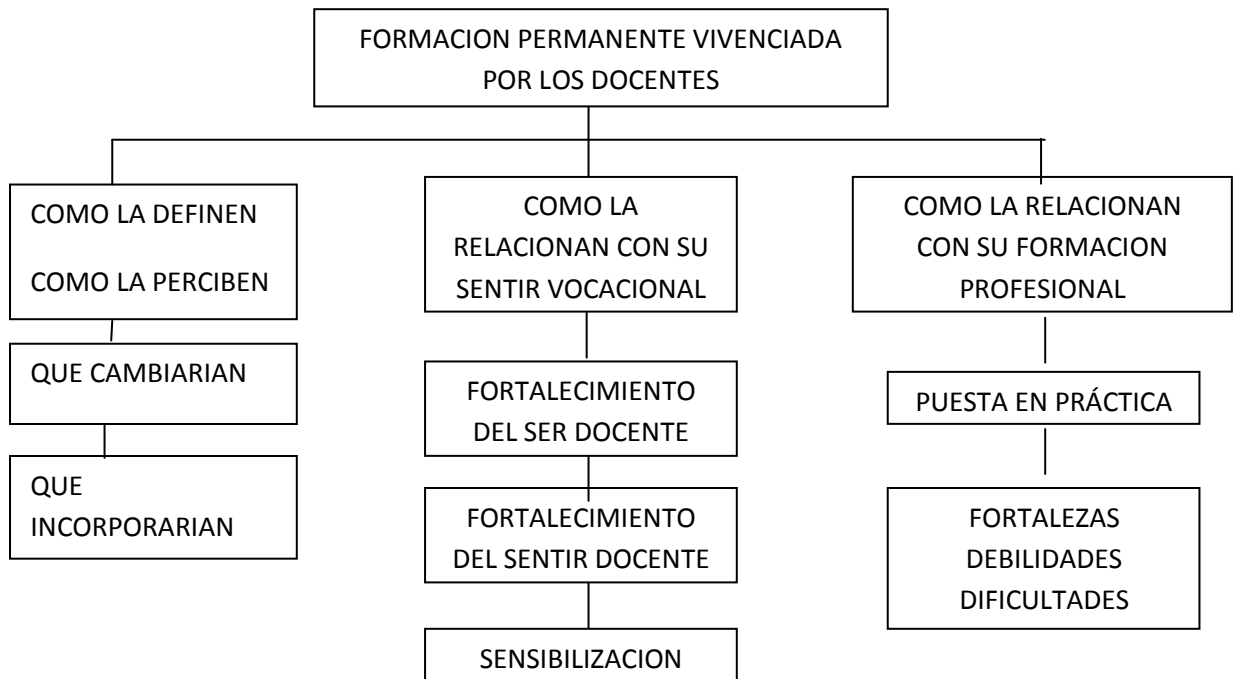
Formación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué significa para usted formación inicial y formación continua del docente? - ¿Qué opina usted sobre la formación recibida en la universidad? - ¿De qué manera las experiencias formativas vividas en la universidad impulsaron su sentir vocacional? - ¿Cuál es su opinión sobre la formación recibida durante su tiempo de servicio como educadora? - En su formación permanente, ¿Qué aspectos de su vocación han sido fortalecidos? - ¿De qué manera la formación permanente ha contribuido para que usted se sienta satisfecha con su labor profesional? - ¿Qué propondría usted para enriquecer la vocación y formación docente?
-----------	--

Desempeño Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - En su opinión ¿Qué características personales le definen a usted como una docente de preescolar? - Desde el punto de vista pedagógico ¿Qué aspectos caracterizan su labor en el trabajo con los niños? - De las características personales que lo definen como docente de preescolar ¿Cuáles fueron fortalecidas en su formación profesional? - ¿De qué manera relaciona usted su sentir vocacional y su saber profesional en la labor pedagógica con los niños? - En las actuales reformas educativas, que piensa de los cambios propuestos en su desempeño pedagógico.
----------------------	--

Educación inicial	<ul style="list-style-type: none">- En su criterio, ¿Qué importancia tiene la educación inicial en la formación del ser humano?- Según su experiencia ¿Por qué es importante la vocación para el trabajo con los niños preescolares?- En su opinión, ¿de qué manera la formación inicial y continua favorece el trabajo con los niños preescolares?- Para un trabajo efectivo en la educación inicial, ¿Qué es más importante la vocación o la formación docente? ¿Por qué?
-------------------	--

www.bdigital.ula.ve

[ANEXO B]
GUIÓN DE ENTREVISTA FOCAL



www.bdigital.ula.ve

[ANEXO C]
**GUIÓN SEMIESTRUCTURADO PARA LA AUTOBIOGRAFÍA VOCACIONAL
Y FORMATIVA**

LOS INICIOS DE MI VOCACIÓN DOCENTE

(Qué me llamó la atención para ser educadora- cómo tomé esa decisión- quienes y por qué influyeron en esa decisión- satisfacción que sentí por la decisión tomada).

MIS VIVENCIAS EN MI FORMACIÓN INICIAL

Experiencias más significativas que viví durante mi formación inicial- en la universidad.

MI FORMACIÓN INICIAL Y MI VOCACIÓN

(De qué manera las experiencias vividas en mi formación inicial- universitaria fortalecieron mis sentimientos, actitudes y valoración de su sentir vocacional).

MIS PRIMEROS AÑOS EN EL TRABAJO CON LOS NIÑOS

(Mis vivencias cuando inicié mi trabajo con los niños- cómo me sentí- mis dudas- mis inquietudes- mis sueños- mis fracasos – mis éxitos- mis reflexiones- cómo relaciono esas primeras experiencias con mi formación universitaria y mi sentir vocacional).

MIS VIVENCIAS EN MI FORMACIÓN PERMANENTE

(qué pienso sobre la formación recibida durante el ejercicio de mi profesión docente- cómo la percibo- mis críticas- mis ideales- mis expectativas- mis inquietudes- qué significado le otorgó a esa formación como fuente para el fortalecimiento de mi vocación y de mi labor pedagógica con los niños).

MI SER, SENTIR Y HACER DOCENTE EN EL TRABAJO CON LOS NIÑOS

Significado que tiene para mí hoy en día: a) ser docente de niños preescolares, b) sentirme docente en la sociedad actual, c) ser un actor pedagógico en el trabajo con los niños, d) mi sentir vocacional.

MIS PROPUESTAS

a) Yo pienso que la formación universitaria de quienes estudian la carrera de Educación Inicial podría fortalecerse si...

b) En mi opinión, la formación permanente de quienes estamos laborando en la educación preescolar podría ser más exitosa si...

c) De acuerdo con mis experiencias, creo que la vocación del docente de preescolar, puede fomentarse si...

[ANEXO D]
Entrevista Individual

www.bdigital.ula.ve

CATEGORIZACION		TEXTO	INFORMANTE	
Sentir Vocacional (identidad Vocacional)	Orgullo de Enseñar.	1 Investigadora: ¿Qué significa para usted vocación? 2 Me siento <u>orgullosa</u> de agarrar esa semillita que va creciendo para <u>enseñarla</u> 3 cada día a ser alguien en la vida, sentir vocación de <u>enseñar</u> a ese 4 niño... <u>amor</u> hacia mis niños... es muy importante darles esa palabrita porque 5 a veces <u>tenemos niños que están en el hogar y no tienen amor</u> ... entonces, 6 uno aquí <u>les da amor</u> a ellos y ellos se pegan más a uno y uno siente esa 7 vocación de <u>enseñarlo y abrazarlo</u> y darle ese poquito de amor que muchas 8 veces a ellos le hace mucha falta en el hogar... algo <u>así como si fueran mis</u> 9 <u>hijos</u> , darles <u>amor, que aprendan</u> cada día más.		
	Amor hacia los niños.	10 Investigadora: ¿De qué manera la vocación ha influido en su proyecto de 11 vida profesional? 12 Mucho, siento amor por los niños porque <u>no tuve una familia que me diera</u> 13 <u>amor</u> , no me críe con mi mamá porque ella nos dejó (llanto) ... me críe con 14 una tía y <u>uno de pequeño tiene que sentir ese amor</u> (llanto) ... fui creciendo 15 con eso de que uno se crió fuera de la mamá y siempre hay el maltrato 16 cuando la mamá no lo cría a uno... eso me hizo sentir especial amor hacia los 17 niños pequeños <u>sentí ese amor así cuando tuve mi primer hijo</u> ... 18 primeramente le di gracias a mi Dios porque me dio un marido maravilloso... 19 tuve mis hijos y son maravillosos, los lleve por un camino correcto y <u>lo que</u> 20 <u>hice con mis hijos lo estoy haciendo con mis alumnos</u> , que sean alguien en la 21 vida y que sean unos buenos profesionales... que el día de mañana me <u>digan</u> 22 <u>esa fue mi profesora y fue la mejor que tuve</u> .		
	Cubrir necesidades afectivas de los niños.	23 Investigadora: ¿Desde su perspectiva, sus experiencias familiares han 24 influido en su sentir vocacional? 25 Sí, influyeron mucho porque al no criarse uno con un hogar es bravo y sentir 26 que consigues alguien que te quiere apoyar... por eso es que le doy gracias a 27 Dios, a mi esposo y a mis hijos que siempre me han apoyado... ellos han sido 28 la base de mi carrera y <u>el me enseñó lo que es darle amor</u> a la familia y 29 mantenerla, y <u>ese amor que tengo por mis hijos también lo tengo por los</u> 30 <u>alumnos</u> .		
	Amor maternal.	31 Investigadora: ¿Cuántos años tiene usted laborando en educación 32 preescolar? 33 Voy a cumplir 7 años, pero no me inicie con Educación Preescolar... me inicie 34 en el 19 de abril con preescolar pero resulta que hubo un problema con una 35 profesora de unos niños de primer grado y yo hable con la profesora, le dije 36 que debía poner un poquito de carácter que hablara con ellos y buscara 37 estrategias, pero esa profesora se puso a llorar... dijo que no aguantaba, a 38 los niños... y al otro día esa profesora no fue a trabajar y la directora me colocó 39 a mí... los niños quisieron hacer lo mismo conmigo pero yo les busque 40 estrategias, les cante... al pasar la directora me pregunto ¿qué les hizo? yo le 41 dije ¿Por qué?... Porque esos son los terrores de aquí del aula... yo le dije: no, 42 lo que hay es que <u>buscarles las estrategias, darles cariño</u> ... desde ese día <u>me</u> 43 <u>cambiaron a primaria y empecé fue con primaria</u> y duré con ellos primer y 44 segundo grado... esas experiencias con mis niños de primer grado me 45 hicieron sentir muy bien y me reafirmó que la educación era lo mío... y <u>para mí</u> 46 <u>son mis niños porque donde me ven me dicen "esa es mi mejor profesora" y</u> 47 <u>mis representantes me dicen usted es una excelente maestra, la mejor...</u> 48 <u>usted ha sido la mejor</u> ... incluso anoche, me metí a las redes sociales en el 49 Facebook y <u>una de las niñas me colocó "mi mejor profesora que he tenido en</u>		
	Factores asociados al surgimiento del sentir vocacional	Carencias afectivas en la infancia.		
		Experiencias positivas al formar familia.		
		Experiencia maternal con los hijos.		
		Necesidad de reconocimiento.		
	Impulso al sentir vocacional (Reafirmación de la identidad vocacional)	Experiencias positivas al formar familia.		
		Experiencias positivas con los niños del primer grado.		
Reconocimiento institucional.				
	Reconocimiento de los representantes.			
	Reconocimiento de los niños.			

D1

			50	<u>el mundo</u> ... eso es algo que <u>a uno lo llena de alegría</u> ... y en la calle, donde los	
			51	veo me abrazan y me dicen ¿ cuándo va a volver?.	
			52	Bueno...resulta que presente la prueba a cargo fijo y quede seleccionada y	
			53	me salió cambio para san Isidro y no me quejo porque me ha ido bien, tengo	
			54	treinta y tres (33) niños y son superespectaculares.	
			55	Investigadora: ¿Cómo se siente laborando en Educación Preescolar?	
			56	Bien, es mucha la diferencia...claro que me gustó primaria también... a mí me	
			57	gustó mucho primaria porque uno se esmera por ese niño de primer grado	
			58	enseñarlo a sumar a tomar dictado... <u>y es muy bonito que los directivos te</u>	
			59	<u>digan "profesora usted dejó huella en esa escuela"</u>	
Reconocimiento institucional.			60	Investigadora: Si la vida le ofreciera la oportunidad de elegir entre	
			61	preescolar y primaria ¿por cuál se decidiría?	
			62	Me gustan las dos, pero...me decidiría por primaria...me gusta la	
			63	primaria...uno se dedica a enseñarlos a ellos (los niños) a leer, a sacar	
			64	números...pero también me gusta preescolar porque uno se esmera con los	
			65	niños y le dejan huella a uno... siento que no hay diferencia porque	
			66	prácticamente primer grado es como si fuera preescolar... de esa etapa inicial	
			67	pasa a primaria para verlos a ellos crecer... siento que es lo mismo de inicial a	
			68	primer grado.	
Tema: Formación inicial y continua.					
			69	Investigadora: ¿Qué significa para usted formación inicial y formación	
			70	continua del docente?	
			71	Inicial?... la que uno recibe en la universidad y... la formación continua la que	
			72	se da mientras uno trabaja... los cursos, los talleres que uno hace.	
			73	Investigadora: ¿Qué opina usted sobre la formación recibida en la	
			74	universidad?	
			75	En la universidad Sucre estudié la Licenciatura durante cinco años (5)... fue	
			76	buena la educación porque lo forma a uno tratando que cuando uno llegue al	
			77	aula tenga <u>conocimientos</u> y en el quinto trimestre da la oportunidad de elegir la	
			78	especialidad... es como una manera de ver <u>cuál es la vocación, nos ponen a</u>	
			79	<u>vincular</u> en educación especial, educación inicial y educación integral... hubo	
			80	también la oportunidad de aprender lenguaje de señas porque se puede dar la	
Percepciones respecto a la formación inicial	Preparación teórica y profesional	Obtener conocimientos profesionales Experiencia de vinculación (práctica profesional)	81	posibilidad de tener un niño con esas características... <u>desde que uno</u>	D1
	Reafirmación de la identidad vocacional (impulso al sentir vocacional)	Identificar el interés vocacional hacia el nivel o modalidad educativa	82	<u>empieza el semestre uno se va a vincular... a conocer si en realidad le gusta</u>	
			83	la educación sea inicial o integral (primaria) o especial.	
			84	Investigadora: ¿De qué manera las experiencias formativas vividas en la	
			85	universidad impulsaron su sentir vocacional?	
			86	Vocación es algo que yo siento, que me sale del corazón, que me gusta	
			87	hacerlo... cuando fui <u>la primera vez no sentí esa vocación</u> , pero a los días me	
			88	empezó a gustar hasta el momento que me gradué y a partir de ahí siguió	
			89	creciendo... se ha agrandado más, primero dándoles el amor a mis niños...	
			90	<u>más motivación para enseñar a los niños, dialogar con ellos...lo teórico en la</u>	
			91	<u>parte formativa</u> , pero en la práctica es que uno siente esa <u>motivación</u>	
			92	<u>vocacional</u> al ver y estar con los niños.	
	Motivación	Teoría: motivación para enseñar práctica: Motivación vocacional	93		
Percepciones respecto a la			94	Investigadora: ¿cuál es su opinión sobre la formación recibida durante su	D1
			95	tiempo de servicio como educadora?	

formación continua	Formación continua por iniciativa propia	Diplomado	96	...en el <u>diplomado</u> que ofreció la Dirección de Educación nos enseñaron	
			97	muchas cosas, <u>estrategias para los niños</u> ... actualmente estamos en un	
		Postgrado	98	<u>postgrado</u> en convenio Ministerio de Educación / Dirección de Educación.	
			99	Investigadora: ¿El Diplomado era para todos los docentes o para quienes quisieran hacerlo?	
			100	...el diplomado no era obligatorio... era para los que estuviéramos	
			101	interesados... yo me motive a hacerlo... resulta que a uno le llega esa	
			102	oportunidad, uno aprende cada día más y yo en ese diplomado aprendí más	
			103	con mis profesoras, <u>aprendí estrategias</u> ... lo mismo estoy aprendiendo en el	
			104	postgrado.	
			105	Investigadora: ¿sobre qué es el postgrado?	
			106	En el área de especialización en Educación Inicial del Programa Nacional de	
			107	Formación Avanzada.	
			108	Investigadora: ¿A qué tipo de cursos, jornadas y, talleres dirigidos a los	
			109	docentes de preescolar ha asistido?	
Formación continua institucional			110	En ninguno, no hemos tenido esa oportunidad.	
			111	Investigadora: Y en círculos de colectivos pedagógicos ¿cuál ha sido su	
			112	experiencia?	
			113	Bueno...en los colectivos pedagógicos <u>nos explican</u> qué es lo que <u>tenemos</u>	
			114	<u>que hacer</u> , cómo vamos a trabajar con los niños... por lo menos ayer, la	
			115	pedagoga hizo uno en el que <u>tenemos que trabajar</u> con los niños haciendo un	
			116	semillero para que los niños vayan aprendiendo cómo debemos sembrar,	
			117	cómo debemos darle amor a las plantas y, de acuerdo con la situación que	
			118	está pasando en Venezuela, hay que enseñarlos cómo debemos sembrar	
			119	para un futuro de ellos, para su alimentación, porque no se lo debemos dejar	
			120	todo al gobierno, tratar nosotros los venezolanos, salir adelante con los niños,	
			121	ya sea por medio de la siembra, es importante.	
			122	Investigadora: Si usted le da una mirada retrospectiva a todas esas	
			123	actividades de formación pedagógica en las que ha participado ¿qué	
	124	opinión tiene de eso?			
Percepciones frente a la formación continua	Formación continua interinstitucional	Congreso pedagógico	125	Me parece bien, por ejemplo, el año pasado cuando tuvimos el <u>congreso</u>	
		Líneas estratégicas	126	<u>pedagógico</u> fue muy bueno, nos enseñaron muchas cosas, las <u>líneas</u>	
			127	<u>estratégicas</u> , el clima y cómo cuidarlo... el congreso pedagógico a muchas no	
			128	les gusta pero yo veo que es bien porque uno aprende cada día más.. a mi	
			129	toco la parte de cómo sembrar y eso es importante; aquí no tenemos la	
			130	oportunidad de enseñar a los niños a sembrar porque no tenemos espacio,	
			131	pero es importante siempre la formación.	D1
			132	Investigadora: Esa vivencia en el congreso ¿cómo le fortaleció en su	
			133	vocación?	
			134	Bien uno aprende más allí en lo que se relata en las mesas de trabajo, de la	
			135	seguridad, de la alimentación, uno aprende de todo eso para enseñarle a los	
			136	niños... manos a la siembra fue un tema muy importante, una <u>línea</u>	
			137	<u>estratégica</u> .	
			138		
	139				
Propuestas para el fortalecimiento			140	Investigadora: ¿qué propondría ud para enriquecer la vocación y	
			141	formación docente?	
			142	Una de las cosas que me hizo <u>inclinarse hacia la carrera</u> fue lo que <u>yo pase la</u>	D1

www.b...
 ↓
 Colectivos pedagógicos
 Explicaciones sobre el tema
 a trabajar con los niños

en la formación inicial	Acompañamiento en las practicas docentes	Mas seguimiento en las vinculaciones	143	<u>parte familiar</u> porque aquí hay muchos niños que también pueden sentir lo mismo que sentí yo, que no tienen amor en la familia y entonces consiguen ese poquito de amor aquí... se necesita un poquito más de formación, <u>mas seguimiento</u> a la formación universitaria <u>en las vinculaciones</u> , hay que incentivar al futuro docente <u>darle indicaciones de cómo hacerlo con los niños</u> , <u>estrategias</u> , porque se llega al aula sin ese conocimiento... solo se revisa el cuaderno pero no se explica, cómo hacer o como relacionar el proyecto... falta una mano porque no se tiene la oportunidad de que los docentes con los que se vincula diga "toma aquí tienes para que lo hagas", o cómo lo vas a hacer. Incluso al yo llegar aquí nadie me dijo cómo se planificaba porque la planificación del 19 de abril es diferente aquí se planifica en pequeños grupos, los primeros días me pegó pero una profesora me ayudó y a partir de ahí comencé. La planificación de primaria es completamente diferente a la de inicial y eso es lo que me gustaría que la universidad haga <u>un poco más de seguimiento</u> y dar más fortalecimiento al educador para que aprenda cada día más.
	Orientación pedagógica didáctica	Indicaciones sobre cómo trabajar con los niños	144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158	Investigadora: Imagínese una muchacha que no pudo estudiar otra cosa, por economía, estudio inicial usted es profesora de esa muchacha, ¿Qué haría usted para motivarla, e incentivarla?
Importancia de la vocación	Orientación didáctica	Estrategias Impulso Vocacional	162	Yo la ayudaría a <u>buscar estrategias</u> a los niños, a <u>acercarse más a los niños y buscar la forma de que a ella le guste más su carrera</u> como me paso a mí, que los primeros días no me gustaba pero después sentí <u>esa vocación de darle amor al niño</u> , eso también quisiera yo que sintiera ese calorcito que nosotros sentimos ahí del niño lo abraza porque el docente tiene que tener fuerza ¿en qué sentido? No es que yo voy a llegar al aula con un teléfono y me voy a sentar y échate para allá no, <u>el niño siempre tiene que estar relacionado con uno</u> .
	Relación docente-niño	Amor hacia los niños	163 164 165 166 167 168 169	

Tema: Desempeño Pedagógico en Educación Preescolar

Características en el desempeño pedagógico	Características Personales	Responsabilidad	170	Investigadora: En su opinión ¿qué características personales le definen a usted como una docente de preescolar?	
		Puntualidad	171	Me considero una docente <u>responsable</u> con mi trabajo, <u>puntual</u> con mi horario y <u>honesto</u> en el momento de atender a los niños y niñas ya que ellos confían en mí al igual que los representantes. <u>Inculco valores</u> en los niños en su formación pensando siempre en su educación para que el día del mañana sean unos buenos ciudadanos.	
		Honestidad	172	Investigadora: Desde el punto de vista pedagógico ¿Qué aspectos caracterizan su labor en el trabajo con los niños?	D1
		Promotor de valores	173	<u>La enseñanza en el amor</u> porque ellos la necesitan ese es el aspecto que creo yo <u>más importante</u> .	
			174	Investigadora: ¿Es importante para usted estar preparada para asumir su rol profesional?	
			175	Claro, porque como docente se necesita aprender cada día más, prepararse y estudiar para ofrecer mejor enseñanza a los niños. <u>Mi planificación la adapto a las necesidades e intereses del niño</u> , planifico estrategias y <u>actividades pedagógicas innovadoras</u> .	
			176	Investigadora: De las características personales que la definen como	D1
			177		

Fortalecimiento del desempeño pedagógico	Formación inicial y continua	Conocimiento Capacidad reflexiva	188	docente de preescolar ¿Cuáles fueron fortalecidas en su formación profesional?	D1
			189	profesional?	
			190	Cuando estudie en la universidad, la formación fue muy buena, pero al	
			191	docente siempre le es necesario <u>estar recibiendo conocimiento</u> . Cuando yo	
			192	llegué al aula <u>me preguntaba ¿lo haré bien?</u> Y sentí que lo hice bien porque le	
	193	busqué estrategias para los niños. Porque de una buena estrategia permite			
	194	aprendizajes en los niños y también para el maestro. Pero en mis inicios de mi			
	195	trabajo fue muy fuerte para mí fue un choque porque me decía Dios mío <u>¿será</u>			
	196	<u>que lo voy a hacer bien?</u> , <u>¿Cómo lo hago?</u> , <u>¿Qué digo?</u> , porque si es fuerte			
	197	cuando te dicen tiene que ir para la escuela tal pero siento que lo he hecho			
198	bien con mis niños, hoy en día me siento orgullosa porque donde yo estaba en				
199	la escuela 19 de abril, es muy bonito cuando uno deja huellas, porque en				
200	estos días me conseguí con <u>una de mis niñas y me dijo esta es la profesora</u>				
Motivación en el quehacer pedagógico	Reconocimiento de niños y representantes	201	<u>que yo más quiero y esto me confirma que hice bien mi trabajo</u> . Y hay niños y		
		202	representantes que <u>desean que yo siga siendo su profesora</u> ; al igual que el		
		203	afecto que se recibe de los niños allí es donde uno piensa que lo esta		
		204	haciendo bien en el trabajo con ellos.		
		205	Investigadora: Es decir ¿Qué usted ha fortalecido su crecimiento personal?		
206	personal?				
207	Exactamente, hoy cuando me abrazaban los niños y yo les decía ya están				
208	grandes, ya van para primer grado, yo voy a llorar por ustedes y ellos me				
209	decían yo también profesora, yo la voy a extrañar mucho y se le aguaron los				
210	ojitos, y eso es algo que llega al corazón y lo impulsa a uno a ser mejor				
211	maestra cada día.				
212	Investigadora: ¿De qué manera relaciona usted su sentir vocacional y su				
Actitud frente a la formación continua	Temas actualizados	213	saber profesional en la labor pedagógica con los niños?		
		214	Pues...es en el trabajo con mis niños donde yo he aprendido mucho porque		
		215	pues la teoría ayuda pero la practica fortalece.		
		216	Investigadora: En las actuales reformas educativas, ¿qué piensa de los		
		217	cambios propuestos en su desempeño pedagógico?		
	218	Me pareció muy bueno el III congreso pedagógico, allí nos enseñaron como			
	219	aplicar estrategias a los niños en relación con manos a la siembra, los talleres			
	220	son muy buenos, me encantan, también aprendimos las líneas estratégicas y			
	221	aplicarlas dentro del currículo, como planificar, son muy buenos talleres, en			
	222	especial el congreso pedagógico.			
223	Investigadora: En relación con la planificación ¿usted ha visto cambios o				
224	sigue igual?				
225	Para mí la planificación sigue igual, y el docente es el que tiene que buscar				
226	nuevas estrategias, por ejemplo, el congreso pedagógico nos dio la				
227	oportunidad de que <u>nosotros mismos pensáramos ¿qué otras cosas</u>				
228	<u>queríamos para el currículo? y estos congresos nos ayudan a formarnos más.</u>				
Criterio conceptual	Base primordial	229	Investigadora: En su criterio, ¿Qué importancia tiene la educación inicial		
		230	en la formación del ser humano?		
		231	Es la <u>base primordial</u> en la formación del niño, porque el niño desde el vientre		
		232	empieza la formación, la etapa maternal que comprende de 0 a 3 años y la		
		233	etapa preescolar la cual comprende de 3 a 6 años. En la etapa preescolar, los		
		234	niños adquieren muchos aprendizajes útiles para cuando vayan al primer		

Importancia de la vocación	Para el niño	Afecto	235	grado.	D1
		Confianza	236	Investigadora: Según su experiencia ¿Por qué es importante la vocación para el trabajo con los niños preescolares?	
		Satisfacción	237	Es importante la vocación porque la docente lo demuestra en su trabajo, con los niños, les brinda <u>afecto, confianza y satisfacción para enseñar al niño.</u>	
Fortalecimiento del desempeño pedagógico	Formación	Preparar para el 1er grado	238	Investigadora: En su opinión, ¿de qué manera la formación inicial y continua favorece el trabajo con los niños preescolares?	
		Aplicación de nuevas estrategias	239	Porque el docente al llegar al aula inicia la enseñanza en el niño con el garabateo, la escritura de letras, para cuando <u>vayan a primer grado estén preparados</u> digo yo... y en relación con la formación continua le ayuda al docente a ofrecerle a los niños una <u>mejor enseñanza mediante nuevas estrategias.</u>	
		Mejor educación.	240	Investigadora: Para un trabajo efectivo en la educación inicial, ¿Qué es más importante la vocación o la formación docente? ¿Por qué?	
Vinculación Vocación y formación	Formación Vocación	Elección adecuada de carrera.	241	<u>Yo digo que la formación,</u> porque de esta manera se le ofrece <u>una mejor educación</u> al niño. <u>La vocación también porque es algo que me sale a mí,</u> si yo agarro esa carrera es porque siento esa vocación, para <u>lo que quiero prepararme, para luego enseñar y seguirme preparando para hacerlo mejor.</u>	
		Incentivo para formarse.	242	Porque hay muchos profesores que llegan es por un sueldo mas no porque tengan esa vocación, <u>es necesario tener vocación para desempeñar su trabajo.</u>	
			243		
			244		
			245		
			246		
			247		
			248		
			249		
			250		
			251		
			252		
			253		
			254		

www.bdigital.ula.ve

CATEGORIZACION		TEXTO	INFORMANTE
Criterio conceptual		Lo que a uno le gusta.	1 Investigadora: ¿Qué significa para usted la vocación?
		Dedicación.	2 Bueno... la vocación es <u>lo que a uno le gusta</u> , lo que se hace con mucha
Elección Vocacional. Influencia de la vocación en la vida profesional. Impulso al sentir vocacional. Influencia de la vocación en la vida profesional. Reafirmación vocacional.	Certeza.	Amor.	3 <u>dedicación, con amor</u> y dedicación.
			4 Investigadora: ¿De qué manera la vocación ha influido en su proyecto de vida profesional?
			5
			6 pues mi vocación me ha ayudado mucho a seguir adelante, a <u>saber qué es lo que</u>
			7 <u>quiero, a saber qué es lo que me gusta</u> , y lo que me gusta es trabajar con los
			8 niños pequeños, ella me ha ayudado a <u>saber llevarlos y saber entenderlos. Mi</u>
			9 <u>vocación</u> , desde que estudié primaria, siempre <u>ha sido trabajar en educación</u>
			10 <u>inicial por eso elegí esa carrera</u> . Porque <u>tuve unas profesoras que eran ejemplo y</u>
			11 <u>me llamaba siempre la atención ser como ellas. No pude seguir estudiando por</u>
			12 <u>falta de dinero</u> , en vista de esto, trabajé como secretaria en un colegio, y con esos
	13 ingresos económicos, <u>reinicié mis estudios</u> , y al <u>obtener el título universitario</u>		
	14 <u>empecé con lo que me gusta</u> que es trabajar con los niños.		
	15 Investigadora: ¿Cómo se siente laborando en la educación preescolar?		
	16 Es una <u>experiencia muy bonita</u> , con los niños uno vive ahí muchas cosas, <u>cada</u>		
	17 <u>niño es un mundo diferente</u> , esto es una experiencia, una aventura muy bonita,		
	18 <u>me siento muy bien y feliz con los niños</u> es lo que siempre me ha gustado, trabajar		
	19 con ellos.		
	20 Investigadora: ¿De qué manera definiría su sentir vocacional en los actuales		
	21 momentos?		
	22 <u>¿Mi vocación? Pues no me arrepiento de haber estudiado esta carrera, es mi</u>		
	23 <u>sentir</u> , con el transcurrir de los años, <u>me enamoro más de lo que hago con mis</u>		
	24 <u>niños.</u>		
	25 Investigadora: Desde su punto de vista, ¿Qué relación hay entre la vocación y		
	26 la formación profesional?		
	27 <u>La vocación pues es lo que le nace a uno</u> , lo que uno hace con amor con cariño y		
	28 <u>la formación es la preparación</u> académica, si uno quiere aprender más para sentir		
	29 satisfacción por lo que se hace, <u>formarse más, para aprender más</u> , y darle más a		
	30 los niños.		
	31 Investigadora: ¿Qué importancia ha tenido su sentir vocacional en el trabajo		
	32 con los niños preescolares?		
	33 Pues es muy importante, <u>porque los niños a través de lo que uno les expresa, les</u>		
	34 <u>agrada</u> como es su profesora, es decir, <u>se sienten a gusto</u> , uno puede percibir esa		
	35 receptividad. Y uno se siente muy bien por ello.		
Vinculación entre vocación y formación.		Vocación: lo que a uno le nace.	26
		Formación: prepararse aprender más sentir satisfacción.	27
			28
			29
			30
			31
Impulso al sentir profesional.	Reconocimiento de los niños	Los niños se sienten a gusto.	32
		Les agrada su profesora.	33
			34
			35

D2

Tema: Formación Inicial y Continua

Criterios conceptuales	Formación inicial	Prepararse para trabajar.	36 Investigadora: ¿Qué significa para usted formación inicial y formación
			37 continua del docente?
		Seguir estudiando.	38 Bueno la formación inicial es la que uno tiene para <u>prepararse, para trabajar con</u>
		Actualización.	39 <u>los niños</u> . La formación continua es seguir <u>estudiando y formándose</u> ; de esta
	Formación continua.	Innovación.	40 manera se <u>actualizan</u> conocimientos para hacer cosas <u>innovadoras</u> .
			41 Investigadora: ¿Qué opina usted sobre la formación recibida en la
			42 universidad?
			43 Bueno, esto fue una experiencia... porque estudié en la universidad abierta, me
			44 tocaba viajar los fines de semana, a veces habían muchos inconvenientes, que si

D2

Percepciones sobre la formación inicial.	Modelos de profesores ejemplares.	Experiencia bonita.	45	<p>el transporte y eso, pero fue una <u>experiencia muy bonita</u>; la receptividad fue muy buena, <u>habían docentes muy buenos</u>, fueron de gran <u>ejemplo para mí en lo que yo quería ser</u>, más que todo <u>los de preescolar</u> y las de las <u>materias</u> que eran <u>prácticas</u>. Allí la educación es a distancia, las informaciones se obtenían en los círculos de estudio (con las explicaciones de los profesores) y a través de las carteleras de información; pues a veces <u>no es lo mismo la teoría que ir a la práctica</u>.</p> <p>Investigadora: ¿De qué manera las experiencias formativas vividas en la universidad impulsaron su sentir vocacional?</p> <p>Bueno habían unas <u>profesoras</u> que eran muy <u>motivadoras</u>, especialmente las especialistas <u>en preescolar</u>... me gustaba mucho las materias que eran con actividades de <u>recursos para el aprendizaje</u>, en las <u>pasantías se implementaban estos recursos</u>; me gustaba mucho estas <u>materias prácticas</u>, había que presentar <u>obras de teatro, bailes</u>; esto <u>motiva mucho</u> y a partir de ahí es donde <u>uno se da cuenta que le gusta lo que está haciendo</u>, lo que está estudiando. Nace esa vocación y motivación para seguir adelante.</p> <p>Investigadora: ¿Cuál es su opinión sobre la formación recibida durante su tiempo de servicio como educadora?</p> <p>Aquí en la escuela siempre ha habido eso, están pendientes que si algún <u>taller, maestría, curso</u>; y la profesora de formación docente organiza los <u>círculos de estudio</u>. Todas estas actividades de formación, me <u>orientan y motivan para ser un docente innovador</u>.</p>	D2
Impulso al sentir vocacional.	Confrontación teórico-práctico.	Ejemplo de docentes.	46		
		Materias prácticas.	47		
		Teoría y práctica.	48		
	Motivación.	Profesoras motivadoras (preescolar).	49		
	Experiencias prácticas en los preescolares.	Recursos para el aprendizaje.	50		
Percepciones sobre la formación permanente.	Formación institucional	Pasantías.	51	<p>Investigadora: ¿De qué manera las experiencias formativas vividas en la universidad impulsaron su sentir vocacional?</p> <p>Bueno habían unas <u>profesoras</u> que eran muy <u>motivadoras</u>, especialmente las especialistas <u>en preescolar</u>... me gustaba mucho las materias que eran con actividades de <u>recursos para el aprendizaje</u>, en las <u>pasantías se implementaban estos recursos</u>; me gustaba mucho estas <u>materias prácticas</u>, había que presentar <u>obras de teatro, bailes</u>; esto <u>motiva mucho</u> y a partir de ahí es donde <u>uno se da cuenta que le gusta lo que está haciendo</u>, lo que está estudiando. Nace esa vocación y motivación para seguir adelante.</p> <p>Investigadora: ¿Cuál es su opinión sobre la formación recibida durante su tiempo de servicio como educadora?</p> <p>Aquí en la escuela siempre ha habido eso, están pendientes que si algún <u>taller, maestría, curso</u>; y la profesora de formación docente organiza los <u>círculos de estudio</u>. Todas estas actividades de formación, me <u>orientan y motivan para ser un docente innovador</u>.</p>	D2
		Materias prácticas	52		
	Experiencias formativas.	Taller, curso, círculos de estudio.	53		
	Beneficios.	Orientación.	54		
		Motivación.	55		
		Innovación.	56		
Fortalecimiento en el Desempeño Pedagógico.	Interacción padres-docente.	Trabajo con representantes receptividad.	57	<p>Investigadora: En su formación permanente, ¿Qué aspectos de su vocación han sido fortalecidos?</p> <p>A medida que ha pasado el tiempo, uno se va enamorando de sus niños, y si uno <u>trabaja en conjunto con los representantes</u> y trabaja bien en la escuela, pues eso <u>lo va fortaleciendo más</u>, el trabajo con los niños, <u>la receptividad</u> que ellos lo quieren a uno y esto fortalece.</p> <p>Investigadora: ¿De qué manera la formación permanente ha contribuido para que usted se sienta satisfecha con su labor profesional?</p> <p>Pues uno se siente satisfecho por la manera de que los <u>representantes</u> se expresan, <u>ellos se sienten agradados</u> como trabaja uno con los niños, lo <u>felicitan</u>, los niños te ven en la calle te saludan, <u>te abrazan, te besan</u>, porque todo lo que se les <u>enseña</u> en el salón, ellos lo <u>absorben</u>, y esto <u>te llena de felicidad</u>, saber que lo estás haciendo bien con la familia y la escuela.</p> <p>Investigadora: ¿Qué propondría usted para enriquecer la vocación y formación docente?</p> <p>Que hubiera <u>más talleres</u> de formación o <u>más información</u> para esos estudiantes que quieren cursar educación, para que <u>escojan lo que en verdad ellos quieren</u>, porque a veces lo que eligen a mitad de camino no les gusta. Hay algunos estudiantes que cuando vienen a hacer las pasantías en los salones de preescolar ven que es otra realidad, a veces dicen <u>"esto no es lo que me gusta"</u>. Con una <u>buen orientación</u>, se puede incentivar la <u>vocación</u>.</p>	D2
	Receptividad de los niños.		58		
	Reconocimiento de los padres.	Representantes se sienten agradados.	59		
	Aprendizajes alcanzados por los niños.	Satisfacción.	60		
		Aprendizajes de los niños.	61		
	Orientación vocacional	Más talleres.	62		
Propuestas.		Más información.	63	<p>Investigadora: En su formación permanente, ¿Qué aspectos de su vocación han sido fortalecidos?</p> <p>A medida que ha pasado el tiempo, uno se va enamorando de sus niños, y si uno <u>trabaja en conjunto con los representantes</u> y trabaja bien en la escuela, pues eso <u>lo va fortaleciendo más</u>, el trabajo con los niños, <u>la receptividad</u> que ellos lo quieren a uno y esto fortalece.</p> <p>Investigadora: ¿De qué manera la formación permanente ha contribuido para que usted se sienta satisfecha con su labor profesional?</p> <p>Pues uno se siente satisfecho por la manera de que los <u>representantes</u> se expresan, <u>ellos se sienten agradados</u> como trabaja uno con los niños, lo <u>felicitan</u>, los niños te ven en la calle te saludan, <u>te abrazan, te besan</u>, porque todo lo que se les <u>enseña</u> en el salón, ellos lo <u>absorben</u>, y esto <u>te llena de felicidad</u>, saber que lo estás haciendo bien con la familia y la escuela.</p> <p>Investigadora: ¿Qué propondría usted para enriquecer la vocación y formación docente?</p> <p>Que hubiera <u>más talleres</u> de formación o <u>más información</u> para esos estudiantes que quieren cursar educación, para que <u>escojan lo que en verdad ellos quieren</u>, porque a veces lo que eligen a mitad de camino no les gusta. Hay algunos estudiantes que cuando vienen a hacer las pasantías en los salones de preescolar ven que es otra realidad, a veces dicen <u>"esto no es lo que me gusta"</u>. Con una <u>buen orientación</u>, se puede incentivar la <u>vocación</u>.</p>	D2
		Mas orientación vocacional	64		
			65		
			66		

Tema: Formación

Tema: Desempeño Pedagógico en Educación Inicial.

Características	Personales.	Cariñosa.	88	Investigadora: En su opinión ¿Qué características personales le definen a usted como una docente de preescolar? Desde que inicié mi carrera, me he caracterizado porque soy muy <u>cariñosa</u> , tengo mucha <u>paciencia</u> , mucho <u>amor a los niños</u> , los <u>entiendo los comprendo</u> y siempre <u>estoy pendiente</u> de ellos, porque cada niño tiene diferente <u>forma de ser diferente</u> , y hay que estar pendiente de todo eso. Investigadora: Desde el punto de vista pedagógico ¿Qué aspectos caracterizan su labor en el trabajo con los niños? Pues siempre he estado <u>al día con mis planificaciones</u> , mis proyectos, a los niños siempre les gusta mucho, siempre <u>tomo los intereses de ellos</u> y pedagógicamente, pues ellos se sienten muy bien con ese trabajo. Mis planificaciones pues siempre han sido evaluadas positivamente, los proyectos y todo eso son características que <u>lo motivan a uno a seguir adelante</u> . Investigadora: De las características personales que lo definen como docente de preescolar ¿Cuáles fueron fortalecidas en su formación profesional? Pues ahí <u>fortalece la vocación</u> , <u>fortalece lo que uno quiere ser</u> , lo que realmente quiere estudiar, y si se siente <u>amor por esa carrera</u> , Investigadora: ¿De qué manera relaciona usted su sentir vocacional y su saber profesional en la labor pedagógica con los niños? la vocación <u>ayuda a saber qué es lo que uno quiere trabajar</u> con los niños, trabajar con ellos en el salón es como una aventura, es como un mundo donde <u>el docente tiene que ser como un niño</u> , <u>saber qué es lo que ellos quieren</u> , para darles los <u>mejores aprendizajes</u> . Investigadora: En las actuales reformas educativas, ¿qué piensa de los cambios propuestos en su desempeño pedagógico? Siempre ha habido <u>cambios positivos</u> en las reformas educativas que siempre el docente ha sabido manejar.	D2
		Paciente.	89		
		Afectuosa.	90		
		Comprensiva.	91		
		Profesionales.	Atenta a las diferencias de los niños.		
	Responsable en la planificación.		93		
	Atención a los intereses de los niños.		94		
			95		
			96		
	Formación docente	Impulso al sentir vocacional	Fortalecimiento vocacional.		
Amor por la carrera.			98		
Seguridad en la elección vocacional.			99		
			100		
			101		
Relación Vocación-Formación		Seguridad en la labor pedagógica.	102		
		Relación empática con los niños.	103		
		Conocer intereses de los niños.	104		
		Cambios positivos	105		
			106		
Importancia de la vocación	Importancia de la Educación inicial.	Primera educación.	107		
		Segundo hogar.	108		
		Base en la formación.	109		
			110		
			111		
	Actitud positiva ante los niños.	Uno la refleja.	112		
		Los niños ven ese reflejo.	113		
		Maestra cariñosa.	114		
		Relación docente-niño favorable.	115		
			116		
Importancia de la formación docente.	Calidad educativa.	Innovación.	117		
		Mayor enseñanza y aprendizaje.	118		
			119		
			120		
			121		
	Formación.	Innovar.	122		
			123		
			124		
			125		
			126		
Vinculación	Importancia de la formación docente.	Primera educación.	127		
		Segundo hogar.	128		
		Base en la formación.	129		
			130		
			131		
	Actitud positiva ante los niños.	Uno la refleja.	132		
		Los niños ven ese reflejo.	133		
		Maestra cariñosa.			
		Relación docente-niño favorable.			
Importancia de la formación docente.	Calidad educativa.	Innovación.	134		
		Mayor enseñanza y aprendizaje.	135		
			136		
			137		
			138		
	Formación.	Innovar.	139		
			140		
			141		
			142		
			143		

vocación y formación docente	Crecer.	134	aparte de eso el docente tiene que formarse, tiene que buscar la manera de <u>innovar</u> , <u>crecer</u> como profesora como educadora y eso lo <u>fortalece</u> y lo llena de <u>satisfacción</u> , <u>la vocación es lo que a uno le nace hacer, lo que le gusta y lo impulsa a uno a luchar para fortalecer y crecer</u> . La <u>formación</u> es como uno quiere <u>prepararse</u> , cada día más, es crecer en lo <u>personal</u> y lo <u>profesional</u> , ser <u>creativo</u> e <u>innovador</u> , eso ayuda a los niños a desarrollarse. <u>Un docente bien formado, un niño bien formado</u> . Educación inicial la definiría como algo muy especial donde el docente debe <u>expresar amor</u> , es una <u>etapa mágica</u> donde el docente se siente bien con los niños. La formación permanente es la que se mantiene siempre estudiando para <u>superarse</u> y <u>mejorar</u> su carrera profesional y la formación continua es mantener una continuidad en su formación donde se debe estar preparándose para un mejor desempeño pedagógico.	D2
	Fortalecer.	135		
	Sentirse satisfecho.	136		
	Prepararse.	137		
	Ser creativo.	138		
	Un docente bien formado, un niño bien formado.	139		
	Vocación.	140		
	Expresar amor.	141		
	Superarse.	142		
	Mejorar.	143		
	144			
	145			

www.bdigital.ula.ve

CATEGORIZACION		TEXTO	INFORMANTE
Criterio conceptual. Sentir vocacional.	Querer lo que se hace. Querer a los niños. Cariño-amor. Responsabilidad.	1 Investigadora: ¿Qué significa para usted la vocación?	D3
		2 ¿Mi vocación?... yo creo que para mí siempre lo he dicho lo he pensado que mi	
		3 vocación es <u>querer lo que yo hago</u> , tener amor a lo que yo hago y <u>que me guste</u> ,	
		4 me gusta mucho mi trabajo, mis niños, <u>quiero mucho a mis niños</u> y creo que hay	
		5 que empezar por ahí, que a uno le guste lo que hace, <u>hacerlo con cariño, con</u>	
		6 <u>amor y con responsabilidad</u> .	
		7 Investigadora: ¿De qué manera la vocación ha influido en su proyecto de vida	
		8 profesional?	
		9 Pues sí, porque <u>si uno hace lo que le gusta uno se siente bien</u> , se siente feliz y	
		10 <u>siente que está haciendo algo en la vida</u> , o sea, Dios le ha encomendado a usted	
		11 algo, <u>yo siento que lo estoy haciendo con mucho cariño</u> , para mis niños. Ellos	
		12 nunca se olvidan de su profesora, me siento muy bien yo digo que esta es la	
		13 carrera más bonita que hay, porque se atiende a los niños más pequeños, yo	
		14 creo que lo que los niños menos olvidan es su preescolar. En mi parte profesional	
		15 <u>mi vocación ha influido bien</u> porque <u>ha ido mejorando</u> mi bienestar social, yo	
		16 primero entre como interina, luego pase a contratada y gracias a Dios tengo mi	
		17 cargo fijo y ya soy docente III y... pues le mejora el sueldo, la parte económica, y	
		18 lo que ahorita quiero <u>hacer es la maestría</u> ese es mi otro objetivo en educación	
		19 inicial.	
Sentimientos vinculados a la vocación.	Sentir vocacional. Feliz. Hacer todo bonito. Amor por los niños. Reafirmación vocacional. Metas profesionales.	20 Investigadora: ¿Cómo se siente laborando en la educación preescolar?	
		21 <u>Me siento feliz</u> ese es mi momento más grato de mi vida, es la mitad del día que	
		22 yo estoy aquí con mis niños y hacer todo bonito y no sé, <u>me gusta la carrera</u> y me	
		23 <u>gusta mucho los niños y por eso fue que empecé a estudiar</u> , pues desde muy	
		24 pequeña me <u>han gustado mucho los niños</u> , pues pienso que ellos son como lo	
		25 más inocente que hay, yo digo que, <u>esta carrera no la cambiaría por nada</u> , yo <u>hice</u>	
		26 <u>un diplomado</u> y quiero <u>hacer la maestría</u> .	
		27 Investigadora: ¿De qué manera definiría su sentir vocacional en los actuales	
		28 momentos?	
		29 Pues <u>en mi iniciación yo tuve como aquel susto, aquel miedo</u> , pero para que, yo	
		30 tuve la suerte de estudiar en la Universidad Bolivariana, <u>hice pasantías</u> y desde un	
		31 principio <u>me incluí en el aula</u> con profesoras que me orientaron en el C.E.I Ron	
		32 Sandoval y, <u>salí muy fortalecida</u> , cuando empecé en aula, no me fue difícil debido	
		33 a que <u>aprendí mucho en mis pasantías y prácticas</u> pues en la Universidad	
		34 Bolivariana fueron cuatro (4) años que vincule, <u>hice suplencias</u> , aprendí cómo	
		35 desempeñarme en aula. <u>Esas prácticas docentes reafirmaron mi vocación</u> .	
		36 Investigadora: Desde su punto de vista, ¿Qué relación hay entre la vocación y	
		37 la formación profesional?	
		38 En relación con, la formación profesional <u>tuve profesoras muy buenas</u> , nos	
		39 <u>motivaron a enamorarnos más de la carrera</u> profesional, nos contaban sus	
		40 historias de su vida profesional y lo bonito que era trabajar con los niños. <u>Las</u>	
		41 <u>actividades que realizamos</u> con ellos fueron integrantes, los bailes, el estudio del	
		42 currículo, todo aquello fue muy enriquecedor.	
		43 Investigadora: ¿Qué importancia ha tenido su sentir vocacional en el trabajo	
		44 con los niños preescolares?	
		45 Ahorita <u>estoy más segura en mi trabajo</u> , con mucha vocación, sé la manera de	
		46 cómo <u>tratar a los niños</u> , como <u>incluir los proyectos</u> y todo aquello porque eso lo	
		47 vimos en la universidad. Desde el principio que me iniciaba en la educación ya al	
Influencia de la vocación en el proyecto de vida profesional.	Sentirse bien. Misión de vida profesional. Mejorar. Trazarse metas profesionales.		
Factores asociados al sentir vocacional.	Educativas. Fortalecida. Reafirmación vocacional. Pasantías y prácticas. Suplencias.		
Experiencias en formación. (Educativas)	Ejemplos de profesoras. Motivación. Actividades vinculantes.		
Importancia de la vocación.	Influencia de la vocación en el quehacer	Seguridad.	
		Tratar a los niños. Proyectos.	

Impulso al sentir vocacional.	educacional	Reconocimiento de los niños.	48 49 50 51 52	tercer mes era que el estudiante decidía en que área se quería preparar y si no les gustaba podían elegir, yo siempre decidí por preescolar... en el trabajo con los niños uno reafirma que no se equivocó al ser maestra cuando siente el amor y respeto de los niños... cuando se acercan a uno y le dicen "la quiero maestra", eso a mí me llena de felicidad.
Tema: Formación inicial y continua.				
Criterios conceptuales.	Formación inicial. Formación continua.	Estudios universitarios para ingresar a trabajar. Seguir formándose.	53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93	Investigadora: Qué significa para usted formación inicial y formación continua del docente? <u>Inicial</u> sería... como <u>cuando uno sale de la universidad e ingresa a trabajar y, continua es seguir formándose a través de talleres, diplomados, postgrados, maestrías.</u> Investigadora: ¿De las dos formaciones cual es más importante? Las dos porque hay que tener una iniciativa para poder trabajar. Investigadora: ¿De las dos formaciones, de cuál es la que guarda mejores recuerdos? De la formación inicial que es la más larga que uno cursa, pues fueron cinco años de teoría. Donde aprendí los conocimientos para trabajar con los niños. Investigadora: ¿Cuántos años de servicio tiene usted en educación? Tengo ya ocho años Investigadora: Dentro de esos ocho años yo me imagino que ha recibido muchos cursos, muchas actividades de formación, ¿han compartido con sus compañeras actividades pedagógicas de crecimiento? Pues ahorita casi no, antes el Ministerio de Educación nos daba muchos talleres, ahorita no han vuelto a ofrecer, <u>esta como apagado eso.</u> Investigadora: ¿Ustedes no tienen en cuenta la formación pedagógica? Pues sí, pero como es de básica <u>no están relacionadas con el preescolar</u> sino <u>actividades generales</u> que se realizan en la escuela. Investigadora: ¿No se reúnen los docentes de educación inicial para compartir experiencias? Pues no tenemos un coordinador para eso, es una falla que tenemos los docentes. Investigadora: En esos talleres que usted recibió durante el tiempo que se los ofrecían, ¿Cómo le parecieron a usted esos talleres? Buenos, ayudan al docente a <u>actualizarse.</u> Investigadora: ¿A usted cómo le ayudó? A mejorar muchas cosas, porque uno de repente debe actualizarse, que si en este proyecto hay eso, hay que agregarle aquello, <u>siempre había algo nuevo,</u> algo cambiaba y entonces <u>uno se iba actualizando.</u> Investigadora: ¿El hecho que no reciba información le ha afectado de alguna manera? Pues no, porque yo a veces <u>me pongo a buscar, a leer, investigo en internet, busco blogs de preescolar, busco actividades, investigo.</u> Investigadora: Y eso que usted busca se llama autoformación usted misma está buscando como formarse eso ha hecho que en su práctica profesional ¿de qué manera la ha ayudado a buscar ese tipo de autoaprendizaje? Pues para <u>buscar otro tipo de actividades, proyectos nuevos e innovadores</u> para ofrecerle <u>aprendizajes nuevos a los niños.</u>
Percepciones frente a la formación continua.	Debilidades. (De Organismos Oficiales)	Está como apagado eso. No son relacionadas con el preescolar. Actividades generales.		
	Fortalezas	Actualización		
Procesos de formación continua.	Por iniciativa propia. (Autoformación)	Autoaprendizaje ↓ Lecturas. Investigación en internet.		
	Logros alcanzados.	Innovación. Ofrecer aprendizajes		

D3

		nuevos.	94	Investigadora: ¿Quién les habla a ustedes de proyectos innovadores?
	Formación continua de organismos oficiales.	Proyectos innovadores. Nunca explican mandan la guía.	95	Los coordinadores de San Cristóbal dicen todo el tiempo: " <u>hagan proyectos innovadores</u> " pero <u>solo mandan, nunca explican</u> cómo hacer un proyecto innovador o dicen "les vamos a ofrecer un taller", pero nunca lo hacen.
		↓	96	Investigadora: ¿No les explican cómo realizar esos proyectos innovadores?
		Proyectos por iniciativa del docente.	97	No, solo dicen: "hagan proyectos innovadores" y <u>mandan la guía</u> .
			98	Investigadora: ¿Les dan la opción a crear que ustedes inventen a desarrollar esta creatividad en estos proyectos?
			99	Pues sí, el otro día dijimos vamos a hacer un <u>proyecto de experimentos</u> y empezamos a hacer bastantes experimentos y <u>eso fue sensacional con los niños</u> .
			100	Investigadora: Ustedes los docentes de preescolar sino reciben la formación de afuera así como usted hace con el internet ¿no se reúnen de repente una tarde o no tienen esa posibilidad?
			101	Pues no, no lo hemos hecho.
			102	Investigadora: ¿Porque no les nace esa iniciativa?
			103	Pues no hemos tenido esa iniciativa, no nos ponemos de acuerdo.
			104	Investigadora: Si en estos momentos yo le preguntara, en una escala del 1 al 100, ¿cuál es su escala de satisfacción como docente de preescolar?
			105	Yo creo que el 100% porque yo amo siempre a mi trabajo, todo lo que hago lo hago bien, <u>siempre me han felicitado los representantes</u> y <u>los demás profesores</u> ;
			106	me siento muy bien porque los niños aprenden y los representantes manifiestan el cambio de sus niños, <u>me siento satisfecha</u> .
			107	Investigadora: ¿Hay algo que le haya hecho sentir insatisfecha en su vida profesional con Educación inicial?
			108	No.
			109	Investigadora: Usted podría decir, ¿Qué ha cumplido con su proyecto de vida?
			110	Si, en la universidad nosotros hicimos nuestro proyecto de vida, lo único que no he cumplido es que no he tenido otro hijo, pues yo si decía que lo tendría al graduarme y tener un buen trabajo y gracias a Dios El me lo dio.
			111	Investigadora: Y en estos momentos su proyecto de vida con respecto a su vocación con educación inicial, ¿Cuál es?
			112	Pues seguir trabajando en el aula, <u>estar en aula es lo mejor</u> ., y quiero <u>seguir en el aula hasta jubilarme</u> .
			113	Investigadora: ¿De qué manera las experiencias formativas vividas en la universidad impulsaron su sentir vocacional?
			114	Yo <u>siempre entré clara</u> que esa era mi vocación, <u>estudiar preescolar</u> . Pienso que <u>sin haberme preparado pero teniendo vocación pudiera trabajar</u> , por el carisma que uno tiene <u>con los niños</u> . En función de mi vocación y mi formación ya uno recibe <u>adiestramiento de cómo trabajar con los niños, como realizar un proyecto</u> ,
			115	conocer que en el aula de clase existen 4 espacios, (pues antes yo no sabía eso que <u>existían áreas de aprendizaje</u>) y en base a eso, uno se <u>va preparando</u> más y se va dando cuenta de verdad como se puede trabajar en un preescolar, ya uno preparación no me hizo desistir de mi vocación, al contrario eso <u>me hacía que me gustara cada día más</u> . <u>Un docente sin vocación, trabaja como por llenar un espacio, sin ánimo, y sin cariño hacia los niños</u> .
			116	Investigadora: ¿Qué cree usted? ¿Por qué está trabajando esta persona?
			117	
			118	
			119	
			120	
			121	
			122	
			123	
			124	
			125	
			126	
			127	
			128	
			129	
			130	
			131	
			132	
			133	
			134	
			135	
			136	
			137	
			138	
			139	
			140	
Impulso al sentir vocacional.	Reconocimiento de los padres. Reconocimiento de otros docentes.	Felicitaciones de los representantes y compañeros de trabajo. Satisfacción.		
Sentir vocacional.	Satisfacción laboral-pedagógica. Sentimiento innato.	Estar en el aula es lo mejor.		
Percepciones frente a la formación inicial.	Preparación didáctica. Conocimientos teóricos. Consolidación vocacional.	Adiestramiento de cómo trabajar. Conocimientos. Preparación. Reafirmación vocacional. Amor a los niños.		

D3

Criterios sobre los docentes sin vocación.	No tuvieron otra opción.	141	<u>Porque no tuvieron otra opción</u> , porque <u>se les hizo lo más fácil</u> y también porque
	Se le hizo lo más fácil.	142	ahorita <u>ha influido mucho la política</u> en esto y entonces eso es lo primero que le
	Político.	143	dan.

Tema: Desempeño Pedagógico en Educación Preescolar.

Características en el desempeño pedagógico.	Personales.	Cariñosa con vocación.	144	Investigadora: En su opinión ¿Qué características personales le definen a usted como una docente de preescolar?	
		Profesionales.	Adecuada planificación.	145	Soy <u>cariñosa, con vocación</u> de servicio, responsable, respetuosa con los niños, representantes y compañeros de trabajo.
			Proyectos adecuados.	146	Investigadora: ¿en lo profesional?
				147	La Planificación que se hace día a día, siempre trato que sea buena.
				148	Investigadora: desde el punto de vista pedagógico ¿Qué aspectos caracterizan su labor en el trabajo con los niños?
	149		<u>Los proyectos adecuados</u> con los espacios, con las áreas de aprendizaje.		
	Aspectos personales fortalecidos en la formación inicial.	Profesionales.	Experiencia.	150	Investigadora: De las características personales que lo definen como docente de preescolar ¿Cuáles fueron fortalecidas en su formación profesional?
			Crecimiento profesional.	151	<u>La experiencia</u> que se adquiere, <u>el crecimiento profesional</u> , se ha <u>socializado</u> más y se ha <u>tenido interacción con la gente</u> , ve mejorando esa formación.
			Socialización.	152	Investigadora: ¿Qué la mejoro a usted desde el punto de vista personal?
			Interacción.	153	Pues yo era muy tímida, y la universidad me ayudó mucho a <u>socializarme, más abierta</u> , a tener mejores relaciones comunicacionales con otras personas y adquisición de conocimientos.
154			Investigadora: En el trabajo con los niños ¿a ustedes los han orientado sobre cambios, en los procesos de aprendizaje?		
Percepciones frente a la formación continua.		Directrices para innovar sin orientación.	Proyectos innovadores (todo el tiempo lo mismo).	155	No, todo igual, lo único que siempre dicen es <u>que hagamos proyectos innovadores, que todo el tiempo lo mismo.</u>
			Proyectos innovadores (todo el tiempo lo mismo).	156	Investigadora: De eso ¿Qué ha aplicado usted?
				157	Pues <u>yo he combinado los colores en las paredes</u> , he tratado de brindar un ambiente de colores que <u>eso le agrada y motiva a los niños</u> , porque imagínese usted una pared sin colores, toda blanca, el otro día <u>nos mandaron a pintar las paredes en blanco y azul</u> , nada más, <u>pero nosotros igualmente les echamos colores</u> bonitos, colores pasteles, para que <u>los niños vean su aula más bonita</u> , el primer día de clase, al llegar al aula, los niños y niñas manifestaron el gusto por el salón.
				158	Investigadora: ¿Y en el trabajo con los niños, han orientado sobre cambios, en relación con los procesos de aprendizaje con los niños?
				159	No igual, <u>lo único que nos dicen es que hagamos proyectos innovadores</u> siempre lo mismo con sus proyectos innovadores, que cada día el proyecto sea más innovador. Pero <u>yo digo que se debe tomar en cuenta los intereses de los niños</u> , los cuales el docente registra de ellos.
Percepciones frente a la formación continua.	Formación proveniente de organismos oficiales.	Proyectos innovadores (todo el tiempo lo mismo).	160	Investigadora: De eso ¿Qué ha aplicado usted?	
			161	Pues <u>yo he combinado los colores en las paredes</u> , he tratado de brindar un ambiente de colores que <u>eso le agrada y motiva a los niños</u> , porque imagínese usted una pared sin colores, toda blanca, el otro día <u>nos mandaron a pintar las paredes en blanco y azul</u> , nada más, <u>pero nosotros igualmente les echamos colores</u> bonitos, colores pasteles, para que <u>los niños vean su aula más bonita</u> , el primer día de clase, al llegar al aula, los niños y niñas manifestaron el gusto por el salón.	
			162	Investigadora: ¿Y en el trabajo con los niños, han orientado sobre cambios, en relación con los procesos de aprendizaje con los niños?	
			163	No igual, <u>lo único que nos dicen es que hagamos proyectos innovadores</u> siempre lo mismo con sus proyectos innovadores, que cada día el proyecto sea más innovador. Pero <u>yo digo que se debe tomar en cuenta los intereses de los niños</u> , los cuales el docente registra de ellos.	
			164	Investigadora: De eso ¿Qué ha aplicado usted?	
	Debilidades	Rechazo a las instrucciones.	Mandaron pintar las paredes en blanco y azul, nosotros le echamos colores aula más bonita.	165	Investigadora: De eso ¿Qué ha aplicado usted?
				166	Pues <u>yo he combinado los colores en las paredes</u> , he tratado de brindar un ambiente de colores que <u>eso le agrada y motiva a los niños</u> , porque imagínese usted una pared sin colores, toda blanca, el otro día <u>nos mandaron a pintar las paredes en blanco y azul</u> , nada más, <u>pero nosotros igualmente les echamos colores</u> bonitos, colores pasteles, para que <u>los niños vean su aula más bonita</u> , el primer día de clase, al llegar al aula, los niños y niñas manifestaron el gusto por el salón.
				167	Investigadora: ¿Y en el trabajo con los niños, han orientado sobre cambios, en relación con los procesos de aprendizaje con los niños?
				168	No igual, <u>lo único que nos dicen es que hagamos proyectos innovadores</u> siempre lo mismo con sus proyectos innovadores, que cada día el proyecto sea más innovador. Pero <u>yo digo que se debe tomar en cuenta los intereses de los niños</u> , los cuales el docente registra de ellos.
				169	Investigadora: De eso ¿Qué ha aplicado usted?
Debilidades	Imposición de temas para la elaboración de proyectos. Poca relación con los intereses de los niños.	Hacer proyectos innovadores. Se debe tomar en cuenta los intereses de los niños.	170	Investigadora: De eso ¿Qué ha aplicado usted?	
			171	Pues <u>yo he combinado los colores en las paredes</u> , he tratado de brindar un ambiente de colores que <u>eso le agrada y motiva a los niños</u> , porque imagínese usted una pared sin colores, toda blanca, el otro día <u>nos mandaron a pintar las paredes en blanco y azul</u> , nada más, <u>pero nosotros igualmente les echamos colores</u> bonitos, colores pasteles, para que <u>los niños vean su aula más bonita</u> , el primer día de clase, al llegar al aula, los niños y niñas manifestaron el gusto por el salón.	
			172	Investigadora: ¿Y en el trabajo con los niños, han orientado sobre cambios, en relación con los procesos de aprendizaje con los niños?	
			173	No igual, <u>lo único que nos dicen es que hagamos proyectos innovadores</u> siempre lo mismo con sus proyectos innovadores, que cada día el proyecto sea más innovador. Pero <u>yo digo que se debe tomar en cuenta los intereses de los niños</u> , los cuales el docente registra de ellos.	
			174	Investigadora: De eso ¿Qué ha aplicado usted?	

D3

Percepciones frente a la formación continua.	Formación proveniente de organismos oficiales.	Temas no aptos para los niños.	Temas fuertes para los niños. Medio les toco el punto más nada.	179	Investigadora: pero ¿parten de los intereses de los niños?
				180	Si claro eso es importante en la planificación.
				181	Si porque siempre <u>hay que innovar</u> para que los niños aprendan algo nuevo; de repente lo que ellos quieran aprender.
				182	Investigadora: esas reformas o esos criterios de reformas actuales ¿de alguna manera a usted la han decepcionado como docente?
				183	Pues un poquito, ellos quieren que se hable de semana bicentenario, que de Chávez y cosas así yo <u>lo veo que es muy fuerte para ellos</u> , yo por ahí <u>medio les toco el punto más nada</u> . La otra vez exigían mucho que si planes integrales de yo no sé qué, planes integrales de la comida, y entonces <u>¿Dónde quedan los intereses de los niños?</u> La otra vez hablamos con la coordinadora en relación con todo eso y su respuesta fue que el preescolar también incluía, que todos esos planes integrales había que trabajarlos con ellos.
				184	Investigadora: y usted ¿qué piensa de eso?
				185	Pues no me parece mucho porque primero ellos están muy pequeños y aparte pues son <u>actividades mandadas</u> entonces <u>¿Dónde quedan los intereses de los niños?</u> Si todo el tiempo eran planes y cosas así, por ultimo decían ellos que lo metiéramos por ahí en las ventanas pedagógicas o en el proyecto, en tal cual clase pero se tenía que realizar, pero para mí me parece que <u>son clases muy fuertes para ellos todavía</u> .
				186	Investigadora: En educación inicial al igual que en otras partes hay muchos docentes que se han iniciado a la carrera por otras cosas y no por vocación sin embargo están trabajando. ¿Qué propondría usted a la universidad o a esos programas de formación que se presta a los docentes para mejorar esa parte e incentivar su vocación?
				187	<u>Promover talleres para incentivar su vocación</u> , hacer que ellos se enamoren de su <u>carrera</u> . Usted debería de proponer talleres de formación, para que a través de <u>estrategias los docentes se motiven y también cómo trabajar y tratar a los niños, que les den cariño</u> y también cómo ofrecerles <u>una mejor enseñanza</u> , más que todo incentivarlos. Yo digo que se incentivan en una forma bonita, en cómo tratar a los niños, <u>como enseñarlos</u> ; pues hay docentes que empiezan a trabajar y a medida que van trabajando y se van motivando a querer su carrera.
				188	Investigadora: ¿Cuáles fueron los factores que más la fortalecieron a usted en su formación en la universidad?
189	Personales, una parte es de <u>socializar más</u> y, de <u>aprender</u> en todo lo que tiene que ver con Educación Inicial, porque yo desconocía todo <u>el currículo</u> .				
190	En lo profesional soy <u>innovadora, creativa, muy responsable de mi trabajo, de carácter apacible</u> , no me gusta los problemas con mis compañeras y en el trabajo pedagógico con los niños, cuando están discutiendo, yo trato de que haya <u>armonía</u> , me gusta que las cosas se hagan bien. Pedagógicamente yo trabajo con los niños motivándolos a cumplir con sus actividades escolares.				
Propuestas para el fortalecimiento de la formación docente.	Vocación. Motivación. Orientación didáctica.	Incentivar su vocación. Motivación. Estrategias. Como tratar a los niños. Como enseñarlos.	Socializar más. Conocimientos. Innovadora. Creativa. Responsable. Buen carácter.	191	Investigadora: pero ¿parten de los intereses de los niños?
				192	Si claro eso es importante en la planificación.
				193	Si porque siempre <u>hay que innovar</u> para que los niños aprendan algo nuevo; de repente lo que ellos quieran aprender.
				194	Investigadora: esas reformas o esos criterios de reformas actuales ¿de alguna manera a usted la han decepcionado como docente?
				195	Pues un poquito, ellos quieren que se hable de semana bicentenario, que de Chávez y cosas así yo <u>lo veo que es muy fuerte para ellos</u> , yo por ahí <u>medio les toco el punto más nada</u> . La otra vez exigían mucho que si planes integrales de yo no sé qué, planes integrales de la comida, y entonces <u>¿Dónde quedan los intereses de los niños?</u> La otra vez hablamos con la coordinadora en relación con todo eso y su respuesta fue que el preescolar también incluía, que todos esos planes integrales había que trabajarlos con ellos.
				196	Investigadora: y usted ¿qué piensa de eso?
				197	Pues no me parece mucho porque primero ellos están muy pequeños y aparte pues son <u>actividades mandadas</u> entonces <u>¿Dónde quedan los intereses de los niños?</u> Si todo el tiempo eran planes y cosas así, por ultimo decían ellos que lo metiéramos por ahí en las ventanas pedagógicas o en el proyecto, en tal cual clase pero se tenía que realizar, pero para mí me parece que <u>son clases muy fuertes para ellos todavía</u> .
				198	Investigadora: En educación inicial al igual que en otras partes hay muchos docentes que se han iniciado a la carrera por otras cosas y no por vocación sin embargo están trabajando. ¿Qué propondría usted a la universidad o a esos programas de formación que se presta a los docentes para mejorar esa parte e incentivar su vocación?
				199	<u>Promover talleres para incentivar su vocación</u> , hacer que ellos se enamoren de su <u>carrera</u> . Usted debería de proponer talleres de formación, para que a través de <u>estrategias los docentes se motiven y también cómo trabajar y tratar a los niños, que les den cariño</u> y también cómo ofrecerles <u>una mejor enseñanza</u> , más que todo incentivarlos. Yo digo que se incentivan en una forma bonita, en cómo tratar a los niños, <u>como enseñarlos</u> ; pues hay docentes que empiezan a trabajar y a medida que van trabajando y se van motivando a querer su carrera.
				200	Investigadora: ¿Cuáles fueron los factores que más la fortalecieron a usted en su formación en la universidad?
201	Personales, una parte es de <u>socializar más</u> y, de <u>aprender</u> en todo lo que tiene que ver con Educación Inicial, porque yo desconocía todo <u>el currículo</u> .				
202	En lo profesional soy <u>innovadora, creativa, muy responsable de mi trabajo, de carácter apacible</u> , no me gusta los problemas con mis compañeras y en el trabajo pedagógico con los niños, cuando están discutiendo, yo trato de que haya <u>armonía</u> , me gusta que las cosas se hagan bien. Pedagógicamente yo trabajo con los niños motivándolos a cumplir con sus actividades escolares.				

D3

Percepciones frente a la formación continua.	Formación proveniente de organismos oficiales.	Debilidades	Prohibiciones.	220	Investigadora: En las actuales reformas educativas, que piensa de los cambios propuestos en su desempeño pedagógico.	D3
				221	El currículo Bolivariano <u>no me gusta casi</u> , me <u>gusta más el currículo 2005</u> . No se	
				222	hay unas cosas que no me parece, <u>como que faltan más componentes.</u>	
				223	Investigadora: ¿Qué le hace sentir ese cambio?	
				224	<u>Prohíben muchas cosas.</u>	
				225	Investigadora: ¿Qué prohíben?	
				226	Que si <u>colores</u> , que si los salones no debe tener muchos colores, <u>que el niño no puede hacer esto</u> , que no se puede hacer aquello, <u>que no se puede decir</u>	
				227	<u>cuaderno.</u>	
				228	Investigadora: Esas prohibiciones ¿de qué manera afecta?	
				229	En que <u>los niños absorben mucho</u> , y a ellos hay que darles recursos de	
				230	aprendizaje, <u>entre más tengan herramientas más aprenden</u> , en esa edad ellos son	
				231	como una esponja, <u>los cuadernos les ayudan a empezar su garabateo, a dibujar, a</u>	
				232	<u>crear.</u>	
				233	Investigadora: En su criterio, ¿Qué importancia tiene la educación inicial en la formación del ser humano?	
234	Pues, yo creo que esa <u>es la más importante</u> porque allí es donde el niño se inicia,					
Repercusiones de la falta de vocación.			Criterios conceptuales.	235	es como <u>la raíz, la base</u> , pues a medida que el niño va creciendo se va formando.	D3
				236	Acá en el preescolar, que es como el segundo hogar para los niños por todo el	
				237	amor que uno les da, ellos también viven muchas experiencias educativas que los	
				238	forma, aprenden normas, a trabajar juntos y muchas otras cosas.	
				239	Investigadora: Según su experiencia ¿Por qué es importante la vocación para el trabajo con los niños preescolares?	
				240	Porque imagínese <u>sin vocación, no hay motivación, no hay alegría, no hay amor,</u>	
				241	yo digo que <u>lo más importante es brindarle cariño a sus niños, porque uno no sabe</u>	
				242	<u>cómo viven en su casa</u> , yo tenía un niño que siempre me decía, profesora yo aquí	
				243	en el preescolar soy muy feliz, porque es un niño que tenía problemas en su casa	
				244	y eso parte el alma cuando un niño está pasando por situaciones difíciles y más	
				245	con su familia, y todavía tiene problemas ya está en tercer grado, es un niño con	
				246	falta de afecto.	
				247	Investigadora: Para finalizar ¿Qué considera usted más importante sentir vocación o estar bien formado?	
				248	Yo creo que sentir vocación, <u>teniendo vocación usted se forma</u> , si usted no tiene	
249	vocación así le ofrezcan la mejor formación nunca se interesará por prepararse,					
250	no le entra ni en pastillitas. Yo tengo una amiga que estudia administración le digo					
251	eso me da como alergia, pero es por eso no es mi vocación. Y ella con ese gusto					
252	que maneja números, de allí, la importancia de tener esa vocación para					
253	desempeñar su trabajo, en este caso mi vocación es trabajar con educación					
254	inicial.					
255						
256						
257						
258						
259						
Vinculación entre vocación y formación.						

Criterio Conceptual	Ser amor.	1 Investigadora: ¿Qué significa para usted la vocación? 2 La vocación es <u>ser amor</u> , cuando uno no tiene amor no puede tener vocación a 3 hacer nada, yo digo que lo mejor que uno puede mover <u>es el amor que uno lleva</u> 4 por dentro, como dijo la profesora levantarse todos los días para venir aquí a la
Factor asociado al sentir vocacional	Amor a los niños carentes de afecto en el hogar.	5 escuela para <u>darle a muchos niños amor</u> porque hay <u>muchos niños que vienen</u> 6 <u>ahorita de su casa y sus padres no están preocupados</u> porque vengan a aprender, 7 sino por sacudirse el saco, lloviendo le ponen bolsas, le ponen el saco, las cosas y 8 vamos para la escuela, porque llegan a la casa y no le preguntan que hicieron, 9 colorearon, pintaron, simplemente llegan... y <u>uno viene a darles todo el cariño a</u> 10 <u>esos niños</u> . Yo tengo 2 niños yo digo que son niños porque son mis dos hijos, uno 11 tiene 16 años y el otro tiene 11, el de 16 años me decía "mamá vamos a hacer un 12 puente", bueno papá, usted lo hace y yo lo pinto y así otras cosas... y ahí el 13 aprendió a leer profesora y mire yo no sé eso creo que me ayudó... yo creo que <u>la</u> 14 <u>vocación nace</u> , porque yo <u>me gradué</u> en técnico integral y esa carrera la cursé 15 debido a la <u>presión de mi mamá porque ella me decía "haga algo", a mí no me</u> 16 <u>gustaba, yo quería era bailar</u> , ser bailarina... pero bueno, le hice caso y aquí estoy 17 y no me arrepiento. Yo trabajaba en la universidad abierta como secretaria y el 18 gobernador dio cargos y en esos cargos me dio cargo fijo por medio de la ayuda 19 de mi esposo de <u>auxiliar de preescolar</u> , pero me <u>tenía que integrar</u> 20 inmediatamente en la escuela y <u>me vine para acá llorando</u> aquí el P.A me decía: 21 <u>usted es maravillosa, usted tiene mucho que dar</u> , usted es excelente, usted tiene 22 una y mil cosas, y bueno empecé a laborar en la biblioteca y el ejemplo de una 23 profesora <u>fue mi baluarte</u> para yo seguir adelante, de verla tan enamorada de los 24 niños y <u>aquí nació mi amor, aquí nació mi vocación</u> , aquí nació al <u>ver</u> yo esos 25 <u>niños con lagañas</u> yo trabajaba en la mañana y llegaban <u>niños orinados</u> , yo creo 26 que se levantaban y así los montaban en la moto y camine y con un huevo batido, 27 frito ahí y un poquito de lentejas y a mí <u>eso me partía el alma</u> de ver que tantas 28 madres que no pueden tener hijos y Dios les manda sus cuatro niños y no 29 agradecen eso. Creo que <u>ahí nació mi vocación</u> y yo amo esta carrera, usted me 30 dice a mí ¿Qué ama más, su casa o la escuela? Y yo le digo amo a mi escuela; 31 nosotros integramos una semana o 15 días antes para arreglar el salón, para 32 ambientar, para decorarlo, pintarlo ponerlo bonito para que los niños lo disfruten y 33 eso lo hace sentir a uno muy bien.
Factores relacionados con la elección vocacional.	La vocación nace. Presiones familiares.	
Factores asociados al sentir vocacional.	Motivación de compañeros de trabajo.	
Factores asociados al sentir vocacional.	Educativas. Ejemplos de compañeros de trabajo. Observación de carencias afectivas de los niños.	21 <u>usted es maravillosa, usted tiene mucho que dar</u> , usted es excelente, usted tiene 22 una y mil cosas, y bueno empecé a laborar en la biblioteca y el ejemplo de una 23 profesora <u>fue mi baluarte</u> para yo seguir adelante, de verla tan enamorada de los 24 niños y <u>aquí nació mi amor, aquí nació mi vocación</u> , aquí nació al <u>ver</u> yo esos 25 <u>niños con lagañas</u> yo trabajaba en la mañana y llegaban <u>niños orinados</u> , yo creo 26 que se levantaban y así los montaban en la moto y camine y con un huevo batido, 27 frito ahí y un poquito de lentejas y a mí <u>eso me partía el alma</u> de ver que tantas 28 madres que no pueden tener hijos y Dios les manda sus cuatro niños y no 29 agradecen eso. Creo que <u>ahí nació mi vocación</u> y yo amo esta carrera, usted me 30 dice a mí ¿Qué ama más, su casa o la escuela? Y yo le digo amo a mi escuela; 31 nosotros integramos una semana o 15 días antes para arreglar el salón, para 32 ambientar, para decorarlo, pintarlo ponerlo bonito para que los niños lo disfruten y 33 eso lo hace sentir a uno muy bien.
Impulso al sentir vocacional.	Reconocimiento de los niños. Experiencias en organización de espacios de aprendizaje.	34 Investigadora: ¿De qué manera la vocación ha influido en su proyecto de vida profesional? 35 Bastante, yo creo que de esa manera <u>me he encariñado más con mis hijos</u> , ¿sabe 36 que me dice mi hijo mayor? "sabe qué mamá, yo todos los años tengo 30 37 hermanitos, hay niños que le dicen: <u>"su mamá si es agradable. su mamá si es así,</u> 38 <u>su mamá se hace cortes de pelo y saluda, abraza, besa"</u> y entonces... eso me 39 hace sentir bien, como digo yo ahí como a que el tiempo pasa yo veo y yo digo yo 40 no puedo dejar pasar esa etapa así de mis hijos más grandes, nos hacemos 41 cosquillas, jugamos y en el salón también compartimos de esas cosas 42 maravillosas que yo digo que esas son las mejores cosas que le puede pasar a un 43 niño. 44 Investigadora: ¿Cómo se siente laborando en la educación preescolar? 45 Bueno cuando <u>yo me gradué de integral</u> , me vine a esta escuela y <u>me cedieron el</u> 46 <u>espacio de preescolar</u> porque esto lo tenían las nacionales, ellas dejaron esto muy 47 feo, o sea, no en las condiciones que está ahora, entonces hicimos vendimias, 48

D4

			49 compramos aires, compramos vidrios y <u>arreglamos todo muy bonito me siento</u> 50 <u>muy bien laborando</u> donde estoy, porque me reconocen mi labor, el director me 51 felicita... yo creo que el lugar donde está laborando se debe sentir bien en su 52 lugar de trabajo, porque cuando uno se siente bien mas le gusta lo que uno hace. 53 Pero qué bonito es sacar de su bolsillo para comprar recursos para los niños, yo 54 me siento muy agradecida por Dios por haberme dado esa oportunidad, y <u>me</u> 55 <u>gradué horita de preescolar</u> saqué lo de preescolar; yo dije voy a quedarme con 56 preescolar, me dice mi hijo "¿mamá usted no se cansa de limpiar a esos niños?" 57 yo le digo ¡ay! No, me gusta, me gusta hasta bañarlos, un día <u>un niño me dijo</u> 58 " <u>profesora usted huele a colores</u> " y un niño que está en segundo grado me dijo 59 " <u>profesora la extrañé</u> ", el niño más tremendo que me diga "la extrañé" es algo 60 grande para usted y <u>eso hace que uno se sienta feliz</u> . 61 Investigadora: ¿De qué manera definirá su sentir vocacional en los actuales 62 momentos? 63 Si me dicen ¿que del 1 al 10? yo digo 10, porque yo <u>amo mi lugar de trabajo, yo</u> 64 <u>soy feliz</u> aquí con mis niños, la vida no es color de rosa pero cuando uno está 65 aquí, los problemas los deja allá, cuando uno entra aquí se encuentra con esos 66 niños que les ha dado preescolar. En estos días un niño que está en sexto grado 67 me dijo "profesora ¿Cómo le va, todavía está en preescolar y toda la vida va a 68 estar en preescolar? ¿Cómo la querrán esos niños en el preescolar?" Yo le dije 69 pues si y "¿cómo le va?" Y todo el tiempo me preguntan y me dicen " <u>profesora la</u> 70 <u>quiero mucho yo amo el preescolar yo lo amo</u> ". 71 Investigadora: Desde su punto de vista, ¿Qué relación hay entre la vocación y 72 la formación profesional? 73 Van de la mano, porque si no se tiene vocación tampoco va a tener formación yo 74 digo que tienen que ir en conjunto <u>si no hay vocación no hay formación</u> . Como va 75 a tener vocación si no ha tenido formación, hay docentes que no están por su 76 vocación sino por un sueldo no es por la vocación ni tampoco por la formación ni 77 tampoco por ganarse un cargo, yo digo eso es bravo que vayan a experimentar de 78 repente como yo les dije es como un rumbo así bonito yo creo que las personas 79 deben tener vocación y <u>formarse primero</u> , hay mucha gente que viene sin 80 formación pero teniendo vocación, tiene que haber vocación primero tiene que 81 haber vocación, porque así se forme pero si no tiene vocación no hay nada, yo 82 <u>estaba formada ya con mi título</u> pero hay que <u>entrar y ver y enriquecer</u> o sea es 83 eso. 84 Investigadora: ¿Qué importancia ha tenido su sentir vocacional en el trabajo 85 con los niños preescolares? 86 Mucho, porque uno ya ve a esos niños ahorita que están grandes, y uno dice: uno 87 formó, uno ayudó, uno dejó amor en ellos. Imagínese que usted de repente pase y 88 ningún niño de los que le dio preescolar la reconozca... y usted pasa cerca de 89 ellos y no la volteen ni a ver, eso sería muy triste.	D4 Se graduó en integral. ↓ Trabajó en biblioteca. ↓ Cargo de auxiliar de preescolar. ↓ Docente de preescolar.
Sentimientos vinculados a la vocación.	Reconocimiento de los niños. Amor al trabajo. Felicidad.			
Impulso al sentir vocacional.	Reconocimiento de los niños.			
Vinculación entre vocación y formación.	Necesaria la vocación. Indispensable la formación.			Contradicción.
Fortalecimiento del hacer pedagógico	Logros alcanzados en los niños			
Tema: Formación inicial y continua.				
Criterios conceptuales.	Inicial.	Formarse para laborar. Estudiar.	90 Investigadora: ¿Qué significa para usted formación inicial y formación 91 continua del docente? 92 Formación inicial <u>formarse</u> uno como... la inicial es iniciarse uno en el camino de 93 lo que uno quiere iniciarse, en lo que usted quiere, por decir preescolar, iniciarme 94 en esa etapa. Y la formación continua uno ahí estudiando, investigando e	

Percepciones sobre experiencias formativas.	Continua.	Investigar.	95	innovando.	
		Innovar.	96	Investigadora: ¿Qué opina usted sobre la formación recibida en la universidad?	
		Adecuados conocimientos teóricos.	97	<u>Muy buena</u> pero mejor es uno en las aulas que uno recibe, porque uno va al aula y dice aja y <u>mucha teoría a uno le ayuda son las fases</u> cuando realiza una fase en el preescolar y uno les deja algo que ellos se motivan a ser como uno. Una niña hizo una exposición hace como 2 años y yo la grabé y la subí al facebook yo quiero ser como mi profesora, entonces yo digo que <u>las fases son muy buenas</u> porque allí uno se da cuenta que no es solo hablando teoría, es aplicar esa teoría en el trabajo con los niños en las prácticas que mandan de la universidad cuando usted se inicia en el aula usted ve <u>que no es solo hablando teoría</u> , ya es una realidad, por decir, en las fases uno lleva un cuaderno, muñequitos, cositas o de repente me copia y ay profesora présteme el cuaderno para yo copiar y pasé, en cambio cuando usted llega a un aula es a plasmar en que el niño está fallando, o en qué sobresalió, que le gustó, vamos a trabajar con el proyecto uno ve que <u>en el aula viene otra realidad</u> , ahí, porque en el aula uno se imagina muchas cosas, como <u>seré yo ahí, será bonito</u> , será una experiencia espectacular y de repente uno llega al aula como que se <u>consigue con otro mundo</u> , hay personas que de repente lo ven diferente, bueno yo lo veo no sé yo lo llevo por dentro el preescolar, yo quisiera que el aula de preescolar fuera redonda.	
		Fases-prácticas docentes.	101	Investigadora: ¿De qué manera las experiencias formativas vividas en la universidad impulsaron su sentir vocacional?	
		Confrontación teoría-práctica.	102	Hubo algo que me enamoró porque <u>esa no era mi vocación</u> , no era mi foco de atención, yo <u>sagué el título por mi mamá</u> . Pero <u>cuando llegué aquí fue que me enamoré</u> , los profesores me motivaron, <u>empecé a ayudar a esos niños</u> ; debido a problemas familiares, <u>me aferré mucho más a la escuela, a los niños</u> , a los profesores, he sido una profesora con mucha actitud, mucha risa; problemas si tengo, pero se dejan allá, los niños son prioridad.	
	Capacidad autoreflexiva.	103	Investigadora: ¿Cuál es su opinión sobre la formación recibida durante su tiempo de servicio como educadora?		
	Factor asociado al sentir vocacional.	Experiencias de formación inicial.	Presiones familiares.	104	Bueno si porque han hecho <u>talleres</u> , pero de repente <u>falta</u> como <u>más formación</u> . Nosotros hemos hecho un equipo y <u>hemos compartido conocimientos, ideas, estrategias</u> pero solo las docentes de preescolar. Pero así que hayan venido personas, especialistas a darnos un taller de formación como tal pues no han venido.
			Motivación de compañeros de trabajo.	105	Investigadora: En su formación permanente, ¿Qué aspectos de su vocación han sido fortalecidos?
			Experiencias educativas con los niños.	106	No han dado talleres así que uno diga vamos este fin de semana de preescolar porque hay talleres pues no, pero si <u>he aprendido aquí en la práctica</u> y <u>con los profesores</u> aquí de básica y hemos <u>compartido</u> y he <u>aprendido</u> mucho con ellos me he enriquecido mucho pero todavía me falta aún más, me falta mucho por aprender en la vida nunca dejaré de aprender día a <u>día uno va aprendiendo</u> .
			Equipos de docentes.	107	Investigadora: ¿De qué manera la formación permanente ha contribuido para que usted se sienta satisfecha con su labor profesional?
Conocimientos. Ideas. Estrategias.			108	Yo creo que primero aquí tenemos <u>un director que lo apoya</u> a uno, aparte que es el directivo es amigo, él nos ha fortalecido y todos somos responsables por tener un <u>grupo maravilloso de compañeros y representantes</u> , qué bonito es cuando uno	
Percepciones sobre experiencia de formación continua	Experiencias de formación Institucional.	Conocimientos. Ideas. Estrategias.	109		
		Aprendizajes adquiridos en la práctica.	110		
		Compartir con los compañeros de básica.	111		
		Equipos de docentes.	112		
		Conocimientos. Ideas. Estrategias.	113		
Fortalecimiento del hacer pedagógico	Experiencias de formación Institucional.	Apoyo institucional.	114		
		Apoyo de los	115		
		Equipos de docentes.	116		

		representantes.	142	tiene una reunión y vienen todos los 30 <u>representantes</u> y <u>cuenta con el apoyo de ellos</u> , pues uno se esmera más en el trabajo con los niños. Yo creo que lo mejor es andar de la mano con los representantes y con el directivo, si no hay <u>unión</u> todo será un fracaso.	D4
Propuestas.	Desarrollo personal.	Formar conciencia.	143	Investigadora: ¿Qué propondría usted para enriquecer la vocación y formación docente? Yo creo que <u>conciencia</u> especialmente los docentes de preescolar, <u>que tengan amor</u> , como yo siempre he dicho hay muchos docentes que van a las aulas y como que no saben nada y hay <u>muchos niños que te necesitan</u> , sería bueno <u>hacerle seguimiento</u> a esos docentes observarlos por un tiempo <u>como se desempeñan</u> en el aula, hablar <u>con los niños</u> cómo se sienten con su profesor. Y luego hacer <u>talleres</u> para <u>prepararlos</u> , para <u>orientarlos</u> , no tener profesores paracaidistas.	
		Formar en el amor hacia los niños.	144		
		Hacer seguimiento.	145		
	Desarrollo profesional.	Prepararlos.	146		
		Orientarlos.	147		
			148		
			149		
Tema: Desempeño Pedagógico en Educación Preescolar.					
Características en el desempeño pedagógico.	Personales.	Feliz.	155	Investigadora: En su opinión ¿Qué características personales le definen a usted como una docente de preescolar? Soy alegre, risueña, tengo amor, espontánea, feliz, amo lo que hago, respeto a los demás. Investigadora: Desde el punto de vista pedagógico ¿Qué aspectos caracterizan su labor en el trabajo con los niños? Excelente, una maestra <u>cumplida, ordenada, aplico actividades acordes con la planificación, comprometida con los niños</u> y su labor de trabajo.	
		Alegre.	156		
		Risueña.	157		
		Amorosa.	158		
	Profesionales.	Cumplida.	159		
Opiniones sobre cambios educativos.	Profesionales.	Ordenada.	160		
		Comprometida.	161		
		Cumple con lo planificado.	162		
			163		
			164		
			Se aprende de los niños.	165	
				166	
				167	
				168	
			Desconocimiento de cambios educativos	169	
Investigadora: De las características personales que lo definen como docente de preescolar ¿Cuáles fueron fortalecidas en su formación profesional?					
Investigadora: En las actuales reformas educativas, que piensa de los cambios propuestos en su desempeño pedagógico.					
Investigadora: En su criterio, ¿Qué importancia tiene la educación inicial en la formación del ser humano?					
Importancia de la educación inicial.		Mejor etapa del ser humano.	170	Investigadora: En su criterio, ¿Qué importancia tiene la educación inicial en la formación del ser humano? Creo que el ser humano tiene que pasar por preescolar, esa es la <u>mejor etapa</u> de ser humano, allí el niño <u>recorta, rasga, se ríe, se disfraza</u> , es la mejor etapa del niño, allí se prepara para ir al primer grado en el preescolar suceden cosas importantes en el ser humano.	D4
		Diversas experiencias de la niñez.	171		
		Preparación para el	172		
			173		
			174		
			175		
			176		
			177		
			178		
			179		
			180		
			181		
			182		

		1er grado.			
Importancia de la vocación.	Para el docente.	No puede enseñar.	183	Investigadora: Según su experiencia ¿Por qué es importante la vocación para el trabajo con los niños preescolares?	
			182		
			183	Porque uno enseña al niño, sin vocación <u>el docente no ofrece nada a los niños, no puede enseñar</u> a otra persona, si se carece de vocación como va a enseñar, no se puede ofrecer lo que no tiene. Con vocación se enseña con entusiasmo y alegría.	
			184		
			185		
Tema: Desempeño Pedagógico					
Importancia de la formación docente.	En lo profesional.	Enriquece conocimientos. Prepararse. Innovar.	184	Investigadora: En su opinión, ¿de qué manera la formación inicial y continua favorece el trabajo con los niños preescolares?	
			185		
			186	Para una educación continua son necesarios los talleres, porque el docente <u>se nutre, enriquece sus conocimientos</u> para dar en lo pedagógico continuamente. La formación le permite <u>crecer en lo personal y en lo pedagógico</u> tener conocimiento de lo que estoy haciendo. Sin formación como voy a trabajar si no me he ilustrado, si no he leído. La formación continua le permite <u>prepararse</u> , es ir <u>innovando</u> es ir <u>aprendiendo</u> . En los talleres se debe tocar la <u>parte personal y vocacional</u> del docente y <u>no abarcar mucho contenido en poco tiempo</u> .	
			187		
			188		
Propuesta	En lo personal.	Crecimiento personal y vocacional.	189		
			190		
			191		
			192		
Vinculación entre vocación y formación.		Vocación: incentivo para formarse. Formación: necesaria para la labor pedagógica.	193	Investigadora: Para un trabajo efectivo en la educación inicial, ¿Qué es más importante la vocación o la formación docente? ¿Por qué?	
			194		
			195	Los dos son muy importantes, deben ir de la mano, <u>si usted no tiene vocación no hay interés por formarse. Si no hay formación no puede realizar su trabajo.</u>	
			196		

D4

www.bdigital.ula.ve

CATEGORIZACION			TEXTO	INFORMANTE
			1 Investigadora: ¿Qué significa para usted la vocación?	
	Criterio conceptual.	Interés. Condición innata.	2 Bueno, la vocación es como el <u>interés de la docente</u> , eso como que <u>se lleva en la sangre</u> no sé; cuando yo inicié para yo estudiar preescolar esto primero que nada pues tenía mi familia. No había estudiado porque no había esa oportunidad, pero	
	Elección Vocacional.	Decisión propia.	3 <u>yo misma me propuse y dije voy a estudiar educación inicial</u> . ¿Qué me llamó la atención? No es que me llamó a mí la atención sino que eso como que <u>uno lo</u>	
	Impulso al sentir vocacional.	Suplencias.	4 <u>lleva en la sangre</u> . Yo miraba a los niños... todavía no estaba en el aula, ni había estudiado ni nada, me llamó esa atención, yo misma me hacía esa pregunta	
	Elección vocacional.	Decisión propia.	5 <u>¿cómo haría yo para estar en esa aula de preescolar? ¿Cómo me desempeñaría en esa aula?</u> Entonces se me llegó la oportunidad de estudiar, en la universidad que yo estudie no hubo esa oportunidad de hacer pasantías, sino uno lo que hace	
			6 es llevar como esa trayectoria de la universidad y la profesora que estudia el estudiante. Mi motivación sería... fue que me puse a estudiar y hacia también las	
			7 <u>suplencias</u> . De allí me fui integrando y <u>allí fue donde fui tomando, esa iniciativa y ese amor</u> y fui desarrollando lo que está uno estudiando en las prácticas.	
			8 Investigadora: ¿De qué manera la vocación ha influido en su proyecto de vida profesional?	
			9 ¿En mi proyecto de vida profesional? Pues bastante porque ahí es donde uno aprende pues uno tiene una familia, anteriormente, pues uno lleva esa práctica	
Factores asociados al sentir vocacional.	Familiares.	Experiencias con los hijos. Motivación. Practica pedagógica.	10 con los niños, esa <u>práctica con los hijos</u> yo hacia el <u>rol del docente con mis hijos</u> cuando el niño tenía 2 años les enseñaba a ellos como tomar un lápiz, como	
			11 pintar, no salirse de las líneas, ya cuando el niño se integraba al preescolar ya el niño llevaba esa formación y de ahí pues mi <u>motivación</u> , y al llegar al preescolar	
			12 pues lo mismo. Esto... uno lleva esa inquietud, uno lleva esas motivaciones a realizar las cosas bien hechas, porque uno tiene que cuando ya uno se ingresa,	
			13 cuando uno está <u>trabajando en un salón</u> ya es donde está la realidad, ahí es donde uno <u>empieza a desarrollarse</u> , empieza a <u>crear en lo que uno ha estudiado</u>	
Impulso al sentir vocacional	Trabajo pedagógico	Seguridad vocacional	14 y estar segura de la vocación que se siente o mientras tanto esté uno ejerciendo la preparación o estudio de lo que uno esté estudiando allí.	
			15 Investigadora: ¿Cómo se siente laborando en la educación preescolar?	
Sentimientos y factores asociados al sentir vocacional.	Educativas.	Felicidad. Ratificación del sentir vocacional. Cubrir carencias afectivas en los niños.	16 Ahí uno se siente <u>muy feliz</u> , yo me siento feliz porque yo digo que... bueno eso fue lo que yo estudie y <u>eso es lo que yo quiero</u> , eso es lo que yo quería. Me siento	
			17 muy bien, me siento bien es como algo... es como un instrumento que uno... yo siempre lo he dicho nosotros en el preescolar somos ese instrumento ¿cuál sería ese instrumento? Darles a los niños todo lo que uno ha aprendido y todo lo que	
			18 uno les pueda dar a ellos en la parte de su desarrollo. Porque <u>hay niños</u> que uno ve que <u>llegan con falta de cariño, falta de amor</u> , de repente ya ellos llegan con	
			19 problemas de la casa y de la edad que ellos tienen porque son niños de edades de 3,4,5 años, ya llegan con algo y los ve como tristes, uno lo que hace es	
			20 preguntarle ¿Qué le está pasando? ¿Qué le sucedió? ¿Qué tiene? Y ellos allí cuentan sus versiones. Y de verdad eso es algo que creo que está en mí, yo digo	
			21 que mientras yo sea docente y ocupe mi espacio lo haré con todo el <u>amor y cariño para ellos</u> .	
			22 Investigadora: ¿De qué manera definiría su sentir vocacional en los actuales momentos?	
			23 Darles un aprendizaje digo yo, no sé, darle un <u>aprendizaje a los niños, padres</u> y representantes como hacerles ver que la <u>educación inicial no es un juego</u> , como	
Importancia de la		Resaltar la	24	D5

vocación.		importancia de la educación preescolar.	48 49 50 51 52 53	<u>muchos lo dicen</u> que de repente dicen voy a mandarlos al preescolar <u>para que jueguen, no es así</u> , ellos tienen sus normas, sus acuerdos de convivencia, siempre tienen algo que hacer porque <u>uno lleva una planificación</u> , un proyecto de aprendizaje y en ese proyecto hay una estrategia y hay actividades a realizar.	
Fortalecimiento desempeño pedagógico.	Formación docente	Elegir la carrera.	54 55 56	Investigadora: Desde su punto de vista, ¿Qué relación hay entre la vocación y la formación profesional? Bueno la vocación es la que tenga la docente, <u>si yo estudié sé que es lo que tengo que hacer</u> que no tiene nadie que decirme mire profesora, haga esto en su trabajo para hacer lo mejor para el futuro de los niños. Formación, yo siempre he dicho yo no me las se todas, <u>se debe estar siempre estudiando</u> , a medida que se va estudiando se va <u>preparando</u> esa es la formación. Ahorita para mi yo siempre he dicho Diosito quiero estudiar, <u>prepararme más</u> , no quedarme con lo que tengo quiero prepararme para dar más, servir mejor, quiero ser una <u>buena docente</u> , que el <u>representante</u> se sienta <u>agradado</u> de contar con una <u>buena docente</u> para su hijo. Yo tengo mi vocación me falta más preparación, si Dios quiere quiero prepararme más para servirle a los niños es nuestro compromiso tener una imagen de una <u>buena docente</u> y que los niños me quieran como yo a ellos.	D5
Impulso al sentir vocacional		Conocimiento de la labor educacional. Actualización. Preparación constante. Calidad profesional.	57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72	Investigadora: ¿Qué importancia ha tenido su sentir vocacional en el trabajo con los niños preescolares? Eso es muy bonito, porque la importancia es lo que usted... vamos a poner un ejemplo en relación con los proyectos que uno realiza al momento que ellos van a exponer uno les está dando allí... <u>si yo hago un proyecto y lo ejecuto</u> bien y ese niño al exponer ese proyecto <u>lo hace bien</u> , lo desarrolla bien, queda la satisfacción de que <u>uno lo hizo bien</u> que uno va bien con su trabajo con los niños. Y uno se fortalece en su vocación.	
	Labor pedagógica por los niños	Labor pedagógica óptima.			
Tema: Formación Inicial y Continua.					
Percepciones sobre la formación inicial.		Conocimientos básicos. Aprende más en la práctica pedagógica.	73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93	Investigadora: ¿Qué significa para usted formación inicial y formación continua del docente? Igual como usted me preguntó anteriormente que había dos: una es la formación inicial es la que uno hace en la universidad y la continua es la preparación que debe tener la docente cada día, uno se prepara no debe conformarse con lo que sabe, si usted se prepara más, obtiene experiencias significativas. Investigadora: ¿Qué opina usted sobre la formación recibida en la universidad? En las universidades se va a tener una noción de lo que usted va a estudiar, yo lo entiendo así. Cuando empieza a estudiar allí uno va con ese entusiasmo voy a salir bien preparado pero no... <u>uno recibe lo básico</u> de la carrera que usted va a ejercer; pero creo que esa formación cuando se lleva a la práctica, cuando usted llega al aula allí empieza la práctica allí <u>aprende más en el salón</u> . Investigadora: ¿De qué manera las experiencias formativas vividas en la universidad impulsaron su sentir vocacional? En lo que a mí respecta la universidad <u>no impulsa el sentir vocacional</u> . En el caso mío fue algo que dije lo voy a hacer y lo hice, en la universidad creo que cuando uno tiene que salir de un sitio a otro para prepararse, yo me dirigí a otro lugar a prepararme me enfoque voy a estudiar y lo hice eso está en uno. La universidad no me impulsó. Si uno se propone quiero estudiar una carrera, saltar obstáculos que se le presentan en la vida que cuando se da cuenta está preparado. Ahí es	D5
Importancia de la vocación		Sin impulso al sentir vocacional.			

Percepciones sobre la formación permanente.	Actividades de formación. (autoaprendizaje pedagógico).	Talleres. Aprendizajes en la práctica pedagógica.	94	cuando uno dice Dios mío todo lo que hice para llegar donde estoy.
			95	Investigadora: ¿Cuál es su opinión sobre la formación recibida durante su tiempo de servicio como educadora?
			96	
			97	Mi formación es como siempre que uno se prepara de tantas cosas, porque a
			98	veces dice soy educadora pero recibe formación. La <u>preparación, son los talleres</u>
			99	que se dan, digo yo, es mi opinión; la formación que se recibe a través de ellos, <u>va</u>
			100	<u>creciendo a medida que está en el aula</u> uno va aprendiendo más cosas a
			101	desarrollar más. Uno entra sin saber nada a medida que pasa el tiempo si la
			102	persona está interesada porque <u>eso va en el interés de la persona</u> . Si yo quiero
			103	ser alguien en la vida porque uno tiene tantos sueños a medida que pasa el
104	tiempo le ayuda a prepararse y crecer en su ejercicio profesional.			
Aspectos fortalecidos a través de la formación continua.	Laborales. Pedagógicas.	Puntualidad. Responsabilidad. Cumplimiento en la planificación. Atención a los niños.	105	Investigadora: En su formación permanente, ¿Qué aspectos de su vocación han sido fortalecidos?
			106	
			107	En mi vocación referente con mi formación <u>cumplir con mi horario</u> , ser <u>responsable</u>
			108	de repente de una falta que haya cometido, <u>cumplir con mi planificación, cumplir</u>
			109	<u>con los niños</u> .
			110	Investigadora: ¿De qué manera la formación permanente ha contribuido para que usted se sienta satisfecha con su labor profesional?
			111	
			112	Primero que nada quienes han contribuido para crecer profesionalmente, son mis
			113	hijos, mi esposo, mi madre, me gradué y quiero seguir preparándome más.
			114	Investigadora: ¿Qué propondría usted para enriquecer la vocación y formación docente?
Propuestas.	Talleres. Reencuentros. Integración.	115		
		116	<u>Talleres</u> de preparación, <u>reencuentros</u> con los docentes, que haya esa	
		117	comunicación, esa <u>integración</u> para tener ese crecimiento pedagógico.	
Tema: Desempeño Pedagógico en Educación Inicial				
Características del desempeño pedagógico.	Personales. Profesionales.	Adecuada comunicación. Respetuosa. Amor a los niños. Adecuada planificación y ejecución de proyectos de aprendizaje.	118	Investigadora: En su opinión ¿Qué características personales le definen a usted como una docente de preescolar?
			119	
			120	Soy una <u>buena docente</u> , tengo <u>comunicación</u> con mis representantes, soy una
			121	docente que pido lo que necesito en el aula, <u>respeto</u> a los padres y
			122	representantes, <u>quiero a los niños</u> .
			123	Investigadora: Desde el punto de vista pedagógico ¿Qué aspectos caracterizan su labor en el trabajo con los niños?
			124	
			125	Desarrollo <u>proyectos de aprendizaje</u> con actividades y estrategias desarrolladas
			126	bien, dejando un aprendizaje significativo en ellos.
			Formación continua	Autoaprendizaje pedagógico..
128				
129	Ser una <u>buena docente como persona, integradora, participativa, responsable, y</u>			
130	<u>comunicadora</u> .			
131	Investigadora: ¿De qué manera relaciona usted su sentir vocacional y su saber profesional en la labor pedagógica con los niños?			
132				
133	...uno con vocación, que le guste trabajar con los niños, aprende cada día de esa			

D5

		niños.	134	práctica con ellos, a saber con seguridad como enseñarlos y atender sus
			135	necesidades e intereses.
			136	Investigadora: En las actuales reformas educativas, ¿qué piensa de los
			137	cambios propuestos en su desempeño pedagógico.
			138	En una parte se ve en este momento cambios y transformaciones para el
			139	crecimiento en los docentes, antes era como muy rígido no se... la docente no
			140	tenía esa integración, esa motivación amor y cariño hacia los niños y
			141	representantes. Ahora la educación se ve abierta, o tiene que ver con la vocación
			142	que tenga el docente que sea más abierta más integrada con los niños y los
			143	representantes. Para mí la educación en los actuales momentos, es más abierta
			144	en el sentido que estamos recibiendo talleres y preparaciones el docente tiene
			145	que estar presente, antes no existía la educación abierta (no había preparación
			146	profesional).
Fortalecimiento en el	Formación	Conciencia de la	147	Investigadora: En su criterio, ¿Qué importancia tiene la educación inicial en la
desempeño pedagógico	docente	importancia de su	148	formación del ser humano?
		rol	149	Muchísima, imagínese la <u>importancia</u> que nosotros como docentes de inicial
			150	tenemos para <u>contribuir en la formación del niño</u> , de allí que el docente debe tener
	Importancia de la	Etapa esencial	151	un <u>crecimiento profesional y personal</u> , hay que dar más de lo que es para ofrecer
	educación inicial.	para la formación	152	una <u>educación de calidad</u> . Desde mi punto de vista los niños deben iniciarse allí
		del niño.	153	por ser una <u>etapa esencial en su formación</u> .
			154	Investigadora: Para un trabajo efectivo en la educación inicial, ¿Qué es más
			155	importante la vocación o la formación docente? ¿Por qué?
Relación vocación y	Vocación.	Impulsadora de la	156	La vocación y la formación creo que tienen que ir de la mano, <u>si yo tengo vocación</u>
formación.	↕	formación.	157	<u>yo tengo que formarme</u> : sin vocación así le ofrezcan cantidad de talleres. Primero
		Evitar el	158	hay que tener la vocación para <u>prepararse y luego llevarla a las aulas</u> . Yo digo
		conformismo	159	para <u>uno tener un crecimiento</u> hay que prepararse, yo quiero <u>seguir</u>
	Formación.	profesional.	160	<u>preparándome</u> , seguir ejerciendo, poder ser una persona útil a la sociedad,
		Prepararse	161	continuar mis estudios. Bueno, <u>yo no me conformo con lo que soy</u> , quiero
		continuamente.	162	prepararme más para ayudar a las personas, a estudiantes, profesores,
		Docente	163	profesoras, no sé, me gusta, es mi vocación, y siempre en un rincón Dios me
		conocedor.	164	dé la oportunidad y <u>voluntad para prepararme, estudiar</u> , ser otra persona con
			165	conocimiento y poder dar a los niños una educación de calidad porque en el
Importancia de la		Preparación para	166	preescolar es donde los niños viven y aprenden muchas cosas que después se
Educación Preescolar		primaria	167	son útiles cuando vayan a primaria.

[ANEXO E]
Autobiografía Vocacional y Formativa

www.bdigital.ula.ve

Autobiografía

CATEGORIZACION			TEXTO	INFORMANTE
Factores Relacionados con la elección Vocacional. -Sentimientos asociado al sentir vocacional.	Familiares.	Carencias afectivas en la infancia. Felicidad. Amor.	1 Para hablar de mi historia docente tengo que hacer un relato desde mi infancia	D1
			2 y como fue mi <u>educación y formación</u> , que de una u otra forma <u>fueron marcando el</u>	
			3 <u>rumbo de mi vida</u> .	
			4 Quiero decirle que no me crié con una mamá porque se fue y nos dejó a mí y a	
			5 mi hermano cuando estábamos muy pequeños.	
			6 Vivimos con nuestro padre pero tampoco se responsabilizó de nosotros así que	
			7 una hermana de mi papá nos dio la crianza le agradecemos de verdad que no	
			8 pasamos cosas feas en la calle ella nos brindó la oportunidad de darnos un estilo	
			9 de vida pobre pero digno. Pienso que estas experiencias de <u>carecer del amor de</u>	
			10 <u>mi mamá</u> , tuvo una <u>gran influencia</u> en la <u>decisión de trabajar con los niños</u> , pues	
			11 sé por experiencia propia lo triste de no tener <u>amor en la niñez</u> de ese ser tan	
			12 importante en la vida de un niño. Hoy día <u>me siento feliz</u> y no me arrepiento de la	
			13 decisión tomada de ser educadora, porque hay muchos niños a los cuales les he	
			14 podido <u>brindar el amor</u> que a veces les falta en el hogar y también <u>les enseño</u> para	
			15 que sean hombres y mujeres de bien.	
Factores asociados al sentir vocacional.	Experiencia educativa.	Modelo de profesores ejemplares.	16 También <u>influyó</u> en mi <u>decisión</u> los profesores que tuve en la primaria, una de	D1
			17 ellos fue <u>mi profesora</u> querida que jamás olvidaré. Mi profesora N.C. no solo me	
			18 ayudó con mis estudios, sino <u>me brindó amor</u> que a mí me faltaba... a mí y a otros	
			19 niños... <u>yo quería ser como ella</u> cuando fuera grande: una <u>maestra excelente y</u>	
			20 <u>amorosa</u> .	
			21 Hice mi primaria y comencé mi bachillerato pero como me había casado y ya	
Elección de carrera.	Motivación social. Motivación familiar.	Motivación social. Motivación familiar.	22 tenía tres hijos me dediqué a ellos por entero. Un día la profesora T. Fue a la casa	D1
			23 y me dijo que <u>continuara los estudios</u> en la universidad Bolivariana, <u>mi esposo me</u>	
			24 <u>dijo sigue con los estudios</u> eso es lo que te va a quedar el día de mañana, y más	
			25 cuando <u>mi hijo mayor</u> me dijo si mamá estudie para que nos ayude eso me <u>motivó</u>	
			26 más a <u>continuar</u> mis estudios.	
			27 Luego queriendo estudiar la carrera de actividad física y salud y por fin había	
Factores asociados al surgimiento vocacional.	Experiencias en la formación inicial.	Actividades de vinculación. Prácticas docentes.	28 <u>tomado la decisión</u> de inscribirme y dedicarme a algo <u>que me gustaba</u> porque le	Autoaprendizaje pedagógico
			29 <u>encontraba sentido social</u> . Sentía que tenía la <u>posibilidad de cambiar</u> cosas y eso	
			30 me emocionaba muchísimo, sin embargo al quererme inscribir me encontré que	
			31 en la misión Sucre la carrera no estaba abierta y la <u>Licda S. me incitó a estudiar</u>	
			32 <u>educación</u> , al comenzar la <u>carrera me fui estimulando con lo que aprendía y hoy</u>	
			33 puedo decir con propiedad que esa fue la mejor elección <u>ser educadora</u> me	
			34 produce una <u>satisfacción personal</u> .	
			35 Considero que la <u>experiencia más importante</u> en la universidad fue las	
			36 <u>actividades de vinculación</u> que tuvimos con niños de educación básica, especial y	
			37 de inicial, pues con ellas pude <u>ver claramente</u> que lo que más me gustaba era el	
38 preescolar, más tarde, en las <u>prácticas con los niños preescolares</u> ese gusto se				
39 solidificó pues me sentía feliz cuando trabajaba con ellos. La universidad me daba				
40 la teoría, el conocimiento, pero es en el trabajo con los niños donde uno				
41 verdaderamente aprende como trabajar con ellos y se siente esa vocación y				
42 motivación de darles lo mejor.				
Desempeño pedagógico.	Primeras experiencias.	Dudas. Incertidumbres. Preocupación.	43 El reto más fuerte el que me he enfrentado en mi experiencia como docente fue	Autoaprendizaje pedagógico
			44 cuando llegué <u>el primer día de clases</u> a la U.E.M. "19 de Abril" a enfrentar mi	
			45 realidad en mi aula designada, me pare frente a los niños y niñas, <u>desconociendo</u>	
			46 <u>como empezar a interactuar con ellos</u> , que <u>actitud asumir, como empezar a</u>	
			47 <u>trabajar</u> , esto causó en mí una <u>preocupación</u> , me di cuenta de que <u>ser docente no</u>	
			48 <u>es fácil</u> , se necesita saber sobre pedagogía y además todo lo <u>relacionado al</u>	

Desempeño pedagógico.	Primeras experiencias.	Búsqueda de orientación.	49 50 51 52	<p><u>ámbito educativo</u>, fue aquí precisamente donde me vi en la necesidad de <u>buscar las herramientas</u> necesarias para desempeñar mi labor con calidad. Le pedí ayuda a mi profesora y amiga Y. ella me dio la mano. Luego presenté la prueba por dirección de educación para cargo fijo donde quedé seleccionada para mi cargo en la, U.E.E. "san Isidro". Donde actualmente estoy trabajando como docente de educación inicial con una matrícula de 18 niñas y 15 varones, y <u>me siento feliz</u> porque <u>son mis segundos hijos</u>, me da satisfacción de ser docente y ver crecer esas semillitas para nuestros futuros.</p>
		Sentimientos.	Felicidad. Satisfacción. Amor maternal.	
Formación continua.	Vocación. Actividades formativas (iniciativa propia).	Impulso para formarse. Diplomado. Postgrado.	57 58 59 60	<p><u>Ese amor</u> por lo que hago por mis niños me ha <u>impulsado</u> siempre a seguir preparándome para darles lo mejor. Gracias a Dios he tenido la oportunidad de hacer un <u>diplomado</u> y actualmente estoy haciendo un <u>postgrado en Educación Inicial</u>.</p>
	Logros.	Crecimiento profesional. Crecimiento personal. Aprendizaje de estrategias. Conocimiento del niño.	61 62 63 64 65 66	
Desempeño pedagógico.	Necesidad de preparación continua.	Actividades formativas institucionales. Logros.	67 68 69	<p>Sin embargo, pienso que mi trabajo como docente no puedo describirlo como optimo, pues siempre existirán <u>muchos aspectos por mejorar</u>. Ser docente en Educación Inicial es para mí un reto permanente, de ahí surge la necesidad de <u>prepararme más</u>, porque las nuevas generaciones están siempre en un <u>proceso de cambio</u> las necesidades de nuestros niños estudiantes exigen soluciones rápidas, practicas, sencillas y novedosas en nuestra forma de transmitir el conocimiento tales como: estrategias, innovaciones, metodologías y sobre todo tener un <u>pensamiento crítico</u> para dar un trato igualitario y equitativo, que coadyuve impartir educación de calidad.</p>
			Mejorar en capacidad pedagógica. Enfrentar cambios educativos. Innovación pedagógica. Pensamiento crítico.	
Desempeño pedagógico.	Características.	Responsabilidad. Compromiso. Preparado. Planificación adecuada a las necesidades de los niños. Puntualidad. Uso de recursos.	79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89	<p>Desde mi punto de vista cada uno de los docentes que se paren frente a un grupo de estudiantes lo debe hacer con <u>responsabilidad</u>, <u>comprometiéndose con su trabajo</u>, y contando con las <u>herramientas necesarias</u> para asumir esta importante labor, elabore mi <u>planificación</u> trato de adecuarlas a las necesidades académicas de mi niños y niñas, además en las evaluaciones tomo en cuenta las participaciones, <u>puntualidad</u>, asistencia, dando prioridad a las actitudes, habilidades y destrezas que manifiestan los niños y uso <u>recursos</u> y <u>necesarios</u> para una mejor enseñanza.</p> <p>Hoy en día siento que he recorrido un camino de dificultades pero también de muchas alegrías... que los niños me recuerden como su maestra de preescolar y me lo digan con cariño es algo que me produce una gran satisfacción.</p>

D1

Autobiografía

CATEGORIZACION			TEXTO	INFORMANTE
Elección Vocacional		Decisión Personal.	1 Si me traslado unos minutos hacia mi niñez, en <u>mi época de estudiante de</u> 2 <u>Educación Primaria me llamo mucho la atención ser maestra cuando fuera grande,</u>	
Factores asociados al sentir vocacional.	Educativas (formación inicial).	Modelos ejemplares de profesores.	3 ya que tuve <u>una profesora que era como un ejemplo a seguir y yo quería ser como</u> 4 <u>ella.</u> 5 Luego en mi adolescencia, al culminar mis estudios de bachiller, no pude 6 continuar con mis estudios universitarios por razones económicas. Comencé a 7 trabajar y después de un par de años <u>una compañera de trabajo me motivó para</u> 8 <u>que estudiáramos juntas la carrera de Educación Preescolar.</u>	
Elección Vocacional		Motivación Social	9 Comenzamos nuestros estudios y a pesar de algunas dificultades, <u>cada vez</u> 10 <u>estaba convencida</u> de que <u>era lo que yo quería estudiar</u> , fueron muchas 11 <u>experiencias significativas</u> y <u>profesoras modelos a seguir</u> que fortalecieron mi 12 sentir vocacional.	
Desempeño pedagógico.		Experiencias significativas. Profesores modelo.	13 Al graduarme y <u>comenzar a trabajar con los niños</u> , se sintió al principio que 14 estando en el aula con ellos era un <u>poco diferente a lo visto teóricamente</u> , 15 generándome algunas inquietudes que fueron aclarándose a medida que <u>iba</u> 16 <u>conociendo</u> las curiosidades, experiencias e inquietudes de los niños, que fueron 17 <u>fortaleciendo mis sentimientos, actitudes, conocimientos</u> y mi <u>motivación</u> para 18 <u>prepararme aún más</u> y así poderles ofrecer novedosas experiencias significativas.	
Formación continua.	Actividades formativas. Alcances.	Confrontación teoría-practica. Conocimiento. Fortalecimiento vocacional. Motivación.	19 Para todo este fortalecimiento <u>recibimos talleres, cursos, formaciones</u> 20 <u>pedagógicas</u> , que son de gran importancia porque <u>aclaran inquietudes, refuerzan</u> 21 <u>conocimientos, dan a conocer cambios</u> y novedades en los programas de 22 Educación Preescolar.	D2
Impulso al sentir vocacional.	Labor pedagógica.	Talleres. Cursos. Formación pedagógica. Aclarar inquietudes.	23 Todo este <u>trabajo realizado con los niños</u> , conocer sus experiencias, sus 24 curiosidades, sus inquietudes, verlos ir desarrollando <u>sus destrezas y habilidades</u> , 25 tener una buena interacción con los representantes, me llena de <u>gran satisfacción</u> 26 <u>y motivación que fortalecen aún más nuestro sentir vocacional.</u>	
Propuestas para la formación docente.	Vocación. Formación.	Trabajo con los niños. Satisfacción. Motivación.	27 Por todos estos motivos expuestos, yo pienso que la formación universitaria de 28 quienes estudian la carrera de Educación Inicial podría fortalecerse si desde un 29 principio comprendieran que <u>lo primordial</u> de esta formación son <u>las actitudes, los</u> 30 <u>sentimientos y la valoración de nuestro sentir vocacional</u> , ya que si no hay 31 vocación no podremos avanzar de manera gratificante en esta carrera. Donde 32 debemos tener una formación permanente, <u>actualizando nuestros conocimientos,</u> 33 <u>innovando, adquiriendo nuevas estrategias pedagógicas</u> para una labor exitosa 34 como docente de la Educación Preescolar, fomentando así nuestra formación y 35 vocación en esta importante labor de educar y guiar a los más pequeños en sus 36 primeros pasos en la etapa escolar.	

Autobiografía

CATEGORIZACION		TEXTO	INFORMANTE
Vocación Elección Vocacional	Criterio conceptual. Amor a los niños (sentimiento innato). Interés por la carrera preescolar. Interés por prepararse profesionalmente. Perseverancia en formarse.	1 <u>Desde muy pequeña</u> he sentido un <u>afecto especial por los niños pequeños</u> ,	D3
		2 siempre me ha gustado compartir con los niños, cuidarlos, bañarlos, darles de	
		3 comer <u>demostrándoles amor y cariño</u> , como siempre me decía mi mamá: "B. si	
		4 tiene sangre para los niños". Estudie mi primaria, luego estudie secundaria en el	
		5 liceo, me gradué de bachiller, de allí donde empecé a conocer que había la	
		6 <u>carrera de Preescolar</u> , que era para darle clase a los niños más pequeños, la cual	
		7 <u>me interesé mucho por saber sobre ella</u> .	
		8 Por un tiempo paré los estudios por las pocas oportunidades que había aquí	
		9 para estudiar, la cual empecé a trabajar. Luego se dio la oportunidad con un grupo	
		10 de estudiar en la Universidad Abierta (UNA) de Santa Bárbara, ahí <u>inicié mi</u>	
		11 <u>carrera de Preescolar muy emocionada</u> , porque <u>quería aprender a darle clase a</u>	
		12 <u>los niños</u> , como había que viajar, como en segundo semestre, se empezó a	
		13 acabar el grupo, se fueron saliendo, y dejaron de viajar y se me hizo imposible	
		14 seguir allá, el cual me sentí frustrada, traté de continuar en San Cristóbal me fue	
		15 imposible por los horarios, distancia y trabajo.	
16 Seguí trabajando y buscando como realizar mi sueño. <u>En el año 2005, se dio la</u>			
17 <u>oportunidad de estudiar aquí</u> en el Municipio, cuando crearon la Universidad			
18 Bolivariana, tomamos la iniciativa con unas amigas y dijimos ¡vamos a probar ahí!,			
19 y nos animamos, de ahí inicie otra vez mi carrera de Preescolar, donde mi familia			
20 me apoyó y me sentí muy feliz porque quería cumplir mi sueño para mi futuro.			
Formación inicial.	Experiencias significativas. Asociadas al sentir vocacional. Fortalecimiento del sentir vocacional. Desempeño pedagógico.	21 <u>Uno cuando inicia una meta con entusiasmo y amor</u> se viven muchas	D3
		22 <u>experiencias bonitas</u> y también muchas dificultades, pero entre mis experiencias	
		23 más bonitas de la universidad fue <u>vincularme de una vez a la práctica</u> , empezar a	
		24 <u>conocer el ambiente de aula</u> , de la institución, compartir con los niños y docentes y	
		25 aprender de ellos, también muchas <u>actividades</u> que realizamos como <u>culturales, ponencias</u>	
		26 <u>de proyectos que significaron mucho para mí</u> en mi vocación y en mi profesión.	
		27 Mis experiencias vividas que fueron muy buenas en la universidad, <u>hicieron</u>	
		28 <u>que me enamorara, quisiera</u> y que <u>fortaleciera más mi vocación</u> , en lo que iba	
		29 aprendiendo cosas nuevas y sobre todo al <u>estar integrada directamente en el aula</u>	
		30 con los niños de preescolar, creo que esa experiencia vivida fue la manera en que	
		31 <u>más valoré mi vocación</u> .	
		32 Cuando empecé a trabajar, a ejercer mi carrera por primera vez, que fue en	
		33 Creación Coloncito, aunque ya traía una pequeña experiencia por las	
		34 vinculaciones en un preescolar, en el cual aprendí mucho, siempre sentí un poco	
		35 de nervio o como un susto, porque <u>allí ya era yo la responsable</u> de ese nuevo	
36 grupo de niños, pero al ir conociéndolos, <u>me fui sintiendo más segura</u> y mas			
37 fortalecida en mi desempeño docente en el trabajo con los niños mi sueño era y			
38 es tener un <u>salón bonito para que los niños</u> se enamoren, les guste venir a clase y			
39 yo poder ser poco a poco <u>una mejor docente</u> , que los pueda entender, ayudar y			
40 quererlos mucho y que ellos me quieran a mí.			
Importancia de la formación		41 Yo creo que si uno tiene una <u>verdadera vocación</u> , se <u>forma</u> en eso que nos	
		42 gusta, y así <u>nos sentiremos realizados</u> y que eso fue un <u>éxito</u> .	
		43 Y que las experiencias en mi formación universitaria hizo que quisiera y me	
Formación continua.	Alcance. Actualización.	44 enamorara más y que sintiera reforzada mi vocación.	
		45 La formación que tengamos durante nuestro trabajo es <u>muy importante</u> , ya que	

	Actitudes formativas.	Talleres. Diplomado.	46 nos debe mejorar, nos debe <u>actualizar</u> , porque un docente siempre tiene que 47 andar investigando, pero a uno a veces le cuesta seguirse formando por falta de 48 tiempo, distancia; pues hemos hecho algunos <u>talleres</u> , un <u>diplomado</u> , pero me 49 parece muy poco, mi expectativa sería lograr hacer una maestría en preescolar. 50 Para mí significa que <u>formarse es aprender cada vez más</u> y cosas nuevas para 51 uno mantener esa vocación del servicio y <u>aprender a tratar mejor a los niños</u> a 52 medida que cambian los tiempos y las tecnologías.	
Educación Inicial.		Etapa de inicio educativo.	53 Ser docente de niños de preescolar significa mucho para mí, ya que es la <u>etapa</u> 54 <u>donde ellos se inician en el ambiente educativo</u> , somos nosotras la base, sus 55 primeras docentes, las que jamás olvidarán.	
Sentir vocacional.	Sentimiento.	Orgullo. Afectividad. Felicidad.	56 Sentirse uno docente en la sociedad de hoy en día me hace sentir <u>orgullosa</u> , ya 57 que esta es la carrera más importante en la vida y para la sociedad, que uno 58 pueda ayudar a esos niños, <u>brindarles afecto</u> , <u>enseñarles cosas bonitas</u> , <u>ayudarlos</u> 59 <u>a ser felices</u> .	
Desempeño pedagógico.	Características profesionales	Adecuada pedagogía. Aprendizajes significativos. Amor y dedicación en lo que hace.	60 Hay que tratar de aplicar una <u>pedagogía buena</u> a los niños <u>de una manera</u> 61 <u>divertida</u> , que ellos <u>se sientan felices</u> de ir al preescolar, y que para ellos sea un 62 <u>aprendizaje significativo</u> . 63 Mi vocación me ayuda a que todo <u>el trabajo</u> que yo realice en la institución con 64 los niños <u>sea cada vez mejor</u> y <u>con mucho amor</u> , para uno sentir que lo que hace 65 es realmente bueno e importante para todos, y de allí <u>sentirme feliz</u> .	D3
Propuestas.		Experiencias vinculantes. Verificación de la vocación. Investigación. Formación constante.	66 *Propuestas 67 - Todas las universidades que dan la carrera de Preescolar deben vincular 68 desde un principio al estudiante que se está formando, al ambiente escolar con los 69 niños, para <u>verificar si realmente hay vocación</u> para ser un docente de Preescolar. 70 - fuera más exitosa si le diéramos un poco más de tiempo para aprender más y 71 que tengamos más oportunidades de seguirnos formando, para seguir mejorando 72 como docentes. 73 - yo creo que podemos fomentar nuestra vocación formándonos todo el tiempo, 74 investigando y también tratando de querer y que nos guste lo que hacemos. 75 Ponerle todo el amor.	

Autobiografía

CATEGORIZACION			TEXTO	INFORMANTE
Impulso al sentir vocacional	Educativo	Modelos de profesores en primaria	1 Hola!!! Soy Doris Yudith Ramírez Rivas, nací el 17 de octubre de 1980. Nací en	D4
			2 este maravilloso pueblo. Les contare un poco de mi vida maravillosa para algunos	
3 será aburrido pues para mi es una aventura mágica. Cuando estaba estudiando				
4 4to grado a mi salón llego una maestra con un cuaderno y se presentó su nombre				
5 era E.P. dijo de venía a estar con nosotros unos días que esperaba que nos				
6 lleváramos bien, yo solo la observaba y la miraba detalladamente después que				
7 hablo se sentó junto a nosotros ella y nos hablaba y se reía.				
8 Les puedo decir que en los días que ella tuvo con nosotros su tiempo de fase				
9 de observación <u>hizo que me enamorara de ella y su encanto y sobre todo su</u>				
10 <u>sonrisa</u> . Bueno cuando ella se fue solo quedo en mis recuerdos de niña que				
11 cursaba 4to grado. Crecí y era una muchacha alegre, divertida, espontanea, y				
12 siempre con una sonrisa para regalar. Me case a los 17 años saque mi 5to año,				
13 luego <u>para que mi mamita estuviera feliz saque el técnico en Educación Integral</u>				
14 U.N.A <u>pero no me gustaba yo quería ser bailarina</u> , en ese momento era mi pasión.				
15 Conseguí trabajo en la universidad U.N.A era secretaria de control de estudio				
16 me gustaba mucho mi trabajo era mi primer trabajo y me sentía útil porque yo				
17 nunca había trabajado me sentía feliz para ese momento.				
Elección vocacional	Factor Influyente	Presión familiar	18 Recibí una visita inesperada ahí me contaron que tenía que renunciar a mi	
			19 trabajo pregunte el motivo y me dijeron que tenía en cargo fijo de <u>auxiliar de</u>	
			20 <u>preescolar</u> el cual tenía que integrarme a trabajar al mes siguiente, para mí eso	
			21 fue un golpe muy duro en ese momento yo amaba a mi trabajo y a mis	
			22 compañeros pero respire profundo y rompí a llorar.	
			23 Paso el mes muy rápido efectivamente tuve que irme a la escuela U.E.E "San	
			24 Isidro". Cuando llegue muy feo, sentía que las personas me veían como	
			25 cucaracha en baile de gallinas <u>odiaba estar ahí el ambiente era pesado</u> pensaba	
			26 que era el mundo que rodeaba y estaba equivocada.	
			27 El profesor Antonio Parra fue un gran amigo, para mí en ese momento me	
28 llamo a la dirección y me dijo <u>tú haces falta aquí yo creo en ti y sé que eres</u>				
29 <u>maravillosa tú tienes mucho por regalar y dar mira a tu alrededor <u>hay muchos</u></u>				
30 <u>niños que necesitan del amor tuyo</u> en ese momento con lágrimas en mis ojos				
31 agache mi mirada y Salí de ahí y me fui a la biblioteca a terminar de llorar.				
32 A los pocos días hicieron una reunión de docentes habían varios profesores				
33 que estaban de reposo cuando entre estaba la maestra la cual me había				
34 enamorado de su olor y su sonrisa era Elsa Pinto sentí que en mi corazón iba a				
35 explotar por tanto amor. En ese momento empezó la reunión y ella con vos alta				
36 dijo que se presenten los nuevos profesores y ahí en ese momento sentí que me				
37 iba a morir les cuento algo me bajo hasta el periodo no sé si fue de la emoción o				
38 del susto de pararme delante de tanta gente y les puedo decir que aún no he				
39 perdido mi miedo escénico.				
40 Bueno temblando y con mis manos sudadas me presente en esa reunión				
41 hablaron del esposo que para esa actualidad era mi esposo (para este tiempo no				
42 es mi esposo) pero es el mejor papá y mi mejor amigo.				
43 Los otros maestros hablaban y se sentía el ambiente pesado, porque decían				
44 ahí está la esposa de la persona que quitaba y colocaba gente al final termino esa				

Factor asociado al sentir vocacional.	Educativo	Ejemplo de compañeros de trabajo	<p>45 reunión espere que todos salieran y llame aparte a mi maestra E.P le dije que <u>me sentía feliz de verla de nuevo</u> y que estuviéramos juntas que ese fue mi sueño ella 46 solo se reía yo fascinada de verla y volver a estar a su lado. La profesora E.P. fue 47 y es mi ejemplo como amiga y como docente. Su forma de ser y actuar con los 48 niños fue como una guía para mi... me hizo sentir con sus palabras que yo tenía el 49 potencial para trabajar con los niños preescolares. Así <u>empezó mi viaje lleno de</u> 50 <u>aventuras</u> que aún no termina y creo que no terminará. <u>Ser educadora y aun mas</u> 51 <u>de preescolar</u> amo el olor de la plastilina, pegamento, colores, lapicero y <u>llenarme</u> 52 <u>de mucho olor de mis niños.</u></p>	D4
	Sentimientos vinculados a la vocación.	Orgullo de ser docente	<p>54 Experiencia más importante para mí era <u>cuando se sentaba mi profesora de</u> 55 <u>pasantía y nos contaba lo maravillosa que era esa magia de trabajar con los niños</u> 56 <u>ella se transportaba</u> y nos llevaba con ella a imaginarnos trabajando en un 57 preescolar, compartiendo con los niños y disfrutando con ellos. <u>Mis vivencias</u> 58 <u> fueron muy buenas</u> ahora digo que <u>son excelentes</u> pues como todo <u>hay miedo,</u> 59 <u>hay dudas inquietudes</u> pero por suerte habían personas que me ayudaron. El 60 significado para hoy en día es muy valioso y <u>ser docente de esos niños</u> que son lo 61 mejor que podemos tener en nuestros preescolares el cual nos brinda la confianza 62 de poder orientarlos y llevarlos por el buen camino ahora no soy Yudith <u>ahora soy</u> 63 <u>la profesora Yudith Ramírez eso para mí es mucho. Uno cada día aprende de</u> 64 <u>esos ángeles maravillosos que tenemos en el aula amo ser maestra de preescolar</u> 65 mis sueños es seguir dando lo mejor de mí a la mejor carrera del mundo no creo 66 que haya fracasado soy un excelente ser humano y una madre maravillosa,</p>	
Desempeño Pedagógico.	Características profesionales.	Buenas maestra	<p>67 excelente amiga y considero que <u>soy muy buena maestra si soy exitosa</u> porque 68 con solo estar en esta vida soy una <u>triunfadora</u>. Las primeras experiencias 69 universitarias no se comparan cuando estas en el aula ahí te das cuenta que no 70 todo es cómo piensas es donde te das cuenta si eres bueno para ser educador. 71 Pienso que es buena la formación recibida durante la profesión, pero es la 72 experiencia del aula la que te fortalece.</p>	
	Personales	Autocritica	<p>73 Las críticas son algo para mejorar y también para que mejoren los demás. <u>Mis</u> 74 <u>ideales son mis profesores y las personas que hicieron lo que soy.</u> El significado 75 para mi es la <u>mejor experiencia</u> que he podido tener <u>aparte de ser madre.</u> Es lo 76 mejor que hay ser maestra de Educación Inicial <u>me siento Feliz.</u> Amo ser lo que 77 soy. Soy técnico de Educación Inicial esperando mi título de Licenciada en 78 Educación Inicial.</p>	
	Sentimientos vinculados a la vocación	Felicidad	<p>79 Los que estudian la carrera de Educación Inicial tienen que <u>sentir el amor</u> por 80 esta maravillosa carrera los maestros hablan de sus experiencias pero hay que ir 81 al aula. Y se vuelve más exitosa si los docentes intercambiamos ideas sobre 82 nuestro trabajo y así superar nuestras debilidades Bueno aquí termino creo yo 83 je je je. Ojala y mi biografía les ayude mucho solo les digo una aventura 84 maravillosa y solo les digo que amo esta hermosa carrera. Solo les digo soy feliz 85 ser madre de dos seres maravillosos y 30 niños todos los años como dice mi hijo 86 Anthony... gracias.</p>	

Autobiografía

CATEGORIZACION			TEXTO	INFORMANTE
Sentir vocacional.	Elección vocacional.	Decisión personal.	1 Cuando pasaba por algún preescolar y las docentes estaban realizando las actividades con los niños y niñas. Yo pensaba <u>quiero estudiar para docente de preescolar</u> . Estudie auxiliar de preescolar, las pasantías las hice en la U.E San Isidro. <u>En las pasantías es donde se aprende en la práctica</u> a trabajar con los niños y niñas, me gradué.	D5
	Factores asociados.	Pasantías como Suplencias.	2 3 4 5 6 Luego <u>realizaba suplencias</u> en las instituciones, empecé a estudiar en la Universidad Nacional Abierta en San Cristóbal y obtuve el título de Licenciada en Educación Preescolar, soy nómina de Dirección de Educación, trabajé en la U.E.M 19 de Abril, luego fui trasladada en el C.E.I José Francisco Ron Sandoval. Hoy en día, sigo con mi <u>formación permanente en la especialidad de Educación Inicial</u> .	
Formación continua.	Iniciativa propia.	Especialización.	7 8 9 10 11 Mis vivencias en mi formación inicial	
Sentir Vocacional.	Reafirmación del Sentir Vocacional.	Pasantías.	12 Cuando viajaba a San Cristóbal de madrugada para la asesoría de materia o exámenes no llegaba a la hora porque se me presentaba algún problema en el camino, tenía amistades pero lejos cada quien estudiaba en el sitio donde vivía.	
		Experiencia bonita.	13 14 <u>Las pasantías</u> las realice en Colón en una Aldea llamada "La Arenosa" había de transporte un Toyota y caballos, la carretera era camellón, había que pasar un río, los días lluviosos no había transporte porque el río estaba crecido, viajaba todos los días de la semana, fue una <u>experiencia bonita</u> , porque en esas pasantías con los niños creció mi interés por trabajar con ellos.	
Desempeño pedagógico.	Características profesionales.	Aplicación de lo aprendido.	15 16 17 18 19 20 Mi formación inicial y mi Vocación	
		Investigación. Innovación.	21 Mi formación inicial se desarrolla permanentemente en el aula de clase con la asignatura o material que se realiza en los semestres.	
		Compromiso con los niños.	22 23 Mis primeros años en el trabajo con los niños ¿Cómo relaciono esas primeras vivencias con mi formación universitaria y mi sentir vocacional?	
		Responsabilidad. Respeto.	24 25 - <u>Poner en práctica</u> la formación aprendida en las pasantías realizadas.	
		Educación de calidad	26 - Como se reciben niños y niñas.	
			27 - Trabajo pedagógico.	
			28 - Los docentes deben ser <u>investigativos e innovadores</u> .	
			29 - Los niños y niñas deben ser participativos, comunicativos, creativos.	
			30 Mis vivencias en mi formación permanente, ¿qué significado le otorgó a esa formación como fuente para el fortalecimiento de mi vocación y mi labor pedagógica con los niños?	
			31 32 33 - Tengo un compromiso con los niños y niñas en una enseñanza y aprendizaje de calidad.	
Propuesta.	Formación permanente.	Enseñar amor y paz.	34 35 - La <u>responsabilidad</u> que sean buenos ciudadanos.	
			36 - El <u>respeto</u> hacia los niños y niñas	
			37 Mi ser, sentir y hacer docente en el trabajo con los niños	
			38 Mi sentir vocacional: que los niños y niñas reciban una <u>educación de calidad</u>	
			39 Mis propuestas	
			40 b) en mi opinión, la formación permanente de quienes estamos elaborando en la educación Preescolar podría ser más exitosa.	
			41 42 - <u>si enseñamos amor y paz</u> .	
			43 Por ultimo quiero decir que me siento feliz y satisfecha de ser maestra de preescolar... hoy en día siento que es la carrera de mi vida... no me equivoque cuando estudie esta carrera... para mí es un orgullo decir soy maestra de preescolar	
			44 45 46	

[ANEXO F]
Entrevista Focal

www.bdigital.ula.ve

CATEGORIZACION			TEXTO
Formación permanente	Criterio conceptual.	Interés en formarse. Seguir estudiando.	1 Después del saludo y bienvenida a los participantes. (Los docentes se observan alegres, entusiasmados y como a la expectativa acerca de la actividad- Notas de campo), la investigadora les agradece su asistencia, participación y colaboración con el estudio. Luego, le entrega a cada uno la lectura y les propone que uno de ellos la lea. El D1 se ofreció voluntariamente. Al finalizar, se reflexionó sobre la misma.
			6 Seguidamente la investigadora les dice " hoy estamos aquí para compartir juntos opiniones, percepciones, fortalezas, debilidades y propuestas sobre la formación permanente vivenciada por ustedes en las instituciones donde laboran durante su desempeño en la Educación Preescolar...en las entrevistas individuales ustedes aportaron importantes informaciones al respecto, hoy las vamos a complementar desde una visión compartida".
			11 Los informantes escuchan atentamente (Notas de campo). La investigadora continúa: empezaremos por retomar el significado que tiene para ustedes la formación permanente. ¿Cómo la definen, que significa para ustedes la formación permanente del docente?
			14 Hubo un breve silencio... luego los informantes comenzaron a exponer sus ideas... (Notas de campo)
			16 ...para mí la formación permanente es el <u>interés</u> que nosotros tenemos, después que nos graduamos y empezamos a trabajar, para <u>perfeccionarnos</u> en el conocimiento del trabajo docente, por eso se llama permanente, también se le dice continua (D4).....estoy de acuerdo con E es no quedarse con lo aprendido en la universidad, sino <u>seguir estudiando</u> en diplomado, maestrías, especializaciones, cursos para estarse actualizando y no quedarse atrás (D1)....(la investigadora va registrando puntos claves de lo expuesto por los informantes en una lámina de papel bond. Notas de campo). Pero..... señala D3, no solo son esas actividades que a veces son muy costosas para hacerlas, una maestría para muchos de nosotros, por lo menos para mí es impagable, estoy más de acuerdo con S cuando dice que es el <u>interés</u> que uno tiene <u>para continuar aprendiendo</u> incluso por otros medios por ejemplo, en mi casa, <u>yo investigo, consulto en internet</u> , leo para <u>aprender nuevas estrategias y actividades</u> para trabajar con los niños (D3).
			24 Interés para continuar aprendiendo.
			25 Autoaprendizaje
			26 Aprendizaje de nuevas estrategias y actividades.
			27 Congresos pedagógicos.
			28 Orientaciones.
Actividades de formación. Logros. Actividades formativas de organismos oficiales ↓ Debilidades. Actividad formativa. Debilidades.	Congresos pedagógicos. Orientaciones. Actualizaciones. Son generales no específicas de preescolar. Genera desanimo. Proyectos innovadores. Temas de otros grados. Exigencias. No toma en cuenta los intereses de los niños.	29 Actualizaciones.	
		30 Son generales no específicas de preescolar.	
		31 Genera desanimo.	
		32 Proyectos innovadores.	
		33 Temas de otros grados.	
		34 Exigencias.	
		34 No toma en cuenta los intereses de los niños.	
		35 Y ustedes que opinan, dijo la investigadora dirigiéndose a D2 y D5 que no habían participado. En mi opinión dice D5 en cada actividad de formación que uno tenga <u>uno aprende mucho si tiene verdadero interés por aprender</u>y uno aprende no solo de los <u>estudios universitarios</u> con la teoría y el conocimiento que allí se imparte..... <u>uno sigue aprendiendo</u> toda la vida <u>en el trabajo, en la práctica</u>	
		36	
		37	
38			
Formación inicial.	Formación universitaria.	Interés por aprender. Teoría. Conocimiento.	

Formación permanente	Autoaprendizaje pedagógico.	Se aprende en el trabajo con los niños: verdadera formación permanente.	39 40 41	<u>con los niños</u> , para mi esa es la <u>verdadera formación permanente</u> , allí en el aula es donde verdaderamente uno aprende a ser docenteclaro....es importante, <u>los cursos</u> que dicte el Ministerio de Educación o <u>los estudios que uno haga para mejorar</u> porque eso <u>ayuda a ser mejor profesional</u> , pero es <u>aplicando en el aula</u> eso que se aprende <u>donde de verdad uno se fortalece</u> (D5).....yo pienso lo mismo, indica D2 <u>es con los niños donde uno más aprende</u> , aprende estrategias, a enriquecer los conocimientos como docentes de preescolar.
Importancia de la formación docente.	Para el docente.	Ayuda a ser mejor profesional.	42 43 44	
Formación permanente	Autoaprendizaje pedagógico.	Aplicar lo aprendido: más se aprende se fortalece.	45 46 47 48	Investigadora: ustedes han expuesto puntos claves para definir la formación permanente que han vivenciado, entre ellos: interés del educador, autoformación, seguir estudiando (universidad, cursos, talleres), aprendizaje con los niños, entonces en función de esto, como definiríamos la formación permanente vinculada a su vida profesional. A través del intercambio de ideas surgió la siguiente definición (Notas de campo):
	Criterio conceptual.	Interés. Enriquecer la labor profesional. Diversas actividades formativas.	49 50 51 52 53 54	Es el aprendizaje continuo surgido del <u>interés del docente por enriquecer su labor profesional</u> en el ámbito de la Educación Preescolar, a través de la autoformación, el trabajo con los niños y la participación en actividades formativas ofrecidas por el Ministerio de Educación, instituciones universitarias o del plantel donde laboran.
Propuestas.	Cambios.	Adecuar las actividades formativas a la educación preescolar. No imponer cambios Educativos. No inmiscuir la política.	55 56 57 58 59 60	Investigadora: en atención a esta definición y tomando en cuenta sus experiencias de formación permanente qué cambiarían y que incorporarían ustedes para enriquecer su formación permanente. Las propuestas de los educadores giraron alrededor de: (Notas de campo)
	Actividades formativas.	Desarrollo de la creatividad docente. Congreso pedagógico de preescolar. Mayor atención a las experiencias pedagógicas del docente. Cambios producto de análisis y reflexión. Talleres para aclarar dudas y dificultades. Conocimiento de especialistas.	61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79	a. Cambiarían: - <u>Adecuar las actividades de formación</u> para hacerlas más relacionadas con la educación de los niños preescolares. - <u>La imposición de cambios educativos</u> por parte de los organismos oficiales. - <u>No inmiscuir la política</u> en las actividades de formación.
				b. Incorporarían: (notas de campo) - <u>Actividades formativas</u> para impulsar el <u>desarrollo de la creatividad del docente</u> preescolar. - La realización de un <u>congreso pedagógico de Educación Preescolar a nivel del municipio</u> una vez al año donde se incorporen docentes de dependencia nacional y estatal. -una <u>mayor atención a las experiencias, opiniones, criterios, y expectativas de los docentes</u> de preescolar al ofrecer información y formación para cambios en el trabajo de aula. El Ministerio de Educación al <u>proponer cambios</u> debe ofrecer razones convincentes del porqué de los mismos, <u>discutirlos y analizarlos con los docentes</u> . - <u>Talleres</u> donde se <u>aclaren las dudas y dificultades</u> encontradas por los docentes en su trabajo con los niños. -incorporación de especialistas como psicólogos infantiles en dificultades de aprendizaje, en Educación Especial, Educación familiar, para la <u>orientación</u> a los docentes <u>en el abordaje de problemas</u> que surgen o pueden surgir en la labor con los niños y sus familias. (notas de campo)
				Culminada esta actividad reflexiva, la investigadora felicita al grupo por sus aportes y luego les dice: "en las entrevistas conversamos sobre la vocación y la importancia que tiene la misma en el trabajo docente y les pregunta (Notas de campo). ¿Cómo relacionan ustedes su sentir vocacional con la formación permanente que han vivido en estos

Aspectos favorecidos a través de la formación.	Profesionales.	Fortalecimiento y seguridad en el hacer pedagógico.	80 años de trabajo con los niños? En otras palabras, ¿de qué manera, esa formación permanente les han fortalecido en su ser y sentir docente? 81
Importancia de la vocación.	Para el docente.	Conocimientos.	82 Las docentes se quedan pensando por un momento y luego comienzan a exponer sus opiniones inicialmente de manera tímida (Notas de campo).....no sé, yo pienso que <u>nos fortalece</u> porque lo que uno aprende pues le da una <u>mayor seguridad</u> en lo que hace (D2) ; si y también <u>nos ayuda en los conocimientos</u> que necesitamos para trabajar con los niños (D3)....; yo pienso que <u>cuando uno tiene vocación busca como aprender más</u> y cuando aprende más, más se fortalece en su vocación” (D5)....sí, pero fíjese profesora, como me pasó a mí, <u>yo empecé a trabajar en preescolar sin que me gustara</u> , pero cuando <u>empecé a trabajar con los niños</u> y verlos tan lindos, tan indefensos, me <u>comenzó a gustar</u> y ahora puedo decir que <u>mi vocación es fuerte</u> no me cambiaría para otro nivel aun cuando me lo propusieran (D4) y su formación como la ha fortalecido en ese sentir vocacional, le pregunta la investigadora.... Bueno....contesta D4 no sé, yo creo que me fortalece en el sentido de que por ejemplo.... <u>Me gustó trabajar con los niños</u> y <u>entonces estudie la licenciatura en preescolar</u> , y eso me <u>dio los conocimientos</u> para yo trabajar como debe ser con los niños.... Yo creo dice D1 que la formación que recibimos en la universidad y la que hacemos después <u>le da a uno como una identificación</u> cómo le explico....le hace sentir a uno <u>soy docente de preescolar</u> diferente a otro docentes de otros grados, de primaria o de bachillerato.....sí, es verdad....dice D5....desde que nos formamos en la universidad y lo que estudiamos después <u>nos da el conocimiento</u> sobre lo importante que es la educación del niño preescolar y eso nos hace sentir que <u>somos importantes</u> y que es <u>importante la labor que desarrollamos</u> , aun cuando algunos colegas de primaria no lo vean así
Impulso al sentir vocacional.	Para el docente.	Trabajo pedagógico con los niños.	100claro....ellos no conocen porque no fueron formados en preescolar (D5), por eso, interviene D2, es que <u>hace rato decíamos</u> que los cursos, talleres que se den sea específicamente de preescolar para <u>fortalecernos más</u>sí indica D4, pero tampoco debemos aislarnos, todos somos una familia, yo he aprendido y he recibido mucha <u>motivación y orientación</u> de mis <u>compañeros de primaria</u>nosotros podemos aprender de ellos y ellos de nosotros (D4), estoy de acuerdo con eso.....expresan D1 y D5.
Importancia de la vocación.		Identidad docente.	106 Muy bien dice la investigadora, ustedes señalan aspectos fortalecidos en su ser y sentir docente relacionados con conocimientos, seguridad profesional e identidad docente y han enfatizado el hecho que esa formación les hace sentir importantes y diferentes a los educadores que laboran en otros niveles....¿qué características han desarrollado en su formación que los hace sentir distintos? Inmediatamente sus respuestas surgen: 107 Somos <u>más amorosas</u> con los niños (D4) 108 <u>nos gusta jugar</u> con ellos, no nos molesta sentarnos en el piso o ensuciarnos el uniforme para realizar una actividad con los niños (D3) 109somos <u>alegres</u> no andamos con caras serias para lograr la disciplina en el aula (D1) 110 <u>trabajamos con base en las necesidades e intereses de los niños</u> , no les imponemos actividades (D2)
Importancia de la formación.		Conocimientos específicos de educación preescolar.	111 <u>estamos atentas para ayudar al niño</u> si está triste, callado, aislado o distinto a como es siempre (D3) 112 <u>estamos conscientes que somos una figura importante en la vida del niño</u> (D5) 113somos <u>más sensibles</u> a las necesidades afectivas de los niños (D2) 114 <u>nos gusta que los niños nos abracen y nos besen</u> (D4) 115 Ajaaa ¡Muy Bien!, dice la investigadora, esas son características muy importantes en la relación del
Impulso al desempeño pedagógico.	Institucional.	Importancia de la labor docente en preescolar.	116
		Fortalecimiento profesional.	117
		Motivación.	118
		Orientación de compañeros de primaria.	119
			120
			121
			122
Desempeño pedagógico.	Características personales y profesionales.	Amorosos con los niños. Disfrute de la actividad lúdica. Alegres. Atención a las necesidades e intereses de los niños. Conciencia de la importancia de la figura docente para el niño. Sensibilidad. Afectuosas.	

			123	docente con los niños preescolares, ahora, desde el punto de vista de su desempeño pedagógico
			124	¿qué características se han fortalecido a través de la formación vivenciada por ustedes? Ante el
			125	silencio del grupo, la investigadora dice:
			126	Se lo voy a plantear de otra manera, como profesional que ofrece educación preescolar ¿qué han
		Adecuada planificación.	127	puesto ustedes en práctica de lo aprendido en su formación universitaria o permanente?
		Evaluación de los	128Ahhh....trabajamos con base a una <u>planificación</u> que sale de los <u>intereses de los niños</u> D3
		aprendizajes.	Aplicamos una <u>evaluación cualitativa</u> (D5)
		Organización de los	129	
		espacios de aprendizaje.	130 <u>Organizamos las aulas en espacios de aprendizaje</u> para que los niños puedan desarrollar sus
		Aplicación de estrategias.	131	actividades con libertad y creatividad (D4)
			132 <u>Aplicamos diversas estrategias</u> aprendidas para fortalecer y hacer más dinámico el aprendizaje de
		Organización del espacio	133	los niños (D1)
		temporal.	 <u>Organizamos el tiempo de trabajo con los niños</u> en periodos de jornada diaria (D2)
		Formación en valores.	134	
		Actividades pedagógicas.	135Propiciamos en el aula la <u>formación en valores</u> de los niños (D1)
		Formación integral del	136Desarrollamos <u>actividades pedagógicas</u> para la <u>formación integral de los niños</u> (D5)
		niño.	137	Mis lindas y en ese desempeño pedagógico derivado de su formación profesional ¿Cuáles son las
				dificultades que ustedes han encontrado cuando llevan a la práctica lo aprendido?
Formación	Experiencia formativa.	Experiencias pedagógicas	138	
continua.		con los niños.	139	Para mí dice D3....la dificultad se da <u>cuando uno empieza a trabajar</u> porque en ese momento uno
	Dificultades.	Solución de problemas de	140	está novato, <u>tiene el conocimiento teórico</u> pero como que <u>no sabe cómo llevarlo a la práctica</u> , pero
Desempeño		desatención familiar del	141	poco a poco en el trabajo con los niños uno se va entrenando y aprendiendo como resolverlas
pedagógico.		niño.	142	dificultades que se van presentando (D3) a veces indica D1, uno se encuentra con <u>problemas de los</u>
	Dudas e	Lectura y escritura de los	143	<u>niños</u> , por ejemplo que están <u>muy descuidados por la familia</u> y uno habla y habla con la mamá, el
	incertidumbre.	niños a ser promovidos a	144	papá o la abuela y como que no consigue respuesta, entonces, <u>se siente impotencia</u> porque todo lo
		1er grado.	145	aprendido en la universidad no le dice a uno como resolver estas situaciones (D1), ahí hay que
		Dicotomía entre la	146	buscar ayuda por otros lados , alega D5, a mi manera de ver la mayor dificultad....bueno....yo no diría
		formación y la realidad	147	dificultad sino más bien como <u>incertidumbres y dudas</u> , es lo referido a la <u>lectura y escritura de los</u>
		social y familiar.	148	<u>niños</u> especialmente para los que van para primer grado....por un lado, en la universidad y en los
			149	cursos o en los lineamientos del Ministerio de Educación <u>nos dicen que preparemos al niño para</u>
		Atender al interés del niño.	150	<u>primer grado</u> iniciándolos en la lectura y escritura pero <u>sin enseñarlos a leer y escribir</u> , por el otro lado
			151	<u>los padres y los mismos maestros de primaria nos presionan</u> para que <u>los niños salgan</u> del preescolar
			152	<u>leyendo y escribiendo</u> por lo menos lo básicoentonces <u>uno no sabe que hacer</u> o mejor dicho que
			153	es lo apropiado (D5) yo ahí si hago caso omiso de lo que diga el uno o lo que diga el otro, <u>yo me</u>
			154	<u>atengo a lo que quiera el niño</u> , si el niño quiere aprender a escribir o a leer pues yo le enseño.....si no
			155	entonces ¿dónde quedan los intereses de los niños? (D3). Profesora, señala D1 deberíamos hacer
Propuesta		Encuentros docentes.	156	esto que estamos haciendo hoy por lo menos cada dos meses y <u>tocar un tema o dificultad</u> que
		Análisis de problemas.	157	vivamos el grupo de maestras de preescolar analizarlo y encontrar entre todas <u>nuevas estrategias</u> ,
		soluciones	158	nuevas formas de solucionar los problemas que vivamos en el trabajo con los niños (D1)
			159	Sería muy bonito e interesante, dice la investigadora, lleven esa propuesta a sus instituciones y
			160	háganla realidad.... Yo por mi parte, la daré a conocer cuando ofrezca información en sus planteles
			161	sobre los resultados de la investigación y, por supuesto, se tomará en cuenta esta sugerencia en mi
			162	propuesta sobre un constructo teórico conducente a la configuración de un proceso de formación del
			163	docente de preescolar apoyado en la vocación.

164 La investigadora realizó un breve recuento de lo conversado en la entrevista focal, felicitó a los
165 docentes por el trabajo tan importante que realizan en el campo de la educación preescolar y les
166 agradeció su participación, apoyo y colaboración en el trabajo investigativo realizado.
167 Una de las docentes en nombre del grupo felicitó a la investigadora y agradeció haberlos tomado en
168 cuenta para la investigación.

www.bdigital.ula.ve