

**Evaluación de la contribución del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Integral al logro del perfil docente**  
**Evaluating the contribution of the Licenciatura en Educación Integral study plan to reach the teacher profile**

**Mirian Terán de Serrentino y Alexis Bermúdez**

Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario "Rafael Rangel" - Trujillo

**RESUMEN**

*El propósito de este trabajo fue determinar en qué medida los aprendizajes deseados en los objetivos instruccionales y evaluados en las asignaturas de los cuatro componentes curriculares que conforman el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Integral del Núcleo Universitario "Rafael Rangel", de Trujillo, están contribuyendo a la formación del docente, cuyo perfil está definido en los fines de la carrera. Para ello, se realizó una investigación descriptiva, con una población constituida por los programas de las cuarenta y nueve asignaturas y de los ocho talleres de las prácticas profesionales que conforman el plan de estudios y por los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes. Se seleccionó una muestra estratificada y aleatoria de cinco programas de asignaturas de los cuatro componentes curriculares y de tres talleres de prácticas profesionales, cada uno con sus respectivos instrumentos de evaluación. Los aprendizajes deseados y evaluados fueron caracterizados utilizando la Taxonomía Tridimensional de Guilford (1977), y su contribución a la formación del docente fue establecida siguiendo el procedimiento propuesto por Camperos (1987). Tanto en los objetivos instruccionales como en los instrumentos de evaluación, se hace énfasis en los aprendizajes productivos convergentes y reproductivos, mientras que los aprendizajes productivos divergentes están muy poco representados. Estos resultados muestran que los aprendizajes deseados y evaluados en las asignaturas del plan de estudios, no están contribuyendo a la formación del profesional crítico y creativo, propuesto en la finalidad de la carrera. Por el contrario, el énfasis en aprendizajes reproductivos y productivos convergentes, podría estar conduciendo a la formación de un docente repetitivo y poco participativo en la búsqueda de soluciones a problemas del contexto en el cual interactúa. Esta*

situación constituye una clara evidencia de la incoherencia existente entre lo deseado, lo planificado y lo ejecutado en el plan de estudios.

**Palabras claves:** *Evaluación curricular, Perfil docente, Licenciatura en Educación Integral*

## ABSTRACT

*The purpose of this research was to analyze the study plan of Licenciatura in Educación Integral at Núcleo Universitario "Rafael Rangel", in order to determine if the expected and assessed learnings in the courses requirements in the four curriculum components contributed to the professional profile for such degree. The population for this descriptive study was forty-nine course-syllabuses and eight teaching-practice workshops; as well as the assessment tests used by the faculty. A stratify random sample of fifteen syllabuses and three workshops was selected. The expected and assessed learnings were characterized through the Guilford Three-dimensional Taxonomy (1977), and the contribution to success of graduates was evaluated by the procedures established by Camperos (1987). Results indicate that in the syllabuses objectives, as well as in the assessment procedures, convergent productive learnings are significant, followed by reproductive learnings, but divergent productive learnings were less significant. The conclusions from these results indicate that expected and assessed learnings are not contributing to educate a creative and critical teacher, and that the emphasis on reproductive and convergent productive learnings could be heading toward a repetitive and less involve teacher. This analysis is an evidence of the incoherence among the expected profile, the planned objectives, and the assessment executed by the faculty.*

**Keys words:** *Curricular Evaluation, Teacher profile, Licenciatura en Educación Integral*

## INTRODUCCION

La implantación del nivel de Educación Básica en el Sistema Educativo venezolano, a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación en 1980, creó la necesidad de diseñar nuevos esquemas para la formación de los docentes en general y, en particular, de aquellos que ejercían funciones en las dos primeras etapas de este nivel. En

efecto, ante las innovaciones en los aspectos filosóficos, curriculares, evaluativos y administrativos introducidos por la Educación Básica, la formación de estos docentes resultaba inadecuada y no satisfacía totalmente los requerimientos de esta última.

Para solventar esta situación, el Ministerio de Educación y las Instituciones de Educación Superior con planes y programas de formación docente, emprendieron y elaboraron un programa masivo de mejoramiento docente a fin de suministrar la capacitación necesaria y adecuada a las características y condiciones de la Educación Básica, conducente a la formación de un profesional de la docencia a nivel superior, que cumpliera con lo pautado en los artículos 77 y 78 de la citada Ley. El resultado fue el diseño del plan de estudios para la formación de Licenciados en Educación Integral, cuyo proyecto fue aprobado en reunión del Consejo Nacional de Universidades el 25 de Julio de 1985 (Rodríguez, 1989).

Con la apertura de esta carrera, dentro de sus planes de estudios, el Núcleo Universitario Rafael Rangel, de la Universidad de Los Andes en Trujillo, dio cumplimiento a sus objetivos institucionales, contribuyendo a la formación y mejoramiento de los recursos humanos necesarios para el desarrollo de la docencia en los seis primeros grados del nivel de Educación Básica; considerando que para el año escolar 1986-1987, el 65,99% de la población estudiantil del Estado se hallaba en las dos primeras etapas, mientras que un 77% de los docentes que laboraban en ese nivel estaba constituido por maestros normalistas y el 23% restante por personal docente no graduado (Escalante y otros, 1988), por lo que para estos docentes en servicio, era necesario ofrecer oportunidades de formación profesional a nivel superior.

De acuerdo al informe de la comisión interinstitucional de formación docente en servicio (CNU, 1985), el propósito de la Licenciatura en Educación Integral es la formación de un docente integrador capaz de propiciar la innovación y el desarrollo educativo de acuerdo con las características, condiciones y recursos de la Venezuela actual. En términos académicos, este docente debe desempeñarse en primer lugar y en forma predominante, como facilitador de experiencias de aprendizaje que conduzcan a la formación integral de sus estudiantes. Las competencias

inherentes a este rol se complementan e integran con aquellas que adquiriera en el ejercicio de los roles de orientador, investigador y promotor social (Resolución N<sup>o</sup> 12 del Ministerio de Educación, 1983).

La administración del plan de estudios de esta Licenciatura se inició, en el Núcleo Universitario Rafael Rangel, en el mes de febrero de 1988. La apertura de esta carrera creó expectativas favorables dentro del seno de la comunidad universitaria, pero en la mayoría de los profesores que participaron en la administración de los programas del nuevo plan de estudios se evidenció la inquietud de no poseer la formación necesaria para desarrollar prácticas instruccionales que propiciaran la formación de un docente con las características establecidas en el perfil de la carrera. Para solventar esta situación, se realizaron, en el Núcleo Universitario Rafael Rangel, talleres de actualización permanente para los docentes que iban a administrar estos programas. Los resultados de estos talleres, sin embargo, no fueron evaluados. Hasta el presente, han egresado trece promociones.

Es importante señalar que, durante todo este período de ejecución del plan de estudios, no se realizaron evaluaciones curriculares, ni se trató de encontrar indicadores válidos que confirmaran si el profesional formado en dicho plan exhibe realmente los rasgos o al menos algunas competencias implícitas en la finalidad deseada en el plan (perfil del docente), que sirvió de base para su estructuración. Por el contrario, las opiniones de algunos docentes y estudiantes reflejan las pocas manifestaciones críticas y creativas que se están formando con dicho plan; pues en la mayoría de las asignaturas predominan las prácticas instruccionales en que se transmiten y reproducen conocimientos existentes, sin análisis de la realidad y mucho menos producción y acción transformadora de esa realidad (Hernández, 1997). En tal sentido, resulta interesante investigar los factores inherentes al plan de estudios y a su proceso de ejecución que están ocasionando esta situación.

En vista de la multiplicidad de factores que pueden estar causando el problema, Camperos (1992) ha propuesto analizar algunos componentes operativos del plan de estudios (los programas de las asignaturas, las estrategias instruccionales y los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes), para evaluar la contribución de cada uno de

ellos en la formación del profesional deseado en la finalidad de dicho plan. En particular, recomienda trabajar con los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes, puesto que ellos conjugan tanto la acción del docente como los objetivos instruccionales y los contenidos programáticos y, además, proporcionan evidencias de los aprendizajes que los docentes consideran importantes para la formación del profesional deseado.

Para efectuar un análisis como el propuesto anteriormente, es necesario seleccionar un modelo teórico para la clasificación de los aprendizajes deseados en los objetivos instruccionales de los programas y los evaluados en los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes. Al respecto, Roman y Diez (1988) y Camperos (1992), proponen el modelo tridimensional de Guilford, el cual permite diferenciar, con bastante precisión, los aprendizajes eminentemente reproductivos de los aprendizajes productivos, tanto convergentes como divergentes. Las categorías de aprendizajes contemplados en este modelo, se puestran en la Figura 1

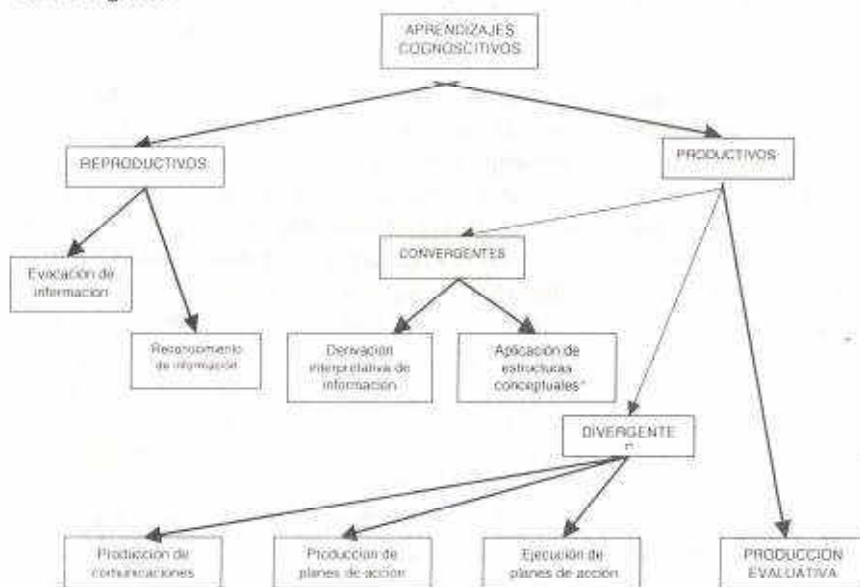


Figura 1 Categorías y sub categorías de aprendizajes cognoscitivos, según el Modelo Tridimensional de Guilford (1977)

Según Cámperos (1992), estas categorías de aprendizajes cognoscitivos equivalen a procesos intelectuales claramente diferentes. De acuerdo a sus planteamientos, los aprendizajes reproductivos equivalen a procesos de identificación, redescubrimiento o reconocimiento de información, así como a su retención o almacenamiento, para su posterior recuerdo o evocación. Por el contrario, los aprendizajes productivos implican procesos creadores, pero, mientras la producción convergente constituye el proceso de generar información coherente con una información determinada y supone la producción de respuestas apegadas a ciertos imperativos lógicos y convencionalmente aceptados, la producción divergente supone la generación de respuestas múltiples, no apegadas a patrones preexistentes y que equivalen a alternativas distintas de solución a un problema determinado. La producción evaluativa, por su parte, equivale a aquellos aprendizajes que requieren de producir información valorativa que implica un juicio crítico. Para formar un docente creativo, capaz de participar en la solución de problemas de su entorno y propiciar innovaciones educativas en los planes de formación docente ofrecidos por las universidades, deberían predominar los aprendizajes divergentes y producciones evaluativas.

Con base en estas consideraciones, a través de la presente investigación se pretendió realizar un análisis del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Integral del Núcleo Universitario Rafael Rangel, con el propósito de determinar en qué medida los aprendizajes deseados y evaluados en los programas de las asignaturas de los cuatro componentes curriculares del plan de estudios de la Licenciatura, están contribuyendo a la formación del docente establecido en el perfil definido en los fines de la carrera. Esto permitió establecer si la finalidad propuesta por el plan de estudios se está logrando o no, y en qué medida se aproxima a la formación de ese profesional integrador, capaz de propiciar la innovación y el desarrollo educativo en su contexto social.

El análisis de los objetivos instruccionales y de los instrumentos de evaluación empleados por los docentes permitió dar respuestas a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles tipos de aprendizajes son deseados en los objetivos instruccionales planteados en los programas de las asignaturas que conforman el plan de estudios?

- ¿En cuáles tipos de aprendizajes hace énfasis la evaluación?
- ¿En qué medida los aprendizajes evaluados reflejan lo deseado en los objetivos planteados en los programas de las asignaturas?
- ¿Existen diferencias entre los tipos de aprendizajes deseados y evaluados en los distintos componentes curriculares que conforman el plan?
- ¿En qué medida estos aprendizajes evaluados están contribuyendo a la formación del profesional deseado en la finalidad del plan de estudios?

## **METODO**

### **Tipo de Investigación**

Se realizó una investigación descriptiva, pues se orientó a recolectar información relacionada con el estado real de las variables, para describirlas, pero sin modificar a voluntad ninguna de ellas (Chávez, 1994).

### **Población y Muestra**

Para la ejecución de este trabajo, la población estuvo integrada por los programas analíticos de las cuarenta y nueve asignaturas y ocho talleres de prácticas profesionales, que conforman los cuatro componentes del plan de estudio y por los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes. Se seleccionó una muestra estratificada y aleatoria, representada por los programas de quince asignaturas (tres del componente de formación general, cinco del componente de formación profesional, siete del componente de formación especializada) y de tres talleres de prácticas profesionales, con sus respectivos instrumentos de evaluación.

### **Procedimiento**

- *Caracterización de los aprendizajes deseados en los objetivos de los programas y los evaluados en los instrumentos utilizados por los docentes: se realizó tomando en consideración las categorías de aprendizajes cognoscitivos del Modelo Tridimensional de Guilford (1977), modificado por Camperos (1992)*

- *Elaboración de matrices por programas e instrumentos de evaluación, para cada asignatura, con el fin de cotejar cada objetivo instruccional con las respectivas preguntas de las pruebas y de los trabajos asignados por los docentes*
- *Determinación de la pertinencia entre las preguntas de las pruebas y trabajos con los objetivos instruccionales.* Esta pertinencia se juzgó, siempre que los objetivos se consideraran bien redactados, según los criterios que a continuación se mencionan:
  - a.- Por la concordancia en relación con las categorías de aprendizajes exigidas, entre preguntas y objetivos
  - b.- Por la extensión y profundidad de la pregunta en relación con los aspectos del contenido previsto en el objetivo
- *Determinación de la contribución de los aprendizajes deseados y evaluados a la formación del profesional propuesto en la finalidad de la carrera utilizando para tal fin, la escala propuesta por Camperos (1987), la cual se presenta en el cuadro 1.*

**Cuadro 1** Escala para determinar la contribución ideal de los aprendizajes deseados y evaluados al logro del perfil docente

CATEGORIA DE APRENDIZAJES	SUBCATEGORIAS DE APRENDIZAJES	PORCENTAJE (%) IDEAL DE APRENDIZAJES A APORTAR
Reproductivos	-Reconocimiento de información	5
	-Evocación de información	5
Productivos convergentes	-Derivación interpretativa de información	15
	-Aplicación de estructuras conceptuales	15
Productivos divergentes	-Producción de comunicaciones específicas	10
	-Producción de planes de acción	20
	-Ejecución de planes de acción	20
Producciones evaluativas		10



Con base en esta escala, se estableció el tipo de contribución de estos aprendizajes al logro del perfil docente, según la propuesta siguiente:

-*Contribución directa*: cuando el 60% o más de los aprendizajes deseados y evaluados están ubicados en las categorías de productivos divergentes y producciones evaluativas, puesto que dichos aprendizajes contribuyen a preparar al estudiante para enfrentar problemas educativos de su entorno y producir cambios (finalidad deseada en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Integral)

-*Contribución indirecta*: cuando más del 40% de los aprendizajes deseados y evaluados están ubicados en las categorías de productivos convergentes y reproductivos, los cuales permiten a los estudiantes aplicar sus aprendizajes en la solución de problemas educativos, necesarios en algunas asignaturas, pero que no son suficientes para formar un profesional

Para cada tipo de contribución, se establecieron tres niveles posibles: alto, medio y bajo. La contribución directa alta equivale a una muy buena contribución a la formación del profesional deseado, y se daría cuando el 60% o más de los aprendizajes deseados y evaluados se ubican en las categorías de productivos divergentes (subcategorías producción y ejecución de planes de acción) y producciones evaluativas. La contribución directa media se evidenciaría cuando el 60% o más de los aprendizajes deseados y evaluados están ubicados en las categorías de aprendizajes divergentes (distribuidos equitativamente en las tres subcategorías) y producciones evaluativas. Se consideraría una contribución directa baja cuando el 60% o más de los aprendizajes deseados y evaluados se ubican en la categoría de aprendizajes divergentes, pero concentrados en la sub categoría de producción de comunicaciones personales.

La contribución indirecta alta representa un intento por formar el profesional deseado, pero sin alcanzar los niveles requeridos, y se daría cuando más del 40% de los aprendizajes deseados y evaluados están ubicados en las categoría de productivos convergentes (subcategoría

aplicación de estructuras conceptuales y metodológicas). La contribución indirecta media ocurriría si más del 40% de los aprendizajes deseados y evaluados pertenecen a la categoría de productivos divergentes, pero con predominio de la subcategoría derivación interpretativa de información. Finalmente, una contribución indirecta baja equivale a una escasa contribución a la formación del profesional deseado, pues en ese caso más del 40% de los aprendizajes están concentrados en la categoría de reproductivos.

## **RESULTADOS**

Los resultados obtenidos se presentan en cuadros donde se resume la información para cada componente curricular del plan de estudios.

### **Componente de Formación General**

El cuadro 2 presenta las categorías y sub categorías de los aprendizajes deseados y los porcentajes obtenidos para la formación profesional

**Cuadro 2.** Categorías y sub- categorías de aprendizajes deseados en los objetivos y su contribución en porcentaje a la formación del profesional deseado en la finalidad del plan de estudios.

CATEGORIAS DE APRENDIZAJES	SUBCATEGORIAS DE APRENDIZAJES	NUMERO DE OBJETIVOS	CONTRIBUCION EN PORCENTAJE	TOTAL %
REPRODUCTIVOS	Reconocimiento de información	5	41,66	41,66
	Evocación de información	0	0	
PRODUCTIVOS CONVERGENTES	Derivación interpretativa de información	3	25,00	33,33
	Aplicación de estructuras conceptuales y metodológicas	1	8,33	
PRODUCTIVOS DIVERGENTES	Producción de comunicaciones personales	1	0	0
	Producción de planes de acción	0	0	
	Ejecución de planes de acción	0	0	
PRODUCCIONES EVALUATIVAS		0	0	0
AMBIGUOS		3	25	25

Como puede observarse en el cuadro 2, la mayoría de los aprendizajes deseados en los objetivos planteados en los programas de las asignaturas de este componente, pertenecen a la categoría de aprendizajes reproductivos, que enfatizan el reconocimiento de información (41,66%). Los aprendizajes de tipo convergentes representaron un 33,33%, con predominio de la subcategoría derivación interpretativa de información, sin encontrarse aprendizajes productivos de tipo divergente ni producciones evaluativas. Por otra parte, es importante resaltar que en la

mayoría de los programas analizados no se encontraron objetivos instruccionales específicos por unidades o temas, y lo que es más grave, una alta proporción (25%) de los objetivos formulados estaban redactados en forma ambigua.

**Cuadro 3.** Categorías y subcategorías de aprendizajes evaluados en las preguntas de las pruebas y su contribución en porcentaje a la formación del profesional deseado en la finalidad del plan de estudios.

### Componente de Formación General

CATEGORIAS DE APRENDIZAJES	SUBCATEGORIAS DE APRENDIZAJES	NUMERO DE PREGUNTAS	CONTRIBUCION EN PORCENTAJE	TOTAL %
REPRODUCTIVOS	Reconocimiento de información	2	22,22	55,55
	Evocación de información	3	33,33	
PRODUCTIVOS CONVERGENTES	Derivación interpretativa de información	4	44,44	44,44
	Aplicación de estructuras conceptuales y metodológicas	0	0	
PRODUCTIVOS DIVERGENTES	Producción de comunicaciones personales	0	0	8,30
	Producción de planes de acción	0	8,30	
	Ejecución de planes de acción	0	0	
PRODUCCIONES EVALUATIVAS		0	0	0

Una situación similar, se encontró al analizar los aprendizajes evaluados (cuadro 3), pues de nuevo se observó que un 55,55% de los aprendizajes evaluados pertenecen a la categoría de aprendizajes reproductivos, mientras que los aprendizajes productivos convergentes representaron un 44,44%.

Al considerar los porcentajes totales de las categorías de aprendizajes deseados y evaluados, se observó que su contribución a la for-

mación del profesional propuesto en la finalidad de la carrera, es de tipo indirecta baja, pues en las asignaturas de este componente predominan los aprendizajes reproductivos.

### Componente de Formación Pedagógica

**Cuadro 4.** Categorías y subcategorías de aprendizajes deseados en los objetivos y su contribución en porcentaje a la formación del profesional deseado en la finalidad del plan de estudios.

CATEGORIAS DE APRENDIZAJES	SUBCATEGORIAS DE APRENDIZAJES	NUMERO DE OBJETIVOS	CONTRIBUCION EN PORCENTAJE	TOTAL %
REPRODUCTIVOS	Reconocimiento de información	18	13,64	25,00
	Evocación de información	16	11,36	
PRODUCTIVOS CONVERGENTES	Derivación interpretativa de información	62	46,97	57,57
	Aplicación de estructuras conceptuales y metodológicas	14	10,60	
PRODUCTIVOS DIVERGENTES	Producción de comunicaciones personales	3	2,27	3,79
	Producción de planes de acción	1	0,76	
	Ejecución de planes de acción	1	0,76	
PRODUCCIONES EVALUATIVAS		0	0	0
AMBIGUOS		18	13,63	13,63

En contraste con el componente de formación general, en el de formación pedagógica se observó que más de un 60% de los aprendizajes deseados en los objetivos instruccionales se ubican en la categoría de aprendizajes productivos (cuadro 4), estando concentrados en la subcategoría derivación interpretativa de información (57,57%). No obstante, el porcentaje de aprendizajes de tipo reproductivo continúa siendo

alto (25%), mientras que la proporción de aprendizajes productivos divergentes no supera el 4% y, de nuevo, no se encontraron producciones evaluativas.

Con respecto al número de objetivos instruccionales específicos planteados en los programas analizados, se encontró una proporción mayor que en el componente anterior, pero un 13,63% de los mismos estaban formulados en forma ambigua.

**Cuadro 5.** Categorías y sub categorías de aprendizajes evaluados en las preguntas de las pruebas y su contribución en porcentaje a la formación del profesional deseado en la finalidad del plan de estudios.

### Componente de Formación Pedagógica

CATEGORÍAS DE APRENDIZAJES	SUBCATEGORÍAS DE APRENDIZAJES	NUMERO DE PREGUNTAS	CONTRIBUCION EN PORCENTAJE	TOTAL %
REPRODUCTIVOS	Reconocimiento de información	3	6,12	30,61
	Evocación de información	12	24,49	
PRODUCTIVOS CONVERGENTES	Derivación interpretativa de información	27	55,10	55,10
	Aplicación de estructuras conceptuales y metodológicas	0	0	
PRODUCTIVOS DIVERGENTES	Producción de comunicaciones personales	6	12,24	14,28
	Producción de planes de acción	1	2,04	
PRODUCCIONES EVALUATIVAS	Ejecución de planes de acción	0	0	0
		0	0	

En el cuadro 5, se muestran las proporciones de los aprendizajes evaluados en las asignaturas de este componente. Los resultados fueron similares a los observados para los objetivos instruccionales, puesto que el 69% de estos aprendizajes se ubicaron en la categoría de aprendizajes productivos, con predominio de los aprendizajes productivos con-

vergentes (55,10%). También se encontraron algunas preguntas en los instrumentos de evaluación donde se exigieron aprendizajes productivos divergentes, pero en una baja proporción (14,28%).

En términos generales, la contribución de este componente a la formación del docente mejoró levemente, comparado con el de formación general. Sin embargo, el porcentaje de aprendizajes productivos divergentes aún es muy bajo y los de tipo reproductivo alcanzan una alta proporción (30,61%), con lo que no se cubren las exigencias de la escala propuesta por Camperos (1987); por lo tanto, su contribución es de tipo indirecta media.

### Componente de Formación Especializada

**Cuadro 6.** Categorías y subcategorías de aprendizajes deseados en los objetivos y su contribución en porcentaje a la formación del profesional deseado en la finalidad del plan de estudios.

#### Componente de Formación Especializada

CATEGORÍAS DE APRENDIZAJES	SUBCATEGORÍAS DE APRENDIZAJES	NUMERO DE OBJETIVOS	CONTRIBUCIÓN EN PORCENTAJE	TOTAL %
REPRODUCTIVOS	Reconocimiento de información	0	0	0
	Evocación de información	0	0	
PRODUCTIVOS CONVERGENTES	Derivación interpretativa de información	4	12,50	15,62
	Aplicación de estructuras conceptuales y metodológicas	1	3,12	
PRODUCTIVOS DIVERGENTES	Producción de comunicaciones personales	1	3,12	3,12
	Producción de planes de acción	0	0	
	Ejecución de planes de acción	0	0	
PRODUCCIONES EVALUATIVAS		0	0	0
AMBIGUOS		26	81,25	81,25

Al realizar el análisis de los aprendizajes deseados en los objetivos instruccionales planteados en los programas de las asignaturas que conforman el componente de formación especializada, lo más resaltante es que el 81,25% de los mismos están redactados en forma ambigua (cuadro 6).

De los objetivos bien redactados, la mayoría corresponden a aprendizajes productivos convergentes (15,62%), concentrados en la subcategoría derivación interpretativa de información.

**Cuadro 7.** Categorías y sub categorías de aprendizajes evaluados en las preguntas de las pruebas y su contribución en porcentaje a la formación del profesional deseado en la finalidad del plan de estudios.

#### Componente de Formación Especializada

CATEGORIAS DE APRENDIZAJES	SUBCATEGORIAS DE APRENDIZAJES	NUMERO DE PREGUNTAS	CONTRIBUCION EN PORCENTAJE	TOTAL %
REPRODUCTIVOS	Reconocimiento de información	7	20	52
	Evocación de información	6	24	
PRODUCTIVOS CONVERGENTES	Derivación interpretativa de información	10	40	48
	Aplicación de estructuras conceptuales y metodológicas	2	8	
PRODUCTIVOS DIVERGENTES	Producción de comunicaciones personales	0	0	0
	Producción de planes de acción	0	0	
	Ejecución de planes de acción	0	0	
PRODUCCIONES EVALUATIVAS		0	0	0

En cuanto a los aprendizajes evaluados (cuadro 7), se observó que más del 50% se ubicaron en la categoría de aprendizajes reproductivos, a pesar que los aprendizajes deseados en los pocos objetivos que se consideraron bien redactados, eran de tipo productivo, tanto convergen-



tes como divergentes. En vista de esta situación, la pertinencia entre aprendizajes deseados y evaluados fue difícil de estimar y la contribución de este componente a la formación del profesional propuesto en la finalidad del plan de estudios fue de tipo indirecta baja.

### Componente de Prácticas Profesionales

**Cuadro 8.** Categorías y subcategorías de aprendizajes deseados en los objetivos y su contribución en porcentaje a la formación del profesional deseado en la finalidad del plan de estudio.

### Componente de Prácticas Profesionales

CATEGORIAS DE APRENDIZAJES	SUBCATEGORIAS DE APRENDIZAJES	NUMERO DE OBJETIVOS	CONTRIBUCION EN PORCENTAJE	TOTAL %
REPRODUCTIVOS	Reconocimiento de información	1	7,69	7,69
	Evocación de información	0	0	
PRODUCTIVOS CONVERGENTES	Derivación interpretativa de información	7	53,84	61,53
	Aplicación de estructuras conceptuales y metodológicas	1	7,69	
PRODUCTIVOS DIVERGENTES	Producción de comunicaciones personales	0	0	23,07
	Producción de planes de acción	1	7,69	
PRODUCCIONES EVALUATIVAS	Ejecución de planes de acción	2	15,38	0
		0	0	
AMBIGUOS		1	7,69	7,69

De los cuatro componentes que conforman el plan de estudios de la licenciatura, el componente de prácticas profesionales fue el que mostró resultados más alentadores, en cuanto a las categorías de aprendizajes deseados y evaluados.

El cuadro 8 muestra que más del 84% de los aprendizajes deseados en los objetivos de los programas resultaron ser del tipo productivo. La mayoría se ubicaron en la categoría de aprendizajes productivos convergentes, principalmente en la subcategoría derivación interpretativa de información (53,84%). Los aprendizajes productivos divergentes, alcanzaron un 23,07%, concentrados en las subcategorías producción de planes de acción (7,69%) y ejecución de planes de acción (15,38%). La proporción de aprendizajes reproductivos y de objetivos redactados en forma ambigua fue baja (7,69%). No obstante, tal como en los demás componentes curriculares, no se detectaron producciones evaluativas.

**Cuadro 9.** Categorías y subcategorías de aprendizajes evaluados en las preguntas de las pruebas y su contribución en porcentaje a la formación del profesional deseado en la finalidad del plan de estudios.

#### Componente de Prácticas Profesionales

CATEGORIAS DE APRENDIZAJES	SUBCATEGORIAS DE APRENDIZAJES	NUMERO DE PREGUNTAS	CONTRIBUCION EN PORCENTAJE	TOTAL %
REPRODUCTIVOS	Reconocimiento de información	0	0	22,22
	Evocación de información	2	22,22	
PRODUCTIVOS CONVERGENTES	Derivación interpretativa de información	2	22,22	22,22
	Aplicación de estructuras conceptuales y metodológicas	0	0	
PRODUCTIVOS DIVERGENTES	Producción de comunicaciones personales	1	11,11	55,55
	Producción de planes de acción	2	22,22	
	Ejecución de planes de acción	2	22,22	
PRODUCCIONES EVALUATIVAS		0	0	0

Al analizar los aprendizajes evaluados (cuadro 9), se encontró que un 55,55% de estos se ubicaron en la categoría de productivos divergen-

tes, representados en sus tres subcategorías, mientras que los de tipo productivo convergente y reproductivo estuvieron menos representados en los instrumentos de evaluación (22,22%). De nuevo, no se encontraron aprendizajes correspondientes a producciones evaluativas.

La pertinencia entre aprendizajes deseados y evaluados fue más alta que para el resto de los componentes (75%). A pesar de estos resultados, la contribución de este componente a la formación del profesional deseado resultó de tipo indirecta baja, por que la proporción de aprendizajes reproductivos es superior al 10% y los aprendizajes productivos divergentes y las producciones evaluativas no alcanzaron un 60%.

### Resumen de los Cuatro Componentes Curriculares

**Cuadro 10.** Categorías y subcategorías de aprendizajes deseados en los objetivos y su contribución en porcentaje a la formación del profesional deseado en la finalidad del plan de estudio.

CATEGORÍAS DE APRENDIZAJES	SUBCATEGORÍAS DE APRENDIZAJES	NUMERO DE OBJETIVOS	CONTRIBUCIÓN EN PORCENTAJE	TOTAL %
REPRODUCTIVOS	Reconocimiento de información	24	12,69	20,63
	Evocación de información	15	7,49	
PRODUCTIVOS CONVERGENTES	Derivación interpretativa de información	76	40,21	49,20
	Aplicación de estructuras conceptuales y metodológicas	17	8,99	
PRODUCTIVOS DIVERGENTES	Producción de comunicaciones personales	4	2,12	4,77
	Producción de planes de acción	2	1,06	
	Ejecución de planes de acción	3	1,59	
PRODUCCIONES EVALUATIVAS		0	0	0
AMBIGUOS		48	25,40	25,40
TOTAL		189	100	100

Al tomar en consideración todos los objetivos analizados para los cuatro componentes (189 objetivos), resalta en primer lugar que no se detectaron producciones evaluativas (cuadro 10). Del resto de los apren-

dizajes, los menos representados fueron los pertenecientes a la categoría de productivos divergentes (4,77%), los cuales según los criterios aquí analizados deberían alcanzar un 50%. Por el contrario, los aprendizajes reproductivos que deberían ser los menos representados, superan el 20%. Para los aprendizajes pertenecientes a la categoría de productivos convergentes también se observó un alto porcentaje (49,21%). Lo más grave de la situación es que los objetivos considerados ambiguos, por su mala redacción, alcanzaron un 25,40%.

**Cuadro 11.** Categorías y subcategorías de aprendizajes evaluados en las preguntas de las pruebas y su contribución en porcentaje a la formación del profesional deseado en la finalidad del plan de estudios

### Resumen de los Cuatro Componentes

CATEGORIAS DE APRENDIZAJES	SUBCATEGORIAS DE APRENDIZAJES	NUMERO DE PREGUNTAS	CONTRIBUCION EN PORCENTAJE	TOTAL %
REPRODUCTIVOS	Reconocimiento de información	12	13,04	38,04
	Evocación de información	23	25	
PRODUCTIVOS CONVERGENTES	Derivación interpretativa de información	43	46,74	49,91
	Aplicación de estructuras conceptuales y metodológicas	2	2,17	
PRODUCTIVOS DIVERGENTES	Producción de comunicaciones personales	7	7,61	13,04
	Producción de planes de acción	3	3,26	
	Ejecución de planes de acción	2	2,17	
PRODUCCIONES EVALUATIVAS		0	0	0
TOTAL		92	100	100

Para los aprendizajes evaluados (cuadro 11), se encontraron resultados similares. De nuevo los aprendizajes representados en menor proporción fueron los de tipo productivos divergentes (13,04%), encon-

trándose altos porcentajes de aprendizajes reproductivos (38,04%) y productivos convergentes (48,91%), que superan los niveles establecidos por los criterios planteados en este trabajo y por lo cual, su contribución al logro del perfil docente establecido en la finalidad de la carrera es de tipo indirecta baja.

En cuanto a la pertinencia de los aprendizajes exigidos en los instrumentos de evaluación y los deseados en los objetivos instruccionales de los programas, en las asignaturas de los cuatro componentes, se encontró que un 45% mostró alta pertinencia, mientras que un 33% fueron no pertinentes y para un 22% no pudo establecerse pertinencia, por la ambigüedad de los objetivos.

## DISCUSION

Los resultados obtenidos parecen indicar que existe una disociación entre lo expuesto en el plan de estudios, lo planificado y lo ejecutado, lo cual podría estarse reflejando en egresados que no reúnen las condiciones exigidas en el perfil docente establecido en la finalidad de la carrera.

Del análisis de los programas resalta, en primera instancia, un 25,40% de los objetivos redactados en forma ambigua, por lo cual fue imposible ubicarlos en algunas de las categorías del aprendizaje de la taxonomía de Guilford (1977) y en consecuencia, dejan dudas respecto a su adecuación al perfil establecido en el plan de estudios. Entre las posibles causas que podrían estar ocasionando esta problemática, pueden citarse: un diseño inadecuado de los programas analíticos y una deficiente formación pedagógica en los docentes que administran estos programas, los cuales parecieran desconocer los aspectos fundamentales de la planificación didáctica y tener poco conocimiento del perfil del profesional que se desea formar con este plan de estudios.

Por otra parte, también se encontró una alta concentración de los aprendizajes deseados en los objetivos en la categoría de convergente (49,20%), principalmente en la subcategoría Derivación Interpretativa

de información, seguidos por los aprendizajes reproductivos y memorísticos. Estos hallazgos son alarmantes, puesto que la finalidad del plan de estudios supone enfatizar en los objetivos, aprendizajes eminentemente productivos divergentes en todas sus subcategorías y estos apenas alcanzan un 4,77%, en los programas analizados. Esta situación, según Camperos (1992), refleja una incoherencia muy marcada entre lo deseado en los programas y la finalidad propuesta para la formación docente.

Respecto a los aprendizajes exigidos en los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes, de nuevo se observó el predominio de aprendizajes productivos convergentes (48,91%) con énfasis en la subcategoría Derivación Interpretativa de la Información, seguidos por los aprendizajes reproductivos (38,04%). Los aprendizajes productivos divergentes solo alcanzaron un 13,04%, por lo cual su contribución a la formación del profesional propuesto en el plan de estudios, prácticamente es nula, pues, según Camperos (1992), estos deberían representar al menos un 50%.

Cuando se considera la pertinencia entre los aprendizajes evaluados y los deseados en los objetivos instruccionales, se evidencia la gravedad de la situación, pues más del 50% de las preguntas de los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes no resultaron pertinentes para evaluar los aprendizajes deseados en los objetivos. De ello se desprende que también existe incoherencia entre lo que se desea y lo que se evalúa en las asignaturas de este plan de estudios.

Estos resultados sugieren que, los aprendizajes deseados y evaluados en los programas de las asignaturas que conforman el plan de estudios apuntan predominantemente hacia la formación de un profesional adaptativo, acrítico y repetitivo, que fundamenta su aprendizaje en contenidos e informaciones, sin la producción activa de conocimientos y la propuesta y ejecución de planes de acción que permitan transformar la realidad educativa en la cual se desenvuelve. Esta situación contradice, en esencia, el *deber ser* propuesto en el perfil del docente de la resolución N° 12 y en los objetivos generales del plan de estudios de la Licenciatura, en los cuales se aspira y se propone la formación de un profesio-

nal crítico, creativo y capaz de resolver los problemas educativos de su entorno social.

La situación antes descrita, también se hizo evidente al analizar en detalle cada uno de los componentes del plan de estudios. Así, por ejemplo, en el componente de Formación General no se encontraron aprendizajes divergentes ni en los objetivos de los programas ni en las preguntas de los instrumentos de evaluación; observándose, por el contrario, un 25% de objetivos redactados en forma ambigua. Resultados comparables se obtuvieron para el componente de Formación Especializada, pero con el agravante de que el porcentaje de los objetivos considerados ambiguos aumentó a un 81,25%. Tal situación amerita una revisión y reorientación urgente de los programas de las asignaturas de este componente.

Los componentes de Formación Pedagógica y de Prácticas Profesionales, mostraron los niveles más bajos de objetivos considerados ambiguos y enfatizaron, en cierto grado, los aprendizajes productivos divergentes, tanto en los objetivos de los programas como en las preguntas de los instrumentos de evaluación, pero sin alcanzar los niveles mínimos requeridos, según los criterios utilizados en este trabajo. Particularmente en el componente de Prácticas Profesionales, fue donde se detectaron los mejores resultados, pero, desafortunadamente, los docentes siguen enfatizando aprendizajes de tipo convergentes y reproductivos, tanto en los programas como en las evaluaciones.

Resultados similares fueron reportados por Camperos (1987) en un estudio de los programas de las asignaturas del ciclo básico de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, donde se encontró una clara evidencia del desfase entre lo deseado, lo planificado y lo ejecutado en un plan de estudios.

La problemática observada es muy compleja y puede tener múltiples causas. Al respecto, la autora señala que esta situación no es una excepción en el mundo educativo venezolano y que más bien es común, en las programaciones de la Educación Superior. Entre las causas que podrían estar generando dicha problemática, se puede señalar que se ha

descuidado la actualización del cuerpo de docentes que se encargan de administrar los programas; y en particular, se ha prestado poca atención a la formación pedagógica del profesorado encargado de la concepción, diseño y ejecución de los planes de estudio. Este hecho es una evidencia más de la incoherencia entre lo que se desea, se planifica y se ejecuta en las instituciones educativas, donde no existen dependencias realmente académicas que controlen y evalúen estos procesos.

La situación detectada puede estar ocasionando una pérdida de esfuerzos y recursos que en circunstancias críticas, como la que atraviesa el país actualmente, son extremadamente valiosos. Esto lleva a proponer el inicio, en un lapso inmediato, de una revisión de los programas aquí analizados que permita su adecuación a la finalidad del plan de estudios. Además, resulta urgente retomar el proceso de actualización del personal docente que participa en la ejecución de estos programas, particularmente en aquellos componentes donde esta incoherencia se hace más notoria. Aunado a estas acciones, se deberían diseñar y ejecutar programas de actualización docente para los egresados de esta Licenciatura, con lo cual se minimizarían las fallas y deficiencias que la administración de este plan produjo en la formación de estos profesionales, con los cuales la Universidad tiene una obligación institucional.

## REFERENCIAS

- Camperos, M. (1987). *Una Evaluación del Curriculum de la Educación de la Universidad Central de Venezuela*. Trabajo de Ascenso. Universidad Central de Venezuela, Caracas
- Camperos, M. (1992). *De los Fines Educativos a los Objetivos Instruccionales.: Una Taxonomía para la Planificación y la Evaluación del Aprendizaje*. Editorial Anaucó, Caracas
- Chávez, N. (1992). *Introducción a la Investigación Educativa*. Editorial Universo Maracaibo
- Consejo Nacional de Universidades. (1985). *Informe Homologado del Plan de estudios para la Formación de Licenciado o Profesor en Educa-*



- ción Integral por la Vía de la Formación en Servicio*. Núcleo de Vicerrectores Académicos. Caracas
- Escalante, D., Hidalgo, G. y Ruiz, L. (1988). *La Licenciatura en Educación Integral: Propuesta Curricular del Núcleo Universitario "Rafael Rangel"*. Universidad de Los Andes. Trujillo
- Guilford, J. (1977). *La Naturaleza de la Inteligencia Humana*. Buenos Aires. Paidós
- Hernández, R. (1997). *Desarrollo de competencias del rol investigador en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Integral del Núcleo Universitario*
- Rafael Rangel de Trujillo*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Trujillo
- Ministerio de Educación. 1983. *Resolución N° 12*. Gaceta Oficial N° 3085. Caracas
- Rodríguez, N. (1989). *La Educación Básica en Venezuela*. Caracas. Ediciones de la Academia Nacional de la Historia
- Román, M. y Díez, E. (1988). *Inteligencia y potencial de aprendizaje: Evaluación y Desarrollo. (Una metodología didáctica centrada en los procesos)*. Serie Educación y Futuro. N° 1. Madrid