

Representación social de la planificación instruccional en la docencia universitaria

José J. Cova-Gaspar¹
josecovagaspar3@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Maturín
Venezuela

Recibido: Mayo, 2022

Aceptado: Noviembre, 2022

RESUMEN

La presente investigación asume la planificación instruccional como recurso capaz de reproducir las visiones interiores y representacionales de sus gestores en el ejercicio didáctico. Por tanto, con este trabajo se ha procurado analizar las concepciones de planificación de la instrucción y las representaciones sociales que poseen los docentes de la UPEL-Maturín respecto del valor de dicha noción en la praxis pedagógica. Se siguieron postulados teóricos de la concepción de planificación y su instrumentalización, la teoría de las representaciones sociales y los andamiajes del discurso como sustentos accionarios. Todo ello, en un estudio cuali-cuantitativo, de campo, de nivel descriptivo y enfoque discursivo, empleando la entrevista y el cuestionario como mecanismos de abordaje, con un muestreo intencional. Los resultados develan la tendencia de asumir la planificación instruccional enraizándola en visiones tradicionales de la enseñanza; mientras las conclusiones advierten la necesidad de cuestionar esta noción e interiorizar una más pertinente con las metodologías curriculares emergentes.

Descriptores: Planificación instruccional, representaciones sociales, praxis pedagógica y discurso.

¹ Profesor, Summa Cum Laude, especialista en Lengua Española y Literatura (UPEL). Magíster en Lingüística (UPEL), Magíster en Ciencias de la Educación, mención: Planificación de la Educación (UNA). Profesor Ordinario del Departamento de Lingüística de la UPEL-Maturín, donde regenta cátedras vinculadas con lingüística aplicada y descriptiva. Ponente y tallerista invitado en varias universidades nacionales. Investigador en áreas como análisis del discurso y gestión curricular. Miembro de reconocidas asociaciones científicas, como la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) y la Asociación de Lingüística Sistemico-Funcional de América Latina (ALSFAL). Autor de varios libros de lingüística y enseñanza de la lengua.

Social representation of instructional planning in university teaching

José J. Cova-Gaspar
josecovagaspar3@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Maturín
Venezuela

Received: May, 2022
Accepted: November, 2022

:

ABSTRACT

The present investigation assumes the planning of the instruction as a resource capable of reproducing the internal and representational visions of its managers in the didactic exercise. Therefore, there have been many investigators interested in analyzing the conceptions of instructional planning and the social representations that UPEL-Maturín teachers have regarding the value of the stated notion in pedagogical praxis. Many theoretical postulates of the conception of planning and its instrumentalization were followed as well as the theory of social representations and the scaffolding of discourse as shareholder supports. All of this, in a qualitative-quantitative field study, with a descriptive level and discursive approach, using the interview and the questionnaire as approach mechanisms, with an intentional sampling. The results reveal the tendency to assume instructional planning, rooting it in traditional visions of teaching, while the conclusions give a warning to the need of questioning this notion and internalize a more pertinent one with the emerging curricular methodologies.

Keywords: Instructional planning, social representational, pedagogical praxis and social discourse.

Representação social do planejamento instrucional no ensino universitário

José J. Cova-Gaspar
josecovagaspar3@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Maturín
Venezuela

RESUMO

Esta pesquisa assume o planejamento instrucional como um recurso capaz de reproduzir as visões internas e representacionais de seus gerentes no exercício didático. Portanto, este trabalho tem procurado analisar as concepções de planejamento instrucional e as representações sociais mantidas pelos professores da UPEL-Maturín quanto ao valor desta noção na práxis pedagógica. Os postulados teóricos da concepção de planejamento e sua instrumentalização, a teoria das representações sociais e o andaime do discurso como suportes acionáveis foram seguidos. Tudo isso, em um estudo de campo qualitativo-quantitativo, nível descritivo e abordagem discursiva, utilizando a entrevista e o questionário como mecanismos de abordagem, com uma amostragem proposital. Os resultados revelam a tendência de assumir um planejamento instrucional enraizado nas visões tradicionais de ensino, enquanto as conclusões alertam para a necessidade de questionar esta noção e internalizar uma mais relevante com metodologias curriculares emergentes.

Palavras-chave: Planejamento instrucional, representações sociais, práxis pedagógica e discurso.

I. Momento contextual

Panorama en torno a la Representación Social de la Planificación Instruccional en la docencia universitaria: El caso de la UPEL-Maturín

La escena académica universitaria es, por naturaleza universal, un espacio para la generación, socialización y difusión del conocimiento, pero además recae en ella la discusión seria y consciente sobre los métodos, estrategias, ambientes, medios y recursos para la enseñanza, es decir, de la gestión que hacen los docentes sobre la planificación de la instrucción para lograr tales fines, para lo cual es trascendental la representación social que estos construyen acerca del proceso, que es definida por Berger y Luckman (2001) como el producto de la elaboración del sentido por parte de miembros de una comunidad, a partir del contacto e interacción social; mientras que Jodelet (1986) afirma que es la manera en que los sujetos sociales aprenden los acontecimientos de la vida diaria, las características de su entorno próximo o lejano.

Así pues, prestar atención a los modos accionarios de los docentes como conductores de esta acción pedagógica en la universidad, es un ejercicio de reflexión desde afuera y desde dentro de sus actores, tal como reportan Artigas y Díaz (2018) cuando señalan que las visiones interiores de los docentes son las responsables de sus actuaciones en la gestión didáctica, curricular, evaluativa, entre otras y de allí se sirven para elaborar tales significados y construcciones simbólicas de la realidad que los circunda, como es el caso de la planificación de la instrucción como constructo orientador de dichas prácticas, mediante el cual el docente dirige su acción didáctica, y de la que Amaro de Chacín (2011) -con quien estamos de

acuerdo- define como “[...] un proceso y no una simple tarea formal y convencional” (p.134).

En este escenario, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maturín “Antonio Lira Alcalá” (en lo sucesivo UPEL-Maturín), como respuesta a las exigencias gubernamentales de adecuación curricular y tras un extenso proceso de transformación de su diseño de formación, implementó en 2015 un modelo de educación por competencias, que supuso la migración inminente a un sistema de enseñanza diferente al que venía ejecutándose desde sus inicios, el cual estaba basado en el enfoque eficientista y tecnocrático de las ciencias en general y de la formación profesional en particular, donde la adquisición de conocimientos era vertebral, obviando aspectos contextuales que podrían incidir en el aprendizaje de los participantes y posteriormente en su praxis pedagógica.

Sin embargo, la realidad que se recoge en los resultados de las prácticas de instrumentalización de dicho currículo, expresados en la acción propia y en la de los pares académicos, a través del manejo de la planificación de la instrucción como un recurso de desdoblamiento primigenio de la acción docente, no se evidencia la correspondencia, dando lugar a desfases en las transposiciones didácticas que al efecto se producen en el aula y la desatención de las orientaciones conceptuales, procedimentales, epistémicas y cognitivo-estratégicas que se enuncian en el entramado curricular de la universidad, dado que ello es un requisito indispensable para encuadrar la práctica docente en las demandas de orden social, político, económico y de todo el ecosistema global, como refieren Espinoza y Pérez Reyes

(2003).

Por tanto, las diatribas y resistencias a la implementación de este diseño curricular se han extrapolado a la escena pública, haciéndose constantes y teniendo resultados que han sido esbozados en asunciones particulares del mismo prospecto, justificándose estos en tendencias filosóficas y basándose en enfoques psico-sociológicos, legales y metodológicos que se contraponen, lo que ha puesto de relieve la necesidad de consensuar posturas al respecto, a fin de generar el verdadero diálogo consciente sobre la cuestión y poder construir una genuina otredad que posibilite tomar las riendas de la formación docente desde el ejercicio propio del diálogo interior, favoreciendo la contextualización con la realidad epocal del presente, en un mundo pluripolar, multicéntrico y exigente como el que la globalización impone.

Objetivos de la Investigación

Este trabajo forma parte de un estudio más extenso, cuya orientación está dirigida a develar los andamiajes curriculares de la universidad donde se aplicó la investigación, en aras de procurar la re-semantización de las transposiciones didácticas para generar la comprensión del fenómeno educativo como un hecho socio-cultural, político, humanizador, a-fronterizo y capaz de despertar la curiosidad, que busque asumir la consideración del otro como un verdadero par, al que solo se puede llegar a través de su valoración como ser sensible de las realidades latentes y emergentes, es decir, haciendo a los sujetos actores del proceso educativo más conscientes y sensibles de su formación propia y de la colectiva.

Del referido estudio se han tomado los siguientes objetivos:

- Analizar las concepciones de planificación de la instrucción y las representaciones sociales que poseen los docentes de la UPEL-Maturín respecto del valor de dicha noción en la praxis pedagógica.
- Describir los arquetipos conceptuales de los docentes en torno a los métodos, las estrategias, los medios y los recursos para la enseñanza y la gestión de la planificación de la instrucción.

II. Momento teórico

El abordaje de las representaciones sociales que construyen los docentes respecto a la noción de planificación instruccional, llevó tras de sí la remisión al encuentro con elementos teóricos que estriban en la consideración de esta como un constructo de percepciones múltiples y a la vez unitarias, en el entendido de que la planificación es un proceso y un producto absolutamente vinculado con el ejercicio pedagógico, pero en ella hay vestigios de las apreciaciones de quien las formula, así como huellas de la formación particular y además colectiva que recibió el docente.

En ese sentido, se consideró pertinente realizar una categorización de los ejes teóricos que más concretamente bordean el fenómeno de interés, que es la representación social de la planificación de la instrucción que realizan los docentes de la UPEL-Maturín, en sintonía directa con los objetivos de la investigación, por lo que dicha formulación categorial resultó en los siguientes campos teóricos:

I) Representación social y los arquetipos cognitivos de los informantes, tomando en consideración los apuntes planteados por Jodelet (1986), Ibáñez (1988), Berger y Luckman (2001), Van Dijk (1980 y 1999), así como las caracterizaciones esgrimidas por Jung (1995) y Guil Bozal (1999), valorando sus influjos en la configuración de conceptos y procesos de la enseñanza en la docencia universitaria, teniendo en cuenta la planificación, la teoría curricular y el discurso de los docentes como elementos centrales; y II) La planificación didáctica como constructo, albergando los métodos, estrategias, medios y recursos de enseñanza en educación universitaria, en atención a las declaraciones y supuestos de Murillo (2014), Pinar (2001), Catalano, Avolio y Sladogna (2004), Villarini (2016), Rueda (2011), Chiappe-Laverde (2008), lafrancesco (2004) y Monereo (1999), por mencionar algunos; todo lo cual concentra, al mismo tiempo, lo enunciado en los objetivos que orientan el estudio.

Es importante aclarar que los autores y perspectivas teóricas antes descritas no son -ni constituyen bajo ningún concepto, ni por ningún motivo- un listado taxativo o un inventario de todo el aparato conceptual que se ha empleado para soportar la investigación. Es más, solo son una referencia orientacional de los más significativos y conocidos soportes teóricos que giran alrededor del tema estudiado, los cuales se amplían debidamente en la sección de análisis.

III. Momento metodológico

Paradigma epistemológico de base:

Esta indagación se sustenta en las visiones paradigmáticas cuali-cuantitativas, de acuerdo con Montero (1984) y Sabino (2007), por cuanto son las que recogen fielmente el sentido de la realidad cognoscente, ya que el interés privó

en torno a las apreciaciones o configuraciones que realizan los docentes sobre la idea de planificación instruccional, las cuales se encuentran vertidas en sus discursos y son capaces de significar sus visiones particulares respecto del fenómeno, así como también sus perfiles socio-personales y profesionales, valorando sus influjos en los procesos de gestión de la planificación en el acto didáctico.

Lo mixtura anteriormente descrita se asumió en atención al compartir de la pertinencia de las exposiciones de Martínez (2006), quien propone que la naturaleza misma de las investigaciones no están reñidas unas con otras, sino que la necesidad de convergencia es tal que permiten recoger las informaciones, interiorizarlas y discutir las con plena consciencia del carácter que le imprimen ambas visiones metodológicas, generando así explicaciones concretas y detalladas respecto de las partes que lo requieran, así como también establecer una dinámica dialéctica frente a las informaciones discursivas que ameriten tratarse de esta forma.

Tipo y Nivel de la Investigación:

En atención a la complejidad y naturaleza de la realidad abordada en este estudio, se concibió la idea de acercarse a tal fenómeno con perspectivas abiertas y que recogieran los sentidos que le dan los docentes a la planificación instruccional, ya que la pretensión fue la realización de descripciones nocionales, expresadas en discursos, ideas, imágenes y connotaciones simbólicas asociadas con la noción estudiada y develar así a las fibras más representativas del fenómeno, llegando a caracterizarlo y reconstruirlo. Por ello, se partió del tipo de investigación de campo (Arias, 2004) y un nivel descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006)

Técnicas e Instrumentos de recolección de información

Para el recogimiento y sistematización de las informaciones concernientes al estudio, se optó por la técnica de la entrevista formalizada (Sabino, ob.cit.); mientras que el instrumento fue el cuestionario, donde los informantes respondieron de manera directa las interrogantes formuladas, llenándolo por sí mismos.

Población y Muestra:

La población estuvo constituida por 210 (doscientos diez) docentes ordinarios activos, que desempeñan funciones en los 7 (siete) departamentos docentes que constituyen el organigrama de la UPEL-Maturín: Lingüística, Ciencias Naturales, Pedagogía y Práctica Profesional, Educación Física, Educación Técnica, Matemática y Humanidades y Artes.

En cuanto a la muestra, la misma estuvo regida por la clasificada como no probabilística, específicamente intencional, constituida por 14 (catorce) docentes, a razón de 2 (dos) por cada departamento profesoral. El criterio de intencionalidad privó en la escogencia de la muestra debido a que el interés de la investigación giró en torno a que el sentido y la orientación que se tuvo con el trabajo fue visibilizar los sentidos construidos al menos desde la óptica de un informante inserto en un marco particular de formación y praxis pedagógica, mas no recoger las impresiones de un conglomerado entero, que supondría una unidad de análisis superior en representatividad.

Validez y Confiabilidad

Se consideró necesario asistir a la confluencia de múltiples miradas críticas para la validación del instrumento de recolección de información, lo cual permitió

formular, revisar, contextualizar y aplicar análisis sistemáticos a la construcción del mismo.

En ese sentido, el concierto de pares especializados estuvo compuesto por tres (03) docentes e investigadores especializados en: Planificación y Evaluación de la Educación (Uno-01-), Metodología de la Investigación (Uno-01-) y Educación Superior (uno-01-), los cuales sustentaron sus observaciones y juicios por medio de la discusión contextualizada y soportada en los insumos teóricos, nudos críticos del trabajo y abordaje metodológico asumido; generando la revisión de una primera versión del prospecto y dando lugar a posteriores proposiciones que fueron corregidas mediante la eliminación de algunos ítemes, la incorporación y el ajuste de otros. Finalmente, se aplicó el modelo de validación de Martínez (2004), el cual arrojó una apropiación y correspondencia de sus dimensiones, expresada en una escala descrita y calificada en la matriz empleada entre los niveles de *Alto* y *Máximo*, quedando entonces legitimados los resultados del proceso indagatorio.

Técnicas y Procedimientos para el análisis de la información

Para el análisis e interpretación de la información que se recabó, se procedió al empleo de técnicas y procedimientos vinculados con cuadros de frecuencia y análisis inferencial para el caso de las informaciones que por su naturaleza pudieron agruparse y representarse en partes del todo integrado que se requirió con el planteamiento contenido en el cuestionario.

Asimismo, se recurrió a la transcripción de corpus lingüístico y al análisis del discurso como técnicas y procedimientos comprensivo-analíticos de las respuestas ofrecidas por los informantes, por medio del cual se pretendió llegar a las fibras

nocionales y de significación de los sujetos clave de la investigación, considerando las expresiones discursivas

III. Resultados, análisis e interpretación

Para la presentación de los resultados y las respectivas discusiones que se comparten en esta sección, se han seleccionado algunos de los más representativos aspectos de la investigación, con el interés de comunicar los más determinantes, así como los discursos más relevantes de los informantes clave, teniendo en cuenta el criterio de reproductibilidad de los anclajes semánticos contenidos en las respuestas.

Tabla 01

Noción de Representación Social de los Docentes de la UPEL-Maturín, en clave discursiva, según cuestionario aplicado en julio de 2020.

Pregunta/Categoría Integradora	Informante	Respuesta
	1	Una persona o un grupo escogido por un colectivo.
	2	La participación de la sociedad en el proceso de transformación, parte desde la universidad, hacia la sociedad, claro ella misma en ese proceso de interacción institucional se moldea de acuerdo a los valores imperantes.
¿Qué es para usted una representación social? / Representación Social	3	Como una forma de conocimiento que favorece los procesos generativos, es una forma de pensamiento social, lo que sirve para planificar y accionar en ambientes pedagógicos.
	5	Es el proceso en donde las personas se sienten identificadas con pensamientos sobre realidades que están en contextos determinados, resultando en actividades y acciones que buscan solucionar o satisfacer los aspectos negativos de esas realidades.
	8	Son los simbolismos y conceptos de una persona frente a un objeto o fenómeno.
	10	Es el sentido que alguna persona le da a una idea.
	12	Como el cúmulo de significados que posee una persona de la vida, el trabajo, la profesión, entre otros aspectos.
	14	Son un conglomerado de visiones y creencias que tiene una persona respecto de los elementos que forman parte de su mundo. Está asociada con la identidad propia.

Una vez que se han revisado las contestaciones formuladas por los

informantes en relación con la noción que tienen respecto de *representación social*, se permite la asunción de esta -en el decir vertido en sus discursos- que la conciben como un entramado de significados y marcos de visiones compartidas por un grupo social.

Lo anterior es recogido en la variedad enunciativa representada en la multiplicidad de las voces que se citan y del resto del corpus, aunque un informante declara una concepción distinta del resto de los docentes que conformaron el objeto de investigación; este asignó al concepto una idea asociada a la política, es decir, que en su concepto la representación social “es una persona o grupo escogido por un colectivo”.

Ello indica que su visión no se corresponde con el sentir que le otorgan sus pares, pero, además, tampoco acierta en la idea de la representación social como mecanismo de construcción de significados desde la perspectiva de un grupo al que se pertenece, ya sea por anclaje, por experiencialidad, por asuntos culturales, etarios o de otra naturaleza, tal como esgrimen Berger y Luckman (2001) y Bruner y Haste (1990) al referir que la representación social alude a construcciones, conceptos y visiones que realizan y que construyen de manera colectiva los grupos sociales, profesionales, culturales, según la época en la que compartieron escena, así como también producto de las interacciones sostenidas y de las que erigieron significados y los adjudicaron a procesos, fenómenos, hechos, personalidades, entre otros elementos.

Tabla 02

Concepción de Planificación de la Instrucción que tienen los Docentes de la UPEL-Maturín, en clave discursiva, según cuestionario aplicado en julio de 2020.

Pregunta/Categoría Integradora	Informante	Respuesta
¿Qué es para usted la planificación de la instrucción? / Representación Social y Planificación de la Instrucción	2	La planificación está relacionada con un proceso ordenado, sistemático y científico de los elementos en el campo educativo, lo asumo como fundamental y vital para alcanzar los objetivos de la sociedad.
	5	Es el diseño que se debe realizar antes de la ejecución de las actividades con conllevan a un aprendizaje cualquier espacio de manera formal, tomando en cuenta los contenidos programáticos, la metodología, las estrategias, las evaluaciones, las ponderaciones, las plataformas, las tecnologías, las herramientas, los materiales, etc.
	7	Instrumento que permite organizar la enseñanza y el aprendizaje
	9	. Recurso para organizar la praxis pedagógica y asegurar la eficiente administración de una institución
	12	Es el conjunto de mecanismos que regulan la praxis en el aula.
	14	Es el recurso pedagógico que permite ordenar la clase, favoreciendo el eficaz desempeño del docente.

Según lo recogido en los discursos de los informantes, hay una recurrencia a los encuadres sustantivos alegóricos a: *sistematización, ordenación, método, organización, mecanismo, recurso, formulario, diseño y proceso*, la cual se extiende al resto de las respuestas de los informantes como aspectos coincidentes y significativos de las percepciones que estos poseen y construyen a partir de la noción de planificación como concepto.

Vale señalar que dichos elementos se asocian a la idea de concepciones orgánicas de procedimiento, tal como reporta Van Dijk (1980) respecto del porqué los sujetos asumen estas posturas frente a la asunción de los procesos definatorios de su oficio o acción. Pero, además, el hecho de que la mayoría refiera una noción de planificación plenamente alusiva a una sistematización, se asocia con el

arquetipo histórico del producto y no del proceso, tal como precisan Jung (1995) y Guil Bozal (1999) en relación a que los significados se edifican a partir de la concepción histórica heredada del colectivo; lo que a su vez indica que existen los estamentos idearios y formativos suficientes, sustentados, enraizados, asimilados e interiorizados para tal asunción.

Por tanto, ello se traduce en el manejo efectivo de este elemento como factor necesario en la praxis pedagógica propia, aunque conviene señalar que si bien es cierto que se asume un dominio de este recurso en su referencia conceptual, con esta investigación no se alcanzan a visibilizar elementos que permitan afirmar que hay un empleo efectivo en el ejercicio de la función académica.

De igual modo, la realidad descrita refiere que hay la tendencia asociativa de la planificación como un instrumento abstracto al que se llega por convención, pero no por comprensión de su función primigenia. En ese sentido, Casas Armengol (2017) indica que esta consiste más que en agrupar elementos de un proceso, en procurar el logro organizado de unos objetivos previstos, optimizando los recursos disponibles.

Asimismo, Guardia (2000) advierte que la planificación no se circunscribe a la ordenación mecánica del acto *per se*, sino que se basa en las intencionalidades y en la consideración de las circunstancias más idóneas para la enseñanza, por lo que cabe plantear que se hace necesaria la asunción de esta noción como un acto procesual y no conceptual. Y justo en esa dirección, justifica Amaro de Chacín (ob.cit) el hecho de que la eficacia de la planificación empieza por la tenencia idearia de esta como un acto procesual y no meramente formal y convencional.

Cuadro 03

Elementos que deben constituir un modelo de planificación de la instrucción, a juicio de los Docentes de la UPEL-Maturín, según cuestionario aplicado en julio de 2020.

Pregunta/Categoría Integradora	Informante	Respuesta
	1	Tema, propósitos, objetivos, desarrollo, materiales a utilizar, evaluación.
¿Cuáles son los elementos que a su juicio deben formar parte de un modelo de planificación de la instrucción?	3	Los componentes son: contenidos, objetivos o metas, estrategias, recursos, evaluación, estudiantes, contexto, docente.
	5	La didáctica, la pedagogía, el método, la orientación "A quienes van dirigido", la manera de enseñanza, las TIC, etc.
	7	Contenido, Recursos, Estrategias Pedagógicas, Lapsos y Competencias esperadas.
	10	Contenidos, estrategias metodológicas y pedagógicas, objetivos y recursos necesarios.
Planificación de la Instrucción	12	En ella deben ir, a pesar de que los formatos sean por asignaturas o especialidades: Recursos, Estrategias, Tiempo y Objetivos.
	13	Recursos, estrategias, fecha y propósitos.
	14	Metas, estrategias metodológicas, tiempo, finalidades, recursos y medios.

En las intervenciones de los informantes se recoge una narrativa suficientemente convergente y sinérgica que declara con criterios de coincidencia entre los citados y el resto del corpus, que los elementos constituyentes de la planificación de la instrucción se asocian con: *estrategias metodológicas o metodologías, objetivos o metas, recursos y tiempo*, aunque se advierte que se perfilaron algunas afirmaciones que aluden a otros elementos como *contexto, actores y competencias*, lo que significa que hay una aparente homogenización de los constituyentes enraizados en las concepciones curriculares de tendencia tradicional, de las que afirma Pinar (2001) que están orientadas por el pensamiento positivista y enfocadas en perspectivas tecnocráticas y eficientistas de la educación, que a su vez encuentran justificación en la fijación de concepciones horizontales

extendidas desde el discurso imperante en dicha esfera socio-profesional, como reporta Van Dijk (1999).

Asimismo, es pertinente advertir que con las anteriores asunciones paradigmáticas de currículo, permeadas por la intención materialista y unitaria del conocimiento en general y de la acción didáctica en particular, se destaca que en las interpretaciones discursivas y pedagógicas de los sujetos clave, conviven ideas de perspectivas abiertas, aunque enraizadas en visiones tradicionales de la instrucción, heredadas probablemente de la formación arquetípica de la educación basada en la separación de sus procesos, lo cual demuestra que los vestigios de dicho marco ideario de formación profesional es elemento central de su praxis actual y se justifica en los argumentos esgrimidos por Jung (ob.cit.) y Guil Bozal (ob.cit.), pues se instauran en sus acciones las representaciones conceptuales del pasado. Sin embargo, tales asunciones paradigmáticas se inscriben en la tendencia colindante con enfoque asociativo a la emergencia didáctica y según las apreciaciones de Villarini (2016), que además consideramos son las más idóneas y eficientes de acuerdo con el modelo curricular de la UPEL (2015), resultan más convenientes a la realidad epocal que se vive en el tiempo histórico presente, tocado por las crisis que han sacudido los modos de producción y de interacción, haciendo que las dinámicas formativas se encuentren hoy en una disyuntiva que se debate entre el ser, el hacer y el conocer como destinos necesarios.

Esto significa que las posturas descritas se encuentran en un punto, que es la necesidad de normar los procesos, pero se des-encuentran en la instrumentalización de las prácticas, lo cual debería orientar el debate entre los

pares, a fin de contribuir a mejorar la calidad y pertinencia de la praxis en el predio universitario, como respuesta a la convulsa situación de la enseñanza en la actualidad.

Por otra parte, es de hacer notar que el mismo Documento Base del Currículo de la UPEL (2011) se sustenta en preceptos de naturaleza abiertamente emergente, recogidos en una clara visión de la formación por competencias como una apuesta que rinde cuentas de una adaptación a la necesidad que deviene en esta era. Así como también esta modalidad de formación, según sostiene Amaro de Chacín (ob.cit) alberga como constituyentes esenciales: competencias esperadas, tema, tiempo, espacio y modalidad de interacción.

Sin embargo, los discursos muestran un desfase de visiones respecto de la noción de los constituyentes de una planificación de este orden. Lógicamente, hay que precisar que esta condición no es suficiente para decretar la descontextualización de los gestores de la enseñanza de esta institución, por cuanto se requeriría de un abordaje con tal intención y esta investigación guarda tras de sí objetivos enfocados en otros aspectos.

En atención a lo anterior, desde este espacio y conscientes de las declaraciones contenidas en planteamientos antes citados, se afirma que para la posible influencia positiva de un currículo enmarcado en la educación por competencias, que es la bandera paradigmática propugnada por la UPEL en este momento, solo hay una solución: la necesidad de la verificación teórica y metodológica de los diseños emergentes y latentes, así como la implementación de sistemas de gestión de la enseñanza enfocados en el hacer y en el ser, en una

díaada indisoluble, lo cual es exigencia de la enseñanza en esta era sacudida por realidades recogidas en un sistema globalizado, pluripolar y multicéntrico; esto a fin de poder articular los nuevos resultados de diseño curricular y pedagógico, al cuerpo de conocimientos de las ciencias teórico-prácticas que se necesitan para atender la realidad mediada por la velocidad y los ritmos de enseñanza y aprendizaje que los nuevos tiempos imponen.

Tabla 04

Valor que le otorgan los Docentes de la UPEL-Maturín a la planificación de la instrucción para el proceso de enseñanza y aprendizaje en su gestión pedagógica en la universidad, según cuestionario aplicado en julio de 2020.

Pregunta/Categoría Integradora	Informante	Respuesta
¿Cuál es el valor de la planificación de la instrucción para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escena universitaria? / Planificación de la Instrucción	1	Tiene un valor simbólico y primordial, ya que permite la no improvisación de los temas a abordar.
	3	Notorio es el valor de la planificación, porque constituye las bases sobre las cuales se ejecutará el diseño, lo que permitirá llevar un orden y la posibilidad permanente de toma de decisiones.
	6	Permite establecer camino objetivo que permite ir evaluando y ajustando de cara al cumplimiento de los objetivos.
	9	El valor está en que por medio de su uso se garantiza que los procesos de enseñanza se orienten por un método y no se improvise.
	11	La planificación tiene un alto valor, porque de ella se espera el alcance de los aprendizajes de los estudiantes. Por lo tanto, debe prestarse mucha importancia a la misma.
	14	Sin planificación no hay enseñanza, por cuanto no existiera control de lo que se va a enseñar, ni cómo ni con qué. Entonces es fundamental para la enseñanza y más aún en la universidad.

Según se enuncia en las respuestas que los informantes aportan respecto de la pregunta asociada con el valor que le asignan a la planificación de la instrucción, estos dejan ver anclajes verbales como: *cumplimiento de objetivos, organización de la acción didáctica, diseño de la dinámica pedagógica y prevención del fracaso en la intervención docente*, anclajes que se reproducen en el resto de la muestra que

conformó el estudio. Dichos aspectos, guardan directa relación con la visión de planificación como un mecanismo organizacional del que dispone el docente para operativizar su práctica en la labor de enseñanza.

Lo anterior deja ver que tal como plantean Navarro, Pereira, Pereira de Homes y Fonseca (2010), la planificación en la escena universitaria es tomada como un agente normativo de la acción de la enseñanza, lo cual podría considerarse como negativo, si solo se aprecia el lado del carácter punitivo que guarda la no consideración de esta como el cumplimiento del deber profesional del docente, pero también podría apreciarse como positiva, en el entendido de que los docentes al asumir la planificación como un elemento que permite organizar la clase, así como optimizar los recursos y medios disponibles, se abocan a depositar en ella la pertinencia requerida.

De acuerdo con lo descrito, las posiciones de Artigas y Díaz (2018) suponen un estimable punto de interés para analizar esta circunstancia, por cuanto sostienen que la didáctica universitaria requiere de un esfuerzo dialógico y reflexivo por parte de los gestores de la planificación de la enseñanza, así como acciones que involucren teoría y práctica, pues estos elementos son las responsables de alcanzar el grado de eficiencia y eficacia esperado en la práctica docente en el contexto universitario.

Asimismo, se asume que a partir de las enunciaciones de los informantes en torno al valor que le adjudican a la planificación, que ha sido *grosso modo* el de sistema organizacional y del cual se ha observado en la evidencia discursiva disponible que hay cierta homogeneidad; entonces recobran valor las afirmaciones

que indican que las nociones representacionales en torno a la calidad educativa en la universidad, donde se ha indicado recurrencia a que esta es vista como un producto, y se hace necesario asumirla como un proceso al que solo es posible acceder desde la relación dialógica y dialéctica continua, así como el valor de la planificación en la escena universitaria.

Tabla 05

Consideración que tienen los Docentes de la UPEL-Maturín respecto de la Relación de un arquetipo conceptual con la planificación de la instrucción, en clave discursiva, según cuestionario aplicado en julio de 2020.

Pregunta/Categoría Integradora	Informante	Respuesta
¿Cómo considera usted que se relaciona un arquetipo conceptual con la planificación de la instrucción? Arquetipo Conceptual	2	Sencillo, pensar desde todo punto de vista el ser humano que necesitamos para habitar en la sociedad que queremos fomentar o reproducir.
	4	Tiene que ver con aquello de servirse de las experiencias previas, relacionadas con las nuevas y buscar las estrategias más adecuadas de acuerdo a los contenidos programáticos según lo que se quiera lograr.
	6	Lo puedo relacionar desde la organización y estructuración de la instrucción partiendo de la concepción original basada en la experiencia.
	9	Tiene que ver con que un arquetipo favorece o atenta contra la planificación, ya que si la manera de apreciarla es negativa, entonces su ejecución estará asumida desde ese punto de vista y viceversa.
	12	Guardan mucha relación ya que la planificación exige una posición del que la administra y allí entra en juego los arquetipos de los docentes. Así que una depende de la otra.
	14	Se relacionan totalmente, ya que la planificación requiere de los conceptos que maneja el docente para poderla diseñar y ejecutar.

Según se reporta en las respuestas de los informantes respecto de la existencia o no de relación entre las nociones de un arquetipo conceptual y la planificación de la instrucción, se aprecia que estos sostienen -incluyendo al resto de la muestra- que, efectivamente, existe relación entre ambas nociones, evidenciándose en sus discursos que los entrelazamientos están dados en afirmaciones que contienen expresiones como: *complemento*, *habitar*, *co-habitar*,

experiencias previas, enseñanza, entre otros señalamientos, que recogen ideas vinculadas con la complementariedad de ambas nociones en el acto didáctico, argumentando en líneas idearias afines, que la enseñanza está regida por procesos orientacionales normados en instrumentos como la planificación y acompañados por la arquitectura conceptual-representacional que poseen los gestores de la acción formativa, es decir, los docentes.

Esto permite afirmar que las asimilaciones y comprensiones particulares del acto de enseñanza por parte de los sujetos clave, en específico de los arquetipos conceptuales como mapas particulares de cada individuo o profesional, como propone Jung (ob.cit.) y Guil Bozal (ob.cit.), descritos en unos discursos uniformes, que se asocian a la conciencia colectiva en torno a los procesos y actos comunes entre pares, tal como esgrime Van Dijk (1999). En este caso, de cada docente, lo que de algún modo condiciona el resultado de su hacer en el aula, pues son quienes desarrollan sus prácticas enmarcándose en sus visiones intrínsecas de la docencia, eso a lo que algunos estudiosos de la dinámica curricular como Artigas y Díaz (ob.cit) tienen a bien denominar currículo oculto y considerarles como determinantes en el logro de los objetivos formativos trazados.

Todo lo cual ha favorecido disimilitudes en el abordaje de la enseñanza en la escena universitaria y, consecuentemente, variaciones en la eficacia de las mismas. Sin embargo, deben privar criterios de respeto y consenso en cuanto a la orientación de la instrucción que se desarrolla y así en el marco de la valoración de los resultados, que debe estar en la responsabilidad primaria del docente, en un ejercicio auto-reflexivo primario y en un segundo momento en la autoridad

correspondiente, favoreciendo el intercambio.

Tabla 06

Distribución absoluta y porcentual de los Métodos de enseñanza empleados por los Docentes de la UPEL-Maturín en su ejercicio pedagógico, según cuestionario aplicado en julio de 2020.

Métodos de Enseñanza y Socialización del conocimiento empleadas por los docentes	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual
Inductivo	0	0%
Hipotético-Deductivo	2	14,28%
Analógico o Comparativo	1	7,14%
Holístico	10	71,42%
Todos los anteriores	1	7,14%
Ninguno de los anteriores	0	0%
Otros	0	0%
Total	14	100%

Conforme se observa en el cuadro referido supra, un porcentaje muy por encima de la mitad de los docentes manifiestan recurrir a métodos holísticos para el desarrollo de su praxis pedagógica, mientras que una porción menos cuantiosa revela que emplea el método hipotético deductivo, así como el resto declara usar el método analógico-comparativo y todos los demás.

Esta evidencia pone en relieve que las transposiciones didácticas a las que Chevallard (1998) concibe como mecanismos de legitimación de los saberes en el ejercicio formativo, dan cuenta de percepciones abiertas a las realidades académicas del presente, lo que a su vez desdibuja y contradice algunas posturas rígidas que asumen algunos informantes de esta investigación, sobre todo en el manejo de la planificación como un instrumento normativo-administrativo y no como un entramado procesual que contribuye en el mejoramiento de la praxis pedagógica. Por lo que se infiere que la resistencia no se erige como un factor al que se adhieren los docentes, sino que la confluencia de visiones amplias y complejas del acto de

enseñanza, es un claro indicativo que permite la reflexión honda y pertinente sobre la propia práctica y posibilita el encuentro de discursos experienciales que cohabiten y se acompañen en el desarrollo de unos escenarios que, lejos de imponer métodos, los construya en colectivo, en una relación dialéctica constante, lo cual representaría un valor agregado a la acción docente en la universidad y el despertar de sensibilidades ante estos procesos tan complejos.

Tabla 07

Distribución absoluta y porcentual de las Estrategias Metodológicas manejadas por los Docentes de la UPEL-Maturín en sus clases, según cuestionario aplicado en julio de 2020.

Estrategias Metodológicas manejadas por los docentes	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual
Exposición	1	7,14%
Conversatorio	2	14,28%
Demostración	1	7,14%
Discusión	2	14,28%
Otras	0	0%
Todas las anteriores	0	0%
Ninguna de las anteriores	8	57,14%
Total	14	100%

A partir de la enunciación de las alternativas de estrategias metodológicas que emplean los docentes en su práctica pedagógica en la universidad, que está marcada por el manejo mayoritario de las variadas estrategias descritas en la literatura especializada, seguida del conversatorio y la discusión que emplean un grupo más reducido de los informantes clave y uno minoritario que basa su acción en la demostración y la exposición.

Esto implica que la variedad caracteriza la dinámica de los docentes sujetos de la investigación, pero, asimismo, puede deberse tal diversidad a la especialidad o área del conocimiento a la que se adscribe cada docente, aun cuando la

universidad basa su concepción curricular en la metodología por competencias. De igual manera, cabe destacar que a pesar de que el diseño curricular recogido en el Documento Base del Currículo UPEL (2011) y Descrito en detalle en el Diseño Curricular UPEL (2015) se está implementando en la actualidad, también se está administrando el Diseño Curricular (1996), por lo que la convivencia de ambas visiones formativas están en ejecución, haciendo muy probable que las huellas y vestigios de prácticas anteriores persistan en los métodos de enseñanza asumidos por los docentes, lo que significa que aún hay mucho por lo que trabajar en las representaciones sociales que estos poseen y construyen en torno a la idea de formación propuesta, a fin de poder darle pertinencia y contextualización a la acción formativa que lideran.

En definitiva, es preciso que se tenga en cuenta que, si bien es cierto, la literatura especializada en los procedimientos didáctico-pedagógicos es amplia, tal como indican Monereo (2009) y Cova-Gaspar (2015), la selección y descripción de los métodos aquí enunciados no constituyen bajo concepto alguno, un inventario de todo cuanto existe en esta dimensión de la didáctica, pero sí recoge una parte muy significativa, sucinta y taxativa de los más representativos métodos de abordaje de la enseñanza.

Por lo que tal situación se tiene como una potencial limitante en la consideración de las opciones posibles para que los docentes señalaran su inclinación didáctico-metodológica, aunque ello no constituye exclusión de otras, tal como se dejó constancia en una de las alternativas de selección planteadas a la pregunta.

Conclusiones

En atención a los análisis y discusiones sostenidas en el marco de las informaciones recabadas y considerando las evidencias que en ellas se recogen y las debidas contrastaciones con los basamentos teóricos asumidos, resulta pertinente dar contestación taxativa y precisa a las interrogantes que orientaron la investigación y que cimentaron la formulación de los objetivos del estudio, resultando lo que a continuación se describe:

1. En torno a la pregunta: ¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen los docentes acerca de la planificación de la instrucción en la docencia universitaria y sus influjos en la praxis pedagógica?, se alcanzó la siguiente contestación:

Se constató que los docentes construyen sus representaciones y significados acerca de la planificación de la instrucción como un producto que orienta y rige el acto pedagógico, validando tales asunciones en unas concepciones de la enseñanza centradas en visiones tradicionales, enmarcadas en su formación y en la experiencia acumulada. Ello, es prueba categórica de que las representaciones sociales que construyen acerca de esta noción, no se corresponden con el paradigma curricular de la formación por competencias emprendido por la UPEL, lo cual requerirá de una interiorización de tal prospecto curricular y de la socialización correspondiente para concatenar la teoría con la práctica en el ejercicio pedagógico. Asimismo, se advierte que para asistir a una verdadera construcción del acto pedagógico como espacio reflexivo que posibilite el encuentro de sí y con los otros, es una necesidad que tanto la universidad como el cuerpo profesoral deben buscar,

consolidando así la verdadera otredad que permita contemplar la praxis como espacio público y académico generador de las sensibilidades necesarias para una eficaz y eficiente educación.

2. Respecto a la interrogante: ¿Cuáles son los arquetipos conceptuales de los docentes en torno a los métodos, las estrategias, los medios y los recursos para la enseñanza y la gestión de la planificación de la instrucción?, se arribó a la siguiente respuesta:

La evidencia disponible permite señalar que los arquetipos conceptuales de los docentes en torno a los métodos, estrategias, medios y recursos para la enseñanza y la gestión de la planificación instruccional están basados en apreciaciones parcialmente vinculadas con el diseño curricular implementado en la institución. Además, se constató que estos emplean métodos y estrategias metodológicas de índole variada, reportando un manejo mayoritario de tendencias holísticas y la alternancia estratégica como sustento de su praxis, lo que se asume como un valor agregado para la construcción de las alternativas de abordaje de los actos de enseñanza y aprendizaje en la universidad, sobre la consideración de la puesta en práctica de un diseño curricular de orientación emergente. Asimismo, Los recursos y medios manejados por los docentes brindan un panorama que cimienta una actitud de des-aprendizaje por parte de los sujetos clave, en torno a las posibilidades que brinda la nueva era de la enseñanza en la educación universitaria, en un mundo permeado por agudas crisis, globalizado, pluripolar y multicéntrico como el de hoy.

Referencias

- Amaro de Chacín, R. (2011). *La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. Investigación y Postgrado*, 26 (2), pp. 129-160.
- Arias, F. (2004). Arias, F. (2004). El proyecto de investigación. Guía para su elaboración. Caracas: Episteme.
- Artigas, L. y Díaz, V. (2018). Aproximación teórica sobre la didáctica universitaria desde las concepciones de los docentes. *Investigación y Formación Pedagógica*. 48 (5), pp. 28 – 46.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Casas Armengol, M. (2017). *Fundamentos teóricos de la educación a distancia*. Material de apoyo con fines instruccionales. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Catalano, A., Avolio, S. y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: CINTERFOR BID/FOMIN.
- Cova-Gaspar, J. (2015). *La planificación y la evaluación de los aprendizajes en la clase de Lengua y Literatura*. Trabajo no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maturín.
- Espinoza, N. y Pérez Reyes, M. (2003). La formación integral del docente universitario como estrategia alternativa a la educación necesaria a los tiempos de cambio. *Fermentum Revista Venezolana de Sociología y*

- Antropología*, 13 (38), pp. 483-506.
- Guardia, L. (2000). *El diseño formativo: un nuevo enfoque de diseño pedagógico de los materiales didácticos en soporte digital*. En: J. Duart y A. Sangra (Eds.), *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México: Mc Graw-Hill.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber científico*. Material con fines exclusivamente didácticos. Aique Grupo Editor.
- Chiappe-Laverde, A. (2008) Diseño Instruccional: oficio, fase y proceso. *Educación y Educadores*, 11 (2), pp.229-239.
- Guil Bozal, A. (1999). El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer. *Comunicar*, 12, pp.95-100.
- lafrancesco, G. (2004). *Currículo y Plan de Estudios. Estructura y Planeamiento*. Cuarta edición. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teorías. En S. Moscovici (Coord.). *Psicología social*. (Vol. II, pp. 469-495) Buenos Aires: Paidós.
- Jung, C. (1995). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9 (1), pp.123-146.

- Monereo, C. (Coord.) (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación de profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montero, M. (1984). La investigación cualitativa en el campo educativo. *La Educación*, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, 25 (9), pp.19-31.
- Murillo, M. (2014). El significativo no es un arquetipo. *Anuario de Investigaciones*, 21, pp. 119-126.
- Navarro, Y., Pereira, M., Pereira de Homes, L., y Fonseca, N. (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. *Telos*, 12 (2), pp. 202-216.
- Pinar, W. (2001). La reconceptualización en los estudios del currículum. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.231-241). Madrid: Akal.
- Rueda, M. (2011). La Investigación sobre la Planeación Educativa (Editorial). *Perfiles Educativos*, 33 (31), pp. 3-6.
- Sabino, C. (2007). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1996). *Diseño Curricular*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011). *Documento Base del Currículo*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2015). *Diseño Curricular*. Caracas: Autor.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y Funciones del Discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología, una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Villarini, A. (2016). *La enseñanza y evaluación orientadas al aprendizaje-desarrollo de competencias en la Educación General. Un manual para la Facultad Universitaria*. Santo Domingo: Publicaciones de la Universidad Nacional del Este.