

EL COMPROMISO Y LA RESPONSABILIDAD COMO INTEGRANTES DE LOS COLECTIVOS DE FORMACIÓN PERMANENTE E INVESTIGACIÓN DOCENTE

COMMITMENT AND RESPONSIBILITY AS MEMBERS OF THE COLLECTIVE LIFELONG LEARNING AND TEACHING RESEARCH

Rivas Saez, Yasmelis¹; Briceño Barrios, Jesús²

Universidad de Los Andes-Venezuela

Resumen

Esta investigación orientada cualitativamente y sustentada, axiológica, ontológica y epistemológicamente en la interpretación fenomenológica se propuso generar un corpus teórico acerca del compromiso y la responsabilidad docente en los Colectivos de Formación Permanente e Investigación en la educación media general, caso del Liceo Cristóbal Mendoza de Trujillo. Su desarrollo requirió sumergirse en las vivencias del quehacer pedagógico docente, recurriendo a la entrevista en profundidad y notas de campo con educadores seleccionados mediante el criterio de la bola de nieve. La credibilidad y validez se constató mediante triangulación de datos y fuentes informativas. La responsabilidad y el compromiso surgieron como elementos vinculantes con connotaciones específicas en las manifestaciones personales que inciden en su desempeño docente, y la forma de concebir su pertenencia y arraigo institucional. Se evidenció desconocimiento de referentes teórico-prácticos de los procesos formativos y poca socialización de la información, marcado tinte político, así como el carácter continuo y permanente de la formación con la participación activa de todos los profesores de manera dialógica; siendo esto fundamental para la planificación, ejecución y éxito, de los planes de formación en los colectivos de formación, pero pocos asisten, además muchos van por cumplir, sin involucrarse activamente en las actividades. Por tanto, la formación y el perfil docente como fueron concebidos originalmente en los colectivos constituyen una utopía para esta institución. La idea del profesor intelectual, deliberativo, reflexivo, que toma decisiones, parece lejana a la que se refleja en la realidad de las políticas de formación. Una cosa se dice, otra se hace.

Palabras clave: compromiso; responsabilidad; colectivos de formación permanente e investigación docente.

Abstract

This qualitatively and supported, axiological, ontological and epistemological in phenomenological interpretation oriented research aimed to generate a theoretical corpus about commitment and teaching responsibility in collective Lifelong Learning and Research in the general secondary education, case Liceo Cristobal Mendoza Trujillo. Its development required dive into the experiences of teachers pedagogical work, using in-depth interviews and field notes with educators selected by the criterion of the snowball. The credibility and validity was found by triangulation of data and information sources. Responsibility and commitment emerged as binding elements with specific connotations in personal manifestations that affect their teaching performance, and how to design their membership and institutional roots. lack of theoretical and practical training regarding the socialization processes and little information was evidenced, marked political overtones, as well as continuous and permanent training with the active participation of all teachers dialogically; this being essential for the planning, implementation and success of the training plans in collective training, but few attend, many will also fulfill, without actively involved in the activities. Therefore, training and teaching profile as originally conceived in collective constitute a utopia for this institution. The idea of the intellectual, deliberative, thoughtful teacher who makes decisions, seems far which is reflected in the reality of training policies. It says one thing, another is.

Keywords: Commitment; responsibility; Collective Lifelong Learning and Teaching Research.

Recibido: 27/07/2016 - **Aprobado:** 13/01/2017

¹Doctora en Ciencias de la Educación, (UFT). Diplomada en Enseñanza de la Física, Msc en Gerencia de la Educación, Lic. en Educación mención Física. (sigue en la pág. 128).

I. Introducción

La educación que constituye el fundamento de la sociedad y representa la base del progreso y desarrollo de todos los pueblos, ha sido trastornada en los últimos tiempos, debido a los factores involucrados e introducidos por la revolución tecnológica, la cual con sus continuos y acelerados procesos de cambio han lanzado a la sociedad y a las comunidades que las forman hacia lo que ha sido denominado la era de la información. Produciéndose en particular el fenómeno conocido como globalización, que ha traído consigo una turbulencia de modificaciones en el accionar de la cotidianidad y en las relaciones interpersonales, en fin en todos los aspectos que implican las personas. Esta situación ha conducido a profundas transformaciones sociales y comportamentales en todos los órdenes y espacios en que se desenvuelve el ser, con particular mención a la educación.

De esta manera se ha vuelto determinante y perentorio el mejoramiento del aprendizaje, razón por lo cual se ha tenido que apelar a nuevas técnicas y al uso de diferentes herramientas, incursionándose además en la utilización de nuevas estrategias, ya que principalmente lo que se busca es una educación integral en los educandos, facilitándoles y preparándolos para desenvolverse en el contexto de una manera adecuada y ajustándose a las exigencias del mundo actual. Todas estas exigencias conducen a la situación que para poder ejercer plenamente el oficio docente, se requiere de una sólida formación, bien estructurada y sistematizada adecuadamente.

En relación a los programas de formación, Lanz (1998) planteó que los esfuerzos de formación del docente en servicio, realizados hasta ese momento en el sistema educativo Venezolano fueron

desarrollados por diferentes departamentos sin coordinación y sin obedecer a una estrategia y a una visión común, lo que generó diversos problemas, ya que estos procesos de formación presentaban una desconexión entre la teoría y la realidad del docente y el estudiante, los asesores no estaban preparados, y no existía un seguimiento y evaluación de la jornada formativa. Como soporte a lo planteado, el Proyecto Educativo Nacional de 1999 (citado por Rodríguez y Rigual, 2009) expresaba que en las escuelas se vivía la deficiencia en la formación previa y permanente, debilidades de la capacitación del docente en ejercicio, poco estímulo hacia la formación profesional, prácticas pedagógicas repetitivas y memorísticas.

Más tarde, con los cambios trascendentales y drásticos de orden social, económico, político y en la educación, experimentados por la sociedad venezolana, con la llegada del ciudadano Hugo Rafael Chávez Frías al poder, surgieron otras iniciativas, las cuales de una u otra manera aportaron su decisión en el campo de la formación del docente, sin satisfacer plenamente las necesidades formativas de los profesores. Así se llegó a la realidad actual, con la creación de los colectivos de formación permanente e investigación docente, con los cuales se pretendía la formación de un docente investigador, capaz de sistematizar las experiencias como medio de producción de conocimientos de una manera crítica y reflexiva.

En el marco de esta situación se planteó la presente investigación la cual pretendió hurgar en esa realidad, para configurar una visión de la misma, considerando sus manifestaciones con el propósito de generar un corpus teórico acerca del sentir del compromiso y la responsabilidad de los docentes en relación con los Colectivos de Formación Permanente e Investigación

Docente en el contexto de la educación media general, caso particular del Liceo Cristóbal Mendoza de Trujillo. La cual representó un estudio orientado en los fundamentos del paradigma cualitativo, sustentado axiológica, ontológica y epistemológicamente en la interpretación fenomenológica.

Las reflexiones en torno a los hallazgos aportados por los actores sociales clave, representados por profesores de educación media del Liceo Nacional Cristóbal Mendoza del estado Trujillo, gestados de las entrevistas en profundidad, constituyeron los elementos que viabilizaron la construcción del corpus teórico, que surgió de la interpretación fenomenológica al analizar hermenéuticamente a través de la dialéctica interpretativa el escenario en estudio, lo que se pudo obtener realizando comparaciones y constituyendo analogías que representaban conceptualmente las realidades consideradas.

2. Acercamiento al objeto de estudio

En el continente Americano y en particular en América Latina, de acuerdo a los señalamientos realizados por Avalos (2007), la formación permanente del docente ha constituido el foco de atención en lo que respecta sus lineamientos teóricos, como se evidencia en los informes y recomendaciones emanadas de instituciones y organismos internacionales de educación, como la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), y de la producción de trabajos de investigación, que permite de acuerdo al citado autor inventariar políticas gubernamentales, posturas e interpretaciones, así como modelos y tendencias acerca de la necesidad de la formación permanente del docente.

En Venezuela, este tipo de programa ha estado presente en el discurso oficial del esquema político educativo, es así como el Ministerio de Educación (1996), al promulgar la Resolución 01, enumeró entre las cinco líneas prioritarias la formación y desarrollo educativo, así como las pautas generales que definen la política del Estado venezolano para la formación de los profesionales en esta área, el diseño de los planes y programas de estudio, y para la planificación y coordinación de las acciones de las instituciones universitarias entre cuyas finalidades está la formación y el perfeccionamiento del educador, las cuales deberían crear condiciones para impulsar el espíritu de superación y una actitud de indagación hacia los cambios y experiencias de aprendizaje.

Al respecto y tal como aparece reflejado en la Ley Orgánica de Educación (2009), el docente es el conducente de los cambios hacia una mejor calidad de la educación, por tanto, es necesario que el personal asignado para el proceso didáctico adopte un compromiso y disposición el cual se traduzca en acciones valederas para los cambios propuestos, lo que supone adoptar nuevas formas de conducir el hecho educativo, en este sentido y en el marco de las políticas de reformas propuestas y emprendidas en el campo educativo según los lineamientos emanados a nivel central por el MPPE en el año 2012 (citado por Di Scipio, 2013), se contemplan la creación de los Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente en cada uno de los centros educativos.

Estos colectivos deben estar constituidos por grupos de docentes los cuales se reúnen con la finalidad de compartir saberes con la intención de construir y formarse en la pedagogía crítico social y, además, comportarse de acuerdo con ésta, para así poder participar en la resolución de los

asuntos educativos y sociales que existan en su institución, en la comunidad, en su región y su país. Donde además, se concibe el proceso formativo en un contexto de encuentro humano, cuya orientación es facilitar un proceso de diálogo de saberes, reflexión, análisis y síntesis creativa mediante la participación de cada integrante pues, a partir de la visión y opinión de cada uno de ellos, se posibilitará la construcción del conocimiento con compromiso y responsabilidad.

Esto significa que un docente al cumplir con su labor eficientemente es proclive a manifestar actitudes las cuales permiten la adquisición de hábitos de trabajo, tolerancia y respeto como forma de enriquecimiento de la misión de la institución educativa. En este sentido, de acuerdo con Márquez (2006), el compromiso laboral es el grado en el cual una persona se identifica con su trabajo, participa activamente en él y considera su desempeño importante para su valoración personal y profesional. Coincidentemente Guedez (2006), opina que el compromiso comprende, los comportamientos, sentimientos, relaciones y comunicaciones, sentido de trabajo y responsabilidades, inclinación participativa, lealtad e involucración afectiva, en fin, indican la disposición y el compromiso de los integrantes de una comunidad.

Por esta razón, las actitudes en el campo laboral de la docencia, son como los dispositivos que permiten incrementar cada día un mayor nivel de compromiso con la calidad de la enseñanza. Asimismo, para Castañón (2006), el primer tipo de compromiso, implica una disposición general al trabajo que se observa en la satisfacción con respecto a las oportunidades de desarrollo, a los compañeros y la gerencia. El segundo se centra en el grado en el que un docente se identifica con su trabajo y desea seguir participando activamente en

él; se traduce en compromiso afectivo, el cual consiste en la identificación psicológica del docente con los valores y filosofía de la escuela; compromiso continuo cuando el docente está vinculado con la institución escolar porque ha invertido tiempo, y/o esfuerzo en ella y dejarla significaría perder todo lo invertido. Y por último, el compromiso normativo que consiste en la experimentación por parte del educador de un fuerte sentimiento de obligación de permanecer en el plantel.

Vale destacar que todos estos procesos de cambio productivo son responsabilidad de los docentes quienes en su compromiso con el proceso educativo deben darse a la tarea de cumplir con sus funciones y obligaciones establecidas, procurando que lo académico y pedagógico sea relevante para el logro de los aprendizajes. Al respecto, Ruiz (2011), afirma que la responsabilidad es la aplicación de valores de honestidad, transparencia y servicio que implica el valor agregado y ventaja competitiva.

Sumado a la anterior, según Ramírez (2011), los profesionales de la educación, específicamente el personal docente, vincula dentro de sus funciones la responsabilidad, como parte de su ética profesional, mediante un compromiso de cumplir a cabalidad en beneficio de los estudiantes y la comunidad, permitiendo una mejor calidad de vida a los mismos. Particularmente consideró que la responsabilidad es esencial en el proceso educativo y debe formar parte de todas las manifestaciones del docente en relación a sus manifestaciones dentro y fuera del campo de trabajo, pues a diferencia de otras profesiones, el docente no deja de ser tal fuera de la institución donde se desempeña. Por otra parte, si no es responsable en sus acciones, no se sentirá comprometido con su hacer ni con su participación en el quehacer institucional.

En cuanto a la formación del docente se tiene que la creación de los colectivos en cada uno de los centros educativos asume como objetivo acentuar y profundizar en los sujetos la formación del nuevo ser que requiere el proceso educacional bolivariano, además de impulsar el desarrollo de la conciencia colectiva, humanista social y democrática que impulsará la nueva sociedad y el gobierno aspira construir en el presente siglo XXI, donde cada uno de los docentes tenga responsabilidad y un compromiso institucional.

De este modo como parte de sus acciones los colectivos se proponen la elaboración de Proyectos de Aprendizaje (PA), teniendo presente que los PA no son un producto de los colectivos, sino simplemente una metodología que adoptaron, debiendo señalarse además que los mismos sustituyeron los que se conocían como proyectos de aula, y que son realizados desde la investigación-acción, participativa y transformadora, donde al docente se le adjudica la responsabilidad de su concreción desde una didáctica centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, de esta manera se involucra de forma directa al colectivo de formación pasando a ser una de sus competencias.

De igual manera se contempla la elaboración del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), debiendo puntualizarse que eso tampoco surge con los colectivos y que debe ser realizado con los mismos requerimientos que el PA, pero de una manera macro a nivel Institucional y con la participación de todos los docentes, estudiantes, personal ambientalista y administrativo, incluyendo los representantes y la comunidad en general. En otras palabras, el PEIC representa la metodología de gestión Institucional Educativa que concreta la triada

familia-instituciones educativas-comunidad, el cual revela la planificación educativa desde su carácter estratégico, para favorecer el intercambio de saberes y construcción de conocimientos, donde los referentes teóricos-prácticos son pertinentes socioculturalmente.

Por otra parte según la Dirección General Curricular (2011), las Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano en cuanto a formación permanente se refiere, considera la necesidad de fortalecer y potenciar el crecimiento de los docentes activos, mediante planes, programas y proyectos de formación integral, que incluyan experiencias formales e informales que garanticen la calidad pedagógica en coherencia con las necesidades y demandas educativas relacionadas con el proyecto de país que se concibe. Lo que a su vez es destacado por los artículos 38 y 39 de la Ley Orgánica de Educación (ob cit).

A esta visión, materializada en las líneas teóricas directrices del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2012a) habría que agregar algunas consideraciones y señalamientos realizados por miembros de algunos colectivos y zonas educativas, reflejado en el informe de los Colectivos de Formación e Investigación Docente del Liceo Nacional las Amazonas (2002), donde se reportó:

...de acuerdo con nuestro criterio debemos resaltar que si es cierto que todo proyecto de gobierno ha generado cambios en la educación, también se debe mencionar que actualmente el sistema educativo no ha cubierto todas las áreas necesarias; ya que la educación actual se ha centrado mucho en la "Inclusión" pero ha descuidado la calidad de la educación (p.3).

Por otra parte, en los señalamientos realizados por la Comisión Evaluadora Conformada por la Zona Educativa del Estado Trujillo (CEZEET, 2013) resaltan

particularmente los aspectos tales como la desvinculación de los Jefes de División Académica de las Zonas Educativas de su responsabilidad de impulsar las transformaciones curriculares y la formación de los docentes en los contextos educativos. Del 100% de Instituciones visitadas lo que equivale a unas 811, resultó que el 16%, es decir, 129 de ellas no han conformado los Colectivos de Formación Permanente e Investigación, por falta de orientaciones precisas de la zona educativa.

Además los Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente, no se han asumido como un proceso de formación permanente para potenciar el trabajo pedagógico y la calidad educativa. Las instituciones educativas no asumen y desconocen en algunos casos, las orientaciones curriculares emanadas por el MPPE. Se considera a los Colectivos de Formación Permanente e Investigación como un curso o un taller y no como una práctica permanente para la formación. Desconocimiento de los referentes teórico-prácticos para el impulso de los procesos formativos, además de la poca socialización de los procesos formativos en las instituciones educativas.

A lo reportado habría que agregar lo que algunos docentes en ciertos episodios informales han evidenciado, así como también las expresiones manifestadas por ellos en conversatorios y sucesos vivenciales.

“Ya me era difícil orientar los estudiantes con sus problemas puntuales, imagínese ahora la situación que se crea en un colectivo institucional”, “esto no es otra cosa, que más de lo mismo pero con diferente investidura”, “como les gusta estar inventado para exigirnos más pero el sueldo sigue siendo el mismo”, “seguramente que en estos colectivos van a descubrir que el

agua es tibia o que la pelota es redonda” “...y quien carajo le hace el seguimiento a las actividades del colectivo”; “y a mí que, quien me obliga a participar en esos fulanos colectivos”, “...yo no estoy para esas cosas, no me pagan para eso”, “...yo me formo cómo y con lo que quiero, no de la manera que los demás pretendan”, “...colectivo yo, acaso esos pendejos van a hacer mi trabajo”. “Mi obligación con la institución está limitada a mi carga horaria”.

Al respecto surgen las interrogantes siguientes:

¿Cuál es el significado que le otorgan los docentes al compromiso y la responsabilidad como integrantes de los Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente?

¿Qué comprensión se le da a los significados concedidos al compromiso y la responsabilidad por los docentes en los Colectivos de formación Permanente e Investigación Docente?

¿Cómo se interpretan los significados dados al compromiso y la responsabilidad por los docentes como miembros de los colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente?

¿De qué modo se podrá elaborar una aproximación teórica acerca del compromiso y la responsabilidad en los Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente en educación media general?

Pretensión General

Generar un corpus teórico acerca del compromiso y la responsabilidad en los Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente en el contexto de la educación media general, referido al caso del Liceo Cristóbal Mendoza de Trujillo.

Pretensiones Específicas

Develar los fundamentos axiológicos y las raíces epistemológicas del significado del compromiso y la responsabilidad que le asignan los docentes en su participación en los Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente en el contexto de educación media general, en particular relacionado al caso del Liceo Cristóbal Mendoza de Trujillo.

Comprender los significados que conceden al compromiso y la responsabilidad los docentes en los Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente de la educación media general, esencialmente en lo que respecta el caso del Liceo Cristóbal Mendoza de Trujillo.

Interpretar los significados que les atribuyen al compromiso y la responsabilidad los docentes en los Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente de la educación media general, en lo que concierne el caso del Liceo Cristóbal Mendoza de Trujillo.

4. Construir el significado del compromiso y la responsabilidad de los docentes en los Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente en el contexto de la educación media general, en lo respectivo al caso del Liceo Cristóbal Mendoza de Trujillo.

3. Referentes teoricos

En esta investigación se procura conocer las concepciones de los actores sociales en torno a los Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente y el diálogo de saberes que surge de la interacción entre sus componentes en torno al compromiso y responsabilidad que cada uno de los integrantes siente con su vinculación al mismo. Para tal fin es necesario confeccionar un basamento

teórico que la sustente, lo que se inicia con la disertación sobre lo que se conoce como formación permanente del profesorado y los Colectivos de Formación Docente. Dado que formar es educar, se requiere entonces inicialmente argumentar sobre lo que el término educación implica en el proceso de formación del ser.

La concepción sobre la Educación

Especificar la definición que implica el término educación no es tan sencillo, ya que existen variadas definiciones vinculadas a diferentes filosofías; en cuanto que la educación es una cuestión del hombre como sujeto y como parte de un contexto social que por evolución natural está en permanente cambio.

Etimológicamente la palabra educación descende del latín *educare* que significaba criar, guiar, direccionar. Este significado fue mutando en el tiempo por la influencia de los grandes pensadores, así se tiene, de acuerdo a lo referido por Velásquez (2009), que para Platón educación era resaltar las cualidades del ser y la forma estética del cuerpo; Kant (2004) la relacionó con el desarrollo de la perfección en el sujeto, comentó: “El hombre es la única criatura que ha de ser educada”(p. 29) y “El hombre llega a ser hombre exclusivamente por la educación; es lo que la educación hace de él” (p.49), para Herbart (citado por Velásquez, ob cit), la educación estaba orientada a formar a los individuos con énfasis en sus intereses, más adelante Durkheim (1991) fue el primero en considerar a la educación como una función social, así se expresaba:

El hombre, como ser social, está conformado por su ser individual que se refiere a sus estados mentales y a su experiencia personal, y también por un sistema de ideas, sentimientos y hábitos del grupo al que pertenece, tales como ideas religiosas, creencias, prácticas morales, tradiciones, que se traducen

en la forma de voluntad del sujeto, y en las nociones de las que se conforma la inteligencia. La constitución de este ser social es la finalidad de la educación, sin soslayar al hombre como individuo, pues los atributos del hombre se transmiten por vía social y se configuran históricamente por los avatares de la civilización (p. 70).

De esta manera la educación en el transcurrir del tiempo se fue bosquejando como una función necesaria para la vida de los individuos en relación con su comunidad. En este sentido Prieto (1990) concibió la educación desde cuatro perspectivas: Una función social o de la comunidad, esto da a la educación su carácter socializador; una función conservadora de valores porque contribuye a la transmisión de hábitos, tradiciones, costumbres, ideales entre diferentes generaciones; una función propulsora de progreso, en cuanto permite al hombre generar procesos creadores convirtiéndolo en un agente de cambios ante el progreso; y una función desarrolladora de la personalidad en tanto que en su función socializadora el individuo se forma a través de las influencias de las experiencias en su relación con su contexto social, desarrollando su propia personalidad.

A su vez Villarroel (1991), supone la educación como el proceso que permite al individuo transformarse en relación a su medio ambiente, en términos del conocimiento y su modificación. Dicho autor considera además que si el proceso de transformación acontece de manera no intencional se estaría en presencia de lo educativo y si es intencional y circunscrita al ámbito escolar lo relaciona con la educación.

Otro autor que es importante reseñar dado que su concepción se inserta en los planteamientos de los autores anteriores es Flórez (1994), para quien la educación es “el proceso social e intersubjetivo mediante el cual cada sociedad asimila a sus nuevos miembros

según sus propias reglas, valores, pautas, ideologías, tradiciones, prácticas, proyectos y deberes compartidos por la mayoría de la sociedad” (p. 304). A través de la educación no sólo se socializan los individuos sino que también se rescata en ellos lo más valioso, aptitudes creativas e innovadoras, los humaniza y potencia como personas.

Los cambios permanentes en la sociedad, la globalización de la actividad humana, los progresos acelerados de la informática, el desarrollo de la interactividad a nivel mundial asignan a la educación nuevos retos en la vida moderna de este nuevo siglo. Desde esta perspectiva se presenta una concepción de educación pluridimensional como la educación a lo largo de la vida, en tal sentido Delor (1990), conceptualiza:

La Educación a lo largo de la vida representa para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar consciencia de sí mismo y de su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública. El saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir en sociedad constituyen los cuatro aspectos íntimamente enlazados, de una misma realidad. Combina el conocimiento formal y no formal, el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de nuevas competencias (p.115).

Una de las definiciones de más reciente data corresponde a Ugas (2005), quien la define como constructo, noción, concepto y categoría; respecto al constructo, lo define en los términos siguientes: “el conjunto de relaciones interpersonales de manera internacional orientada a la construcción de saberes que el hombre debe generar sobre su entorno y de sí mismo para la transformación individual y colectiva” (p. 125). En su consideración de noción, evidencia que la educación “es una actividad humana para la

formación y transmisión de conocimientos, ideas, normas, valores, costumbres que se potencia con la experiencia” (p. 125). En su concepción de concepto, para este autor tiene su carácter determinado lo cual implica que se puede interpretar desde diferentes enfoques dando origen a distintos tipos de educación y por último la educación en su idea de categoría, es referida a una práctica realizada por el hombre dirigido a la consecución de experiencias como un proceso natural social que promueve su transformación.

En las diversas ideas expuestas precedentemente, existen elementos coincidentes que permiten deducir la concepción de educación de la siguiente manera: la educación en tanto que promueve el crecimiento y desarrollo del ser humano en su proceso, tiene una intencionalidad en el ámbito académico y es no intencional en esa relación permanente del hombre con cuanto lo rodea, en sus relaciones con el contexto en el cual se desenvuelve, ocurre durante toda la vida del sujeto y fomenta su transformación individual y en colectivo permitiéndole trascender y adaptarse a los cambios como ser social que interactúa en una realidad.

Otro elemento importante de considerar es el que corresponde a la declaración de la UNESCO (2008), que establece la educación como derecho humano fundamental y un bien público irrenunciable. Lo que le resalta a la educación su misión del desarrollo integral de los ciudadanos para que sean capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva y democrática lo cual hace que recupere mayor importancia el estudio de la educación en procura de su mejoramiento.

En lo referente al contexto Venezolano, la educación se maneja por los principios esenciales establecidos en la Constitución

de la República Bolivariana de Venezuela (1999), donde se señala que la educación y el trabajo son procesos fundamentales para alcanzar los fines esenciales del estado, donde se especifican además los deberes y derechos en el marco de la misma.

El órgano encargado de establecer las pautas de la educación en Venezuela es el Ministerio del Poder Popular de Educación, el cual es un órgano de la Administración Pública Nacional responsable de la formulación y seguimiento de las políticas educativas, planificación y ejecución de acciones que en materia de educación requiere el país, promoción y desarrollo de actividades científicas, deportivas, coordinación, supervisión, control y evaluación del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades. Tiene como visión: Disponer de hombres y mujeres con una formación acorde a las necesidades de la Sociedad, con pertinencias sociales, emprendedoras, solidarias, activas, éticas y comprometidas con el Desarrollo Socio-político y económico del País y como misión: Promover en la sociedad venezolana en concordancia con los lineamientos de la Nación y el Estado, un mayor nivel de desarrollo sociocultural mediante la formación integral de todos los ciudadanos, capaces de enfrentar la vida, de construir su propio destino, responsables con su núcleo familiar, solidarios socialmente con la comunidad, comprometidos con la patria y con la salvaguarda de los valores culturales de la nación venezolana.

Formación Permanente del Profesorado

Concepto y modelos

Una vez argumentado sobre la conceptualización de la educación y con el fin de realizar las consideraciones pertinentes en torno a la formación permanente del profesorado y los colectivos asociados, surge

la necesidad de precisar los términos sobre formación, su acción y modelos. Al respecto De Lella (1999), supone que la formación es un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función, en este caso, la del docente. Por su parte Gohete (citado en Villegas, 2008) concibe la formación como “un viaje hacia el conocimiento y la cultura cuyo objetivo va cambiando en la medida en que cambian los umbrales del viaje de tal modo que siempre se está en proceso de formación y nunca formado” (p.4), es decir la formación es la evolución de la educación en el hombre.

Se aprecia entonces de acuerdo a las ideas expresadas y en correlación con Gorodokin (2012), quien concibe que la formación conlleva una acción a fondo sobre el sujeto formante, la cual tiende a transformar su ser íntegramente, en todas sus manifestaciones, es decir, el saber hacer, el saber obrar y el saber pensar. Todo ello de acuerdo a lo interpretado por Quintero (2011), el cual además expresa que en esa se involucra el saber con la práctica y la transformación de las representaciones y caracterizaciones constituidas en el sujeto, en los planos que inciden en el proceso de surgimiento del conocimiento, sea esos el epistémico, el afectivo y el social; mediante una lógica orientadora no acumulativa.

En lo referente a la formación docente, Achilli (citado por Quintero, ob dea), la interpreta como un proceso que articula las prácticas de enseñanza con las de aprendizaje las cuales conforman la disposición de sujetos idóneos para la enseñanza. Dicha práctica es concebida en doble sentido; sea como práctica de enseñanza que como apropiación del oficio de docente, todo ello como punto de inicio en el proceso de construcción de la realidad interesada.

En otras palabras, la formación del profesorado debe motivar en los docentes una identidad propia como personas con capacidad de aprender e innovar, de ser responsables y de emprender. Una capacidad para aprender que se concreta en lo que se ha denominado aprendizaje autorregulado, mediante el cual se genera en los docentes un estilo propio de implicarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias para evaluar el grado de su cumplimiento, procesando información y encontrando recursos para aprender.

Modelos de Formación

De acuerdo a lo manifestado por Arredondo, Uribe y Wuest (citados por De Lella, 1999) los modelos de formación están en función con la concepción que tenga la institución formadora del proceso enseñanza-aprendizaje y logro de las competencias requeridas, frente a la complejidad incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas.

Por otra parte y según lo señalado por Vezub (ob cit), los modelos implican una definición acerca del estatuto, la función y los rasgos que se adscriben al trabajo y a la identidad docente. En tanto producto de determinadas epistemologías y teorías educativas, no son neutrales. Sea los planteamientos tecnicistas, fundamentados en la eficacia, la división de tareas y la racionalización del currículum así como los del docente reflexivo, o el movimiento de los profesores como investigadores o las teorías del docente como intelectual crítico y transformador, todos poseen una determinada manera de concebir e intervenir sobre el desarrollo docente.

En relación a esto último y de acuerdo a lo formulado por Porlán y Rivero (1998),

se tiene que en el área de la formación permanente del docente han prevalecido cuatro tendencias fundamentales, las cuales aun cuando fueran presentadas en los años noventa, continúan a tener vigencia al día de hoy. En este sentido se planteó la tendencia academicista, sustentada en la formación del docente en el área del conocimiento que se desenvuelve. Este tipo de orientación fue conocido también con el nombre de tradicionalista o instrumentalista.

A esta tendencia le surgió una nueva orientación, la tecnológica en la cual la enseñanza es concebida no como un ámbito para la reproducción mecánica del saber académico, sino más bien como una tecnología constituida por saberes funcionales que los docentes han de dominar. Desde esa perspectiva, el esfuerzo se ubica en la capacitación sobre los saberes didácticos y en las competencias y habilidades concretas que le permiten al docente una intervención eficaz.

A esta predilección le sobrevino la tendencia conocida como Fenomenológica. Donde el énfasis se sitúa en el papel social de la escuela y las relaciones de poder que en ella se establecen. Estos modelos también han sido llamados activistas, espontaneístas o procesuales. En esos la formación está en función a la acción, la reflexión, la intervención y el acompañamiento de los procesos formativos. También destaca en ellos, una acentuada orientación hacia los aspectos ideológicos-políticos de los procesos educativos.

Por último los referidos autores proponen la perspectiva epistemológica Integradora, entendida como “un conjunto de referentes teóricos metadisciplinarios, que al integrarlos, permiten dar una respuesta creativa y actualizada” (p. 51). Esta ubicación, implica una visión innovadora

sobre la formación permanente del docente, pensada como una actividad compleja, en un ecosistema y un contexto social y político inestable, que requiere un desarrollo ético coherente con los nuevos tiempos.

Formación permanente del profesorado

En lo que respecta la Formación Permanente del Profesorado, Imbernón (1998b) considera que se podría definir como aquel proceso que colabora en la adquisición, mejoría y optimización de los conocimientos referidos a los contenidos científicos, aspectos metodológicos, estrategias y actitudes de quienes imparten la docencia; siendo su finalidad prioritaria, la de favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de actuación del profesorado.

4. Recorrido metodológico de la investigación

Se precisa que la naturaleza del problema planteado, así como las necesidades de la propia investigación, definieron las estrategias a utilizar, en los diferentes momentos del proceso, las cuales se ajustaron a la interpretación del fenómeno según las vivencias de los personajes centrales.

En relación a ello, se resalta el proceso eminentemente crítico que en general acompaña a la metodología cualitativa en todas sus fases: procesos de acopio de la información, de categorización, de estructuración, de contrastación y de teorización, y, de una manera especial, en los criterios de evaluación de los resultados o estructuras teóricas como objetivo final de la investigación.

En cuanto a la perspectiva teórica metodológica de la investigación, esta se sustentó en un enfoque Fenomenológico – Interpretativo. Lo que permitió explicar la esencia de las experiencias de los actores

sociales involucrados (la experiencia vital, lo cotidiano de los sujetos; la subjetividad expresada por los propios sujetos). Orientando las diferentes premisas desde la teoría de la complejidad y el pensamiento complejo (Morín, 1994), en cuanto que la educación que es la esencia del ser, debe constituir una ciencia que une y no que divide y fragmente el conocimiento, desuniéndolo con vacías abstracciones. La naturaleza, la sociedad y la cultura deben llegar al estudiante como una totalidad sistémica, en cuya relación la naturaleza y la sociedad se humanizan y el hombre y la sociedad se naturalizan.

Cabe señalar que en general el procedimiento interpretativo estándar comprende la reducción de los datos, la selección de palabras clave, la agrupación de frases en dimensiones, la edición de categorías exhaustivas y la codificación de categorías.

En lo que respeta este trabajo los informantes clave seleccionados por el criterio de la bola de nieve (Cohén y Manián, 1990), estuvieron representados por tres (3) profesores del Liceo Bolivariano Cristóbal Mendoza del Municipio Trujillo del estado Trujillo, que constituyó el contexto de la investigación, para su elección se tomó en cuenta los años de servicio, su formación académica y su trayectoria productiva en lo académico. Las entrevistas fueron no estructuradas y se realizaron en tres momentos diferentes y ambientes diversos tratando de hacer sentir al entrevistado en su mejor disposición dialógica.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En relación con el método de investigación elegido, es menester detallar las técnicas e instrumentos de investigación que fueron utilizados al respecto. En correspondencia con el entorno de la

investigación y del problema propuesto se consideró que la entrevista en profundidad y las notas de campo eran las herramientas adecuadas para obtener la información requerida.

Se consideró que la triangulación representó y constituyó un procedimiento o metodología que mejoró notablemente los resultados de la investigación reforzando su validez y confiabilidad. En el caso de esta indagación la triangulación usada estuvo relacionada con diferentes fuentes de información.

Luego de haber concluido con la fase de las respectivas entrevistas y de haber obtenido toda la información facilitada por los distintos actores sociales involucrados en el estudio de la situación, se continuó con el proceso de la categorización. Especificando que en lo referente a este trabajo, el cual tiene como pretensión general, generar un corpus teórico acerca del compromiso y la responsabilidad en los Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente en el contexto de la educación media general, referido al caso del Liceo Cristóbal Mendoza de Trujillo, y las pretensiones específicas orientadas al logro del mismo y enfocadas en esa dualidad entre compromiso y responsabilidad docente en dichos colectivos; se consideró oportuno que las categorías deberían abarcar esos espacios de las vivencias del ser docente, en el trascurso de su vida, y que lo llevan en ese proceso de surgimiento y reafirmación precisamente de esos elementos, el compromiso y la responsabilidad, desde los inicios de su vida, y la incidencia de su entorno en ese proceso, hasta los momentos actuales en su competencia como docente perteneciente a un colectivo.

Por ello las categorías consideradas pertinentes y oportunas, por quienes

realizaron esta investigación son las señaladas posteriormente, al final del párrafo, las cuales además se evidenciaron en el surgir en un proceso reflexivo de análisis de las entrevistas realizadas, considerando los distintos elementos implicados en el proceso en estudio, conduciendo esto a que definitivamente las categorías consideradas y articuladas entre sí fuesen cinco (5), y se situaron de tal manera que la lectura interpretativa se desarrollase de manera flexible y recursiva. Cada una de estas categorías representa como se puede visualizar aspectos apreciables que responden al objeto de estudio de la investigación y que de un modo u otro están correspondidos con las vivencias de los informantes clave. Esas quedaron definidas de acuerdo a la caracterización siguiente:

1. Reminiscencia del ser: La categoría reminiscencia del ser, integra aspectos de la formación del ser y su entorno, donde los informantes clave apreciaron su pasado por el recorrido de su existencia. La terminología usada, esboza las cosas de la vida pasada que conmemoran en su ser. Se entiende que el objeto de la investigación es el ser dispuesto a desnudar su pasado y apoyarse en su presente, para dar un aporte significativo a su proceso de formación docente, los cuales denotaron aspectos notables de la dimensión ontológica de la vida, los cuales son ajustes a las pretensiones de la investigación.

2. Formación recibida: Esta categoría se refiere a la formación recibida en su etapa de vida, desde su seno familiar, social, educativo y laboral. El informante clave hace mención de su planificación educativa él cual le permitió alcanzar sus potencialidades dentro del ámbito educativo, lo que le consintió desempeñarse en sus labores eficazmente en el aula de clases y ámbito educativo. Se incorpora expresiones donde se señala que el proceso de formación es

constante de día a día y el aula de clase con su entorno juega un papel muy relevante en este proceso.

3. Concepciones de la formación docente en el ahora: Esta categoría implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiendo a la innovación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber- conocer y el saber pensar, ocupando una posición actualizada en su práctica pedagógica del hacer diario. Se vive en una sociedad que está en permanente cambio y como docente se tiene el desafío de estar actualizado a los cambios y retos, es decir formarse de manera individual y colectiva para generar propuesta acordes a las exigencias de la actualidad.

4. Compromiso y responsabilidad. Un binomio ineludible en los colectivos de formación permanente e investigación docente: La perspectiva académica de los informantes está enmarcada por la responsabilidad, lo cual implica un compromiso de formación y organización en el desarrollo pedagógico que conlleva al bienestar y mejoramiento de la calidad educativa. La responsabilidad no es solamente un simple cumplimiento de algo, una labor forzada, sino que esa representa un compromiso serio y un esfuerzo en conjunto que tienen que asumir todos los docentes en colectivo para dar respuestas a las necesidades de su institución. Esto corresponde principalmente a la exigencia general de la investigación.

5. Colectivos de formación permanente e investigación docente y la praxis educativa: En relación a esta categoría los entrevistados manifiestan sus vivencias y preocupaciones, generadas en torno a sus experiencias de participación en el colectivo de formación permanente e investigación docente y de cómo de

alguna manera se condiciona la praxis educativa con el accionar del mismo. Se aprecia la incidencia de dichos colectivos, en la orientación del funcionamiento de la institución por la interacción de sus miembros y las propuestas que surgen en ellos.

Una vez realizada la categorización e identificadas las subcategorías, se procedió con la contrastación, la cual consiste en relacionar y contrastar con aquellos estudios teóricos paralelos o similares, para distinguir cómo aparecen desde perspectivas diferentes o sobre marcos teóricos más amplios y explicar mejor la trascendencia de los mismos y lo que esto significa. El comparar y contraponer las conclusiones obtenidas en un proceso investigativo realizado, con las de otros investigadores, igualmente inflexibles, sistemáticos y críticos, no sólo permitió entender mejor las posibles diferencias, sino que permitió una mayor integración y, por consiguiente, un incremento del cuerpo de conocimientos del área estudiada, lo que se evidenció en la siguiente fase representada por la teorización.

5. Develando lo narrado

Esta fase de la investigación, constituye un espacio fundamental, en el cual se aspira acercarse a la realidad relatada por los informantes, mediante el proceso reflexivo que permite su interpretación, una prueba para estimar de cada uno de ellos su pensamiento interior, y desde esta representación, enunciarlo a través de la palabra escrita que será la evidencia para los tiempos futuros. Se presenta como un arduo trabajo, en el que la palabra, mediante sus enunciados, da apertura a una serie de ideas, percepciones y deducciones. Ello conduce a tener que escoger entre las diversas e imponderables elucidaciones posibles emergidas de la disposición conceptual de

la información disponible. De esta manera surgieron los elementos aportados por cada uno de los informantes, los cuales fueron organizados en las tablas siguientes:

A modo de ejemplo y para dar una orientación de la conexión entre lo narrado por los distintos autores, las categorías que se configuraron y las conclusiones a que se llegó, se reproducirá, después de cada una de las tablas correspondientes, un fragmento de diferentes sub categorías, con su respectivo análisis interpretativo y sustentado con soportes de una fuente alterna. Por razones de espacio no es posible reproducir o presentar cada una de las subcategorías emergentes.

Subcategoría: *cuando uno crece de cierta manera errante*

En cuanto a mi infancia, *cuando uno crece de cierta manera errante* porque vive unos años acá después vives otros años en otro sitio, eso influye, aunque creo que yo no lo tome desde el punto de vista negativo, pero fue como sentirme sin tierra (I1. E1. L: 24-27).

En esta párrafo la informante manifiesta a través de su relato como una persona que cambia constantemente de hábitat, como fue su caso, se puede exponer a sentirse desarraigada y sin sentido de pertenencia a un lugar, aun contexto; lo que implica su incidencia en las costumbres, los modos de vida, las creencias, los sistema de valores y la cultura en su globalidad de esa persona.

Lo que concuerda con lo reportado por Saucedo y Taracena (2011), quienes consideran que por arraigo se entiende el modo en que se vincula el hombre a su espacio y tiempo vital, a su semejante próximo y a los principios o valores, así como a la cultura vigente en la comunidad en la que habita. Es una condición exigida por la propia naturaleza humana para que

Tabla 1 Articulación informacional del actor social 1

Categorías	Subcategorías
Reminiscencia del ser	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando uno crece de cierta manera errante - Lo más difícil fue la adolescencia - A los momentos difíciles uno tiene que ponerle buena cara. - Mentiras a mi papá no se me olvidan jamás - Desde pequeña le he dicho las cosas a la gente
Formación recibida	<ul style="list-style-type: none"> - Empecé a estudiar acá en Venezuela - Entre dos ciudades - La única herencia que ellos me podían dejar era la educación - Actualizarse profesionalmente - Uno no sabe qué hacer - Muy responsable en mis metas
Concesiones de la formación docente en el ahora	<ul style="list-style-type: none"> - No puede ser que a nivel de maestría la exigencia sea minúscula - Yo me siento bien trabajando unas horas más - Me siento bien cuando trabajo con mi equipo de trabajo - Ella me enseñó muchísimas cosas
Compromiso y responsabilidad. Un binomio ineludible en los colectivos de formación permanente e investigación	<ul style="list-style-type: none"> - No tienen compromiso con su trabajo - Puedo asumirlo con toda responsabilidad que me caracteriza - Falta del sentido de pertenencia - Sin tener que hacerlo porque te manden - Los procesos de formación
Colectivo de formación permanente e investigación docente en la praxis educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Me voy formando para poder seguir adelante - Formarme constantemente - La formación docente es un reto constante - Colectivo de formación - Supuestos planes de formación

la persona pueda alcanzar su madurez en plenitud.

Subcategoría: *la mayoría asiste solo por asistir*

“la coordinadora, es la que hace todo el trabajo pero recae sobre uno como directivo principal, es una cuestión muy particular de que ella nos participa a todos lo que se debe hacer, entonces obviamente estamos involucrados y deberíamos estar el 100 por ciento pero **la mayoría asiste solo por asistir** y no

porque deseen en dar un cambio y se mantienen en una postura neutral” (I2. E3. L: 161-166).

“que se elimine la parte política partidista y que realmente se haga el trabajo porque hemos tenido malas experiencias, que se solicitan presentar informes, más informes pare de contar, eso es cada mes y no nos dan repuestas de ningún informe si están bien hecho o no, ni siquiera dan una sugerencia para mejorar o mejor aún una felicitación de que están trabajando bien, no sabemos si es que

Tabla 2 Articulación informacional del *actor social 2*

Categorías	Subcategorías
Reminiscencia del ser	<ul style="list-style-type: none"> - Muy feliz - No cumplí con esa promesa - La familia
Formación recibida	<ul style="list-style-type: none"> - He surgido - Perdí la maestría - Doy gracias a mamá - En mi proceso de formación inicial
Concesiones de la formación docente en el ahora	<ul style="list-style-type: none"> - Ser tradicional - La formación docente - Docentes actualizados
Compromiso y responsabilidad. Un binomio ineludible en los colectivos de formación permanente e investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Asumiendo la responsabilidad - Los mismos colegas - Delegar responsabilidades - Me siento comprometido - Sentido de pertenencia
Colectivo de formación permanente e investigación docente en la praxis educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Ahora la política es otra - Políticas educativas actuales - El plan de formación en mi institución - La mayoría asiste solo por asistir

piden documentación por pedir o qué sentido tiene, yo creo que eso podrían ser los cambios para mejorar estas líneas educativas” (I2. E3. L: 167-173).

Quien relata exterioriza que la mayoría de los docentes no se involucran, asisten a las reuniones solo por asistir, no habiendo deseos reales de cambiar nada. Por otra parte no existe retroalimentación con las sedes centrales (zona educativa, ministerio de educación) quienes solicitan una serie de informes pero nunca dan respuesta a los mismos, ni estimulan de ninguna manera por el trabajo realizado, se visualiza un marcado tinte político en la manera de hacer de estas instancias. Se aprecia además, que ha faltado una mayor aplicación, exigencia, compromiso y seguimiento, en las acciones

enmarcadas en el plan de formación y que la responsabilidad de los agentes directos en cuanto a su aplicabilidad, ha sido muy desigual, y en algunos casos, lamentablemente, no ha existido.

En relación a lo mencionado por el informante, Burbano (2014) sostiene que las nuevas estructuras que se presentan en la sociedad involucran la participación activa de todos los docentes y de los equipos interdisciplinarios que se conforman en las instituciones educativas, por tanto asistir por asistir es una acción o conducta inadmisibles para quien forma parte de dicha institución.

Subcategoría: *ser responsable*

“a los 20 años salí embarazada, eso me permitió cambiar el rumbo de las cosas cambiar el rumbo de todo, *ser*

Tabla 3 Articulación informacional del actor social 3

Categorías	Subcategorías
Reminiscencia del ser	<ul style="list-style-type: none"> - Mi pasado ha sido muy bonito - Aprendí a trabajar a muy temprana edad - Todos nos ayudamos todos colaboramos - Mis padres me enseñaron responsabilidad
Formación recibida	<ul style="list-style-type: none"> - Marcado por la rebeldía - Quería ser docente - Relación muy hermosa con los profesores - Ser responsable
Concesiones de la formación docente en el ahora	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar como docente - Podemos cambiar la sociedad - Me siento comprometida - Todo es un aprendizaje
Colectivo de formación permanente e investigación docente en la praxis educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Me gusta más la investigación - Formación permanente. - Tenemos que actualizarnos - El interés por formar

responsable en mi nueva tarea de mamá y asumir un compromiso con mi hijo aunque no estaba en mis planes me tocaba asumir mi responsabilidad de mis hechos sin necesidad de recostarme a nadie para que asumiera mi responsabilidad y estaba consciente que todo cambiaba y que yo podía seguir y empecé a estudiar acá en Trujillo y le di dos palos a la carrera como se dice estudiando fuertemente, también trabajaba y con mis hijos pues salí adelante” (I3. E1. L: 79-89).

“muy buenos profesores eso me inculcaron organización, trabajo, yo traía esa formación de alguna manera pero ellos la fortalecieron también muy buena, luego con la experiencia que he tenido con los nuevos docentes que han ingresados pues se han visto muchos cambios hay mucha diferencias de los que fueron compañeros de hace 7 años o 8 años atrás a los compañeros que ahora están en cuanto en la parte académica de formación, y creo que falta es voluntad de trabajo” (I3. E3. L: 76-83).

Quien narra comenta, que en el camino hacia la profesionalización, como estudiante,

salió embarazada y de acuerdo a las enseñanza de sus padres eso le generó a ella más responsabilidades las cuales las tomó con el compromiso del caso, no asumiéndolo como una carga, sino como un reto de superación, debiendo destacarse para ser mejores ciudadanos, en el ejercicio pleno de sus deberes, lo que está en correspondencia con Carneiro (2004), quien ilustró que la responsabilidad debe ser espontánea, libre, animada por el deseo de hacer algo distinto a favor de los demás y de sí mismos, a sabiendas que esta actuación redundará en beneficio personal, provocando crecimiento personal con responsabilidad.

6. Develando la realidad

En este apartado se presentan los hallazgos, que aportaron significación mediante la información obtenida de las entrevistas de los docentes, sobre el compromiso y la responsabilidad en los

Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente en el contexto de la educación media general, desde el análisis fenomenológico-hermenéutico.

Todos los entrevistados aportaron su visión acerca de la responsabilidad y el compromiso en los colectivos de formación docente. Cada actor reveló situaciones particulares; la información permitió enlazar aspectos de la formación docente a través de los colectivos en educación media. Las categorías respondieron a extracciones de las narraciones que relataron los actores sociales de las visiones, en el orden ontológico y epistemológico. Emergieron variantes en el orden personal de cada entrevistado, que subyace en la subjetividad particular. Se asumen, los hallazgos de la información recabada de los informantes que responde a los objetivos y demás planteamientos de la presente investigación, sustentada en el proceso de triangulación de datos, mediante la utilización de varias y variadas fuentes de información sobre un mismo objeto de conocimiento, con el propósito de contrastar la información obtenida.

En la categoría **reminiscencias del ser** se dispuso la descripción de las vivencias de los docentes afines con sus experiencias en el entorno familiar y amistades cercanas. Los elementos estuvieron vinculados mediante cuatro áreas temáticas que representaron los ejes transversales que articularon los

contextos donde se dieron las diferentes experiencias, esas correspondieron en este caso a la familia, los valores, el ocio y la educación. En ella *surgen como elementos de coincidencia lo feliz del periodo de la infancia en sus respectivas vidas, más allá de algunas vicitudes de alguno de ellos que dejaron huella en su vida, trascendiendo todo ello más allá de esta etapa*, e incidiendo en la vida futura de la persona adulta ya como docente. Resultando fundamental en la formación de valores en los actores sociales y particularmente en el asumir el compromiso de superarse y formarse como personas así como el de ser responsables de sí mismos y de sus decisiones.

En esta categoría *resalta además como factor de concordancia, la importancia de la familia* y el rol esencial que esa juega en la formación de cada una de las personas, destacando que es donde se dan los primeros pasos y donde se reciben las primeras orientaciones y a la cual se converge aun de adultos, florecen en ella los lazos que perduran aún más allá de la vida de las individualidades. En ella se temple el carácter que conduce a la responsabilidad de cada una de las personas consigo misma y con los demás y el compromiso en el devenir como individuos y como seres pertenecientes a un colectivo u organización.

Tabla 4 Información generada en la triangulación para la categoría **reminiscencia del Ser**

Reminiscencia	Informante 1 Subcategoría	Informante 2 Subcategoría	Informante 3 Subcategoría
Afectividad familiar Recreación Educación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Infancia con una niñez tranquila ✓ Lo importante de compartir ✓ Las muchachas eran más recatadas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tuve una infancia muy bonita ✓ Éramos muy unidos ✓ Era uno de los más famosos de la ciudad ✓ Te voy a ayudar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Muy recio de carácter ✓ Fuimos o somos muy unidos ✓ Tuve una niñez serena y feliz ✓ Utilizar más la imaginación

Tabla 5 Información generada en la triangulación para la categoría *formación recibida*

Formación recibida	Informante 1	Informante 2	Informante 3
Educación	✓ Empecé a estudiar acá en Venezuela	✓ He surgido	✓ Marcado por la rebeldía
Responsabilidad	✓ Entre dos ciudades	✓ Perdí la maestría	✓ Quería ser docente
Legado familiar	✓ La única herencia que ellos me podían dejar era la educación	✓ Doy gracias a mamá	✓ Relación muy hermosa con los profesores
	✓ Uno no sabe qué hacer	✓ En mi proceso de formación inicial	✓ Ser responsable
	✓ Muy responsable en mis metas		

En la categoría formación recibida se agrupó la descripción de las vivencias de los docentes relacionadas con todas las experiencias propias de cada uno que de una u otra forma contribuyeron con el proceso de su formación y favorecieron la creación del sentido de compromiso y responsabilidad manifestados a posterior en el docente que cada uno de ellos es hoy. En la disposición de esta categoría los elementos estuvieron

vinculados mediante tres áreas temáticas que constituyeron los ejes transversales que articularon los contextos donde se produjeron las experiencias, y que en este caso correspondieron a educación, responsabilidad y legado familiar. Se apreció el comparecer de la concordancia en relación al amor por el estudio, y el sentido de responsabilidad y compromiso consigo mismos y con esa actividad, sembrada y

Tabla 6 Información generada en la triangulación para la categoría *Concesiones de la formación docente en el ahora*

Concesiones de la formación docente en el ahora	Informante 1	Informante 2	Informante 3
Educación	▪ Actualizarse como profesional	▪ Ser tradicional	▪ Trabajar como docente
Profesión docente	▪ No puede ser que a nivel de maestría la exigencia sea minúscula	▪ La formación docente	▪ Podemos cambiar la sociedad
Compromiso	▪ Yo me siento bien trabajando unas horas más	▪ Docentes actualizados	▪ Me siento comprometida
Aprendizaje	▪ Me siento bien cuando trabajo con mi equipo de trabajo		▪ Todo es un aprendizaje
Formación permanente	▪ Ella me enseñó muchísimas cosas		
Trabajo en equipo			

Tabla 7 Información generada en la triangulación para la categoría *compromiso y responsabilidad. Un binomio ineludible en los colectivos de formación permanente e investigación*

Compromiso y responsabilidad.	Informante 1	Informante 2	Informante 3
Compromiso	➤ No tienen compromiso con su trabajo	➤ Asumiendo la responsabilidad	➤ Asumí una responsabilidad
Responsabilidad	➤ Puedo asumirlo con toda responsabilidad que me caracteriza	➤ Los mismos colegas	➤ Sentirse comprometido
Delegar		➤ Delegar responsabilidades	➤ Me motiva querer transformar
Investigación	➤ Falta del sentido de pertenencia	➤ Me siento comprometido	➤ La intención de los colectivos
Transformación			
Pertinencia	➤ Sin tener que hacerlo porque te manden	➤ Sentido de pertinencia	
Colectivos	➤ Los procesos de formación		

estimulada por los progenitores de cada uno o por uno de ellos cuando faltaba el otro, sentimiento vinculado al deseo de prepararse, para alcanzar ser mejores personas y lograr obtener un bienestar económico más holgado respecto al que se tenía en ese entonces, de esa manera los estudios se constituían en un medio para lograr las metas personales. El todo enmarcado en el ya señalado sentido de compromiso, responsabilidad y dedicación, que resultan trascendentales para alcanzar la superación personal y profesional.

En la categoría *concesiones de la formación docente en el ahora* envuelve una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiendo a la innovación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber hacer, el saber conocer y el saber pensar, ocupando una posición actualizada en su práctica pedagógica del quehacer diario lo que implica el compromiso y la responsabilidad del docente en cada una de sus acciones más allá de los límites del aula. En el arreglo de esta categoría los elementos estuvieron interrelacionados mediante seis áreas temáticas que instituyeron los ejes transversales que articularon los contextos

donde se produjeron las vivencias, las cuales correspondieron en este caso a la educación, profesión docente, compromiso, aprendizaje, formación permanente, trabajo en equipo. Se pudo constatar el presentarse de la afinidad en relación a la necesidad, el deber y el compromiso de formación constante, de aprendizaje continuo del docente en los diversos aspectos o facetas inherentes a su rol como orientador, que lo lleva a ser responsable consigo mismo, con sus colegas, sus discípulos, su institución y su país.

La categoría compromiso y responsabilidad. Un binomio ineludible en los colectivos de formación permanente e investigación docente consideró la perspectiva académica de los informantes enmarcados por la responsabilidad, lo cual implica un compromiso de formación y organización en el desarrollo pedagógico que conlleva al bienestar y mejoramiento de la calidad educativa. La responsabilidad no representa el simple cumplimiento de algo, una labor forzada, sino que esa constituye un compromiso serio y un esfuerzo en conjunto que tienen que asumir todos los docentes en colectivo para dar respuestas

Tabla 8 Información generada en la triangulación para la categoría *colectivos de formación permanente e investigación docente en la praxis educativa*

Colectivo de formación permanente e investigación	Informante 1	Informante 2	Informante 3
Plan de Formación docente	❖ Me voy formando para poder seguir adelante	❖ Ahora la política es otra	❖ Me gusta más la investigación
Colectivo de formación	❖ Formarme constantemente	❖ Políticas educativas actuales	❖ Formación permanente.
Responsabilidad	❖ La formación docente es un reto constante	❖ El plan de formación en mi institución	❖ Tenemos que actualizarnos
Investigación	❖ Colectivo de formación	❖ Falta de información a los colectivos	❖ El interés por formar
Política educativa	❖ Plan de formación		

a las necesidades de su institución. Esto corresponde primordialmente a la exigencia general de la investigación.

En la disposición de esta categoría los elementos fueron interconectados mediante seis áreas temáticas que establecieron los ejes transversales que articularon los contextos donde se produjeron las experiencias narradas, las cuales concernieron a responsabilidad, delegar, investigación, transformación, pertinencia y colectivos. En este caso *se apreció el presentarse de la correlación en torno a la falta de sentido de pertenencia docente a la institución*, entendiéndose que ese representa arraigo a algo importante, como las personas, cosas, grupos, organizaciones o instituciones, a las que se está dispuestos a defender y a dar de sí para su fortalecimiento, evolución y crecimiento.

La categoría *colectivos de formación permanente e investigación docente en la praxis educativa*. En esta categoría se agruparon las manifestaciones de las

vivencias y las preocupaciones de los entrevistados, desarrolladas en torno a sus experiencias de participación en el colectivo de formación permanente e investigación docente y de como de alguna manera se condiciona la praxis educativa con el accionar del mismo. En la formación de esta categoría los elementos fueron relacionados mediante cinco áreas temáticas que establecieron los ejes transversales que modularon los contextos donde se produjeron las experiencias relatadas, correspondiendo estas a plan de formación docente, colectivos de formación, responsabilidad, investigación y política educativa. *Se apreció el presentarse de la concordancia en relación a las políticas enmarcadas en la formación permanente*, las cuales deben seguir las directrices oficiales y coadyuvar al desarrollo integral del docente, dejando de lado los componentes políticos y su uso con fines netamente propagandísticos.

Con el aporte presentado en cada una de estas fases de la investigación, desde revelando lo narrado, hasta develando la realidad, es posible apreciar de una forma

más clara y en una dimensión más amplia, la concordancia del eje vertebrador que unifica la información aportada por los informantes en sus discursos, las categorías que emergieron y su orientación hacia el discurso conclusivo.

7. El discurso conclusivo

Las teorías de acuerdo a lo manifestado por Covarrubias (2010) nacen, crecen y se desarrollan hasta donde su propia racionalidad lo permite. Poseen un universo cognoscible determinado por la concepción ontológica asumida y ese universo se comporta de conformidad con lo planteado en esa concepción. Asumir una racionalidad determinada implica asumir una perspectiva específica que permite la percepción de determinados aspectos de la realidad y no otros. Por lo tanto, cada teoría surge conteniendo hechos que son diferentes a los contenidos en otras.

Por lo expresado, se tiene entonces, que asumir una racionalidad determinada implica asumir una perspectiva específica que permite la percepción de determinados aspectos de la realidad y no otros. Todo ello referido al caso objeto de esta investigación implicó apropiarse de la realidad representada por las interacciones en el contexto de la cotidianidad de sus funciones, entre el docente y sus colegas, sus autoridades, así como con sus estudiantes, considerando los aspectos involucrados en su proceso de formación como educador, enfocados particularmente desde la perspectiva del compromiso y la responsabilidad en relación a los colectivos de formación permanente e investigación docente de su institución, apreciados a través de las vivencias de los distintos momentos experimentados desde la perspectiva de los docentes y reconstruidos mediante sus narraciones.

Sustentándose en lo apreciado, se argumentó que en el proceso del surgimiento y asimilación de saberes en el campo del conocimiento referido precedentemente, la formación permanente tiene su fundamento en el análisis y reflexión de la práctica docente y la posterior incorporación a la cultura profesional de elementos enriquecedores para la misma. Esa constituye una obligación y un derecho del profesorado, ya que una enseñanza de calidad exige una actitud de innovación y creatividad que responda a los retos de una sociedad en continuos cambios, lo que involucra el compromiso y la responsabilidad de cada uno de ellos en su acción formativa.

Lo inferido, según lo interpretado por Pérez (2003), conduce a que la práctica pedagógica del docente en proceso de formación tiene que relacionar el ser con el conocer, mediados mediante un proceso de concientización. Lo que representa una práctica que además de devenir conocimiento, enaltece cognoscitivamente el proceso de conocer, lo que de alguna manera exalta la calidad del proceso educativo.

Todo ello conlleva entonces a considerar que la concepción ontológica de la formación docente debe fundamentarse en las teorías constructivista y crítica. Las cuales están orientadas a desarrollar en cada docente la habilidad para despertar la motivación de valorar y reflexionar sobre la responsabilidad de educar. De ahí la importancia de la formación integral y transdisciplinar para desarrollar el perfil profesional prospectivo, identificado con la política educativa, con intencionalidad que desarrolle el currículo.

En esta creación de ideas surgió además que la responsabilidad y el compromiso son vinculantes en su accionar y que comienzan adquirir connotaciones específicas en el sentir, el hacer y el comportarse de la

persona ante las cosas en el transcurso de su vida, desde su niñez y que a posterior tiene incidencia en su desempeño profesional como docente y en su forma de concebir su pertenencia y arraigo institucional.

Igualmente se manifestó el surgir del amor por el estudio, y el sentido de responsabilidad y compromiso consigo mismos y con esa actividad, sembrada y estimulada por los progenitores de cada uno o por uno de ellos cuando se carecía del otro, sentimiento vinculado al deseo de prepararse, para alcanzar ser mejores personas y lograr obtener un bienestar económico más holgado respecto al que se tenía en cada realidad, de esa manera los estudios se constituían en un medio para lograr las metas personales. El todo enmarcado en el ya señalado sentido de compromiso, responsabilidad y dedicación, que resultan trascendentales para alcanzar la superación personal y profesional.

Se consideró oportuno reportar en este discurso conclusivo lo expresado por Rivas (2015), en torno a la aproximación de la realidad en estudio, quien manifestó que se debía de apreciar además que:

... la formación de la persona en su rol de profesor debe ser continua y permanente y que asimismo debe darse al interno de la institución de manera conjunta con la participación activa de cada uno de los integrantes del cuerpo docente, de una manera dialógica, evaluando sus fortalezas y debilidades, donde de forma consensuada se discuta sobre las necesidades, personales, colectivas y de las diversas áreas que conforman la institución (l. 52).

También toma forma en este acercamiento de la realidad investigada, la convicción que los profesores tienen que poseer lo que Galvis (2007) denominó competencia institucional, es decir, la capacidad de articular y conjugar los lineamientos generales del sistema educativo o macropolítica con las necesidades del

entorno, el aula, la institución, la comunidad, conocer la realidad del espacio educativo para poder demandar a las administraciones públicas desde la acción y la participación, no desde el inmovilismo, el dejar pasar, el dejar hacer o el no hacer nada.

En cuanto a la orientación que ha guiado el modelo de formación permanente del docente en Venezuela en estas últimas décadas, destaca que a nivel macro como directriz general la tendencia Tecnológica descrita por Porlán y Rivero (ob cit) fue la predominante, centrada en la visión de capacitar al docente para enfrentar los desafíos de la Institución educativa y que posteriormente con la promoción del último Plan de Formación Permanente de los Docentes (MPPE, 2012a), la tendencia apuntó hacia la orientación Fenomenológica, descrita por los autores ya citados precedentemente. Sin embargo de acuerdo a lo reportado por Di Scipio (ob cit) y confrontada con las develaciones de los relatos, una cosa es lo que se dice y otra la que se hace.

Surge asimismo en esta investigación que la asistencia y permanencia de los profesores es fundamental para llegar a acuerdos de índole académica, en la planificación y puesta en práctica, así como del éxito, de los planes y proyectos de formación docente al interno de los colectivos de formación permanente y de investigación. Precisándose además, que solo una parte de ellos asisten, y esta resistencia de un buen número de profesores produce serias dificultades en el proceso de comprensión, apropiación y aplicación del plan a ejecutar. Aunado a esto, se debe tener presente que la asistencia no es garantía de participación y menos aún de calidad participativa, ya que como se pudo apreciar de los relatos, muchos asisten solo por asistir. Y esta forma de estar presente en cuerpo pero distante en

mente, pensamientos, ideas, propuestas y creatividad entre otras, no conduce a ningún logro ni a ninguna superación.

Lo expresado precedentemente lleva a pensar que en la mayoría de los casos en que el docente no es tomado en cuenta en su contexto de desempeño, con las dificultades que debe afrontar y los medios que debe usar para afrontar esas situaciones, y se les presentan modelos y reformas ajenas a sus intereses particulares de su diario quehacer, es decir, diseñados desde los altos niveles, se tiene como resultado que tales propuestas por lo general no llevan a ningún tipo de transformación. En cuanto el educador se siente ajeno ha dicho proceso y no se involucra en el mismo. Hecho que ocurre con frecuencia, ya que, la casi totalidad de los procesos de cambio, que se proponen en el sistema educativo, conllevan por lo general la praxis de considerar la participación profesoral solo para su implementación o puesta en práctica. En pocas palabras, sus expectativas, experiencias, conocimientos e ideas para la elaboración de una propuesta no cuentan.

Asociado a lo anterior se manifiesta la carencia de liderazgo en el espacio de aprendizaje y en la institución educativa sea por parte de los directivos que de los docentes, lo que genera problemas de falta de comunicación y ausencia de trabajo colaborativo entre los actores educativos de la institución, entendiendo la institución como un ente educativo y no como un lugar físico.

Por otra parte se aprecia el desconocimiento de los referentes teórico-prácticos para el impulso de los procesos formativos, además de la poca socialización de la información que involucra la formación docente en la institución, así como de la orientación de las directrices emanadas

a nivel central. Esto de alguna manera introduce elementos de resistencia, desgano y no participación en las actividades.

Sustentándose en los argumentos expresados se considera que los docentes en esta institución en su gran mayoría no se sienten comprometidos con las actividades desarrolladas en el colectivo de formación permanente e investigación docente al cual pertenecen y por tanto no sienten ninguna responsabilidad de participación. De consecuencia el proceso de formación docente tal como es pensado en su concepción original en el momento de la creación de los colectivos de formación permanente y de investigación docente, así como el perfil de este último definido en ellos, representa una utopía para este centro educativo. La idea del profesor como un intelectual, deliberativo, reflexivo, que toma decisiones, parece lejana a la concepción de los docentes que se refleja en la realidad de las políticas de formación. Como dice el refrán popular cuyo origen se pierde en el tiempo, del dicho al hecho hay un gran trecho, o bien una cosa es la que se piensa y otra la que se hace.

Autores: (viene de la pág. 105)

¹ Investigadora activa reconocida por el CDCHTA y el PEII-ONTIC (nivel B). Con diversas publicaciones en el campo de la educación y las ciencias. Con asistencia a diversos Congresos y talleres Nacionales e Internacionales en calidad de ponente. Organizo algunos Congresos y Encuentros Científicos, Nacionales y Regionales. Autora de artículos en el campo de la enseñanza de las ciencias. Responsable de proyectos del CDCHTA y del ONTIC. E-mail: yasmeher@hotmail.com

² Doctor en Física (Universidad de Turín-Italia), con Maestría en Ingeniería de Control (ULA), Especialista en Instrumentación (UCV) y Doctor en Ciencias de la Educación (UFT). Profesor Titular NURR-ULA diciembre 2006. Investigador activo del GRINCEF y del PEII-ONTIC (nivel C). Organizador de Congresos y Encuentros de las Ciencias a nivel Nacional y Regional. Responsable de proyectos de Investigación del CDCHTA y del ONTIC. Ponente e invitado en

distintos eventos Nacionales. Tutor de trabajos de pre y postgrado. Autor de diversas publicaciones en el campo de la Didáctica de las Ciencias así como de algunos libros y manuales. E-mail: jesusrbb@gmail.com

Referencias bibliográficas

Achilli, E. 2010. Investigación y formación docente. Colección Universitas, Serie Formación Docente: Rosario, Argentina. Laborde Editor.

Avalos, B. 2007. *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo. Consultado en abril 14 2015. Disponible en [www: iadb.org/document.cfm?id=1281469](http://www.iadb.org/document.cfm?id=1281469).

Burbano, M. (2014). Necesidades de formación de los docentes de bachillerato del Colegio Técnico Agropecuario “ZULETA”, de la provincia de Imbabura, de la ciudad de Ibarra, período 2012 – 2013. Trabajo presentado como requisito parcial para optar al grado de Magister en Gerencia y Liderazgo, no publicado. Ecuador: Universidad Católica de Loja. [Disponible en <http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/10352>

/1/Tesis%20Burbano%20%20%20Mayra.pdf], (consultada el 14 de junio de 2015).

Carneiro, M. (2004). Responsabilidad social corporativa interna: la nueva frontera de los recursos humanos. España. Editorial Esic.

CEZEET. 2.013. *Mapa de conflicto de la formación permanente como proceso sustantivo en el subsistema de educación Básica y Media General*. Comisión Evaluadora conformada por la zona educativa del estado Trujillo Zona Educativa del Estado Trujillo.

Cohén, L. y Manion, L. 1990. *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.

Colectivos de Formación e Investigación Docente. 2002. *Informe operativo del colectivo de formación permanente y de investigación de L.N. Las Amazonas*. Consultado en octubre 4 2013. Disponible en: <http://Inlasamazonaseb.blogspot.com/2012/07/>

[Colectivos-de-formacion-e-investigacion.html](http://Inlasamazonaseb.blogspot.com/2012/07/Colectivos-de-formacion-e-investigacion.html).

Covarrubias, F. (2010). El proceso de Construcción de Corpus Teóricos: la importancia de los referentes no teóricos en los procesos de teorización. Cinta Moebio n.37 Santiago mar. [Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/37/covarrubias.pdf>], (consultada el 8 de julio de 2015).

Di Scipio, D. 2013. La formación permanente del docente en Venezuela: una revisión de las dos últimas décadas. Kaleidoscopio-Revista. ISSN: 1690-6054 • Volumen 10 • Número 19• Enero-Junio, 2013. Consultado en junio 7 2015. Disponible en http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/Numeros/k19/k19_art01.pdf],

Durkheim, É. 1991. Educación y Sociología. México. Ed. Colofón, 3ª edición.

Flórez, R. 1994. Hacia una pedagogía del Conocimiento. Colombia: Ediciones Mc Graw Hill.

Galvis, R. 2007. De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Acción Pedagógica, No. 16. Universidad de Los Andes San Cristóbal Edo. Táchira - Venezuela.

Gorodokin I. 2012. La formación docente y su relación con la epistemología. Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Escuela Normal Juan Pascual Pringles de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Imbernón, F. 1998. *La formación permanente del profesorado. En una educación con calidad y equidad*. Madrid: OEI.

Kant, I. 2004. Tratado de Pedagogía. Revista Educación Hoy N° 159. Bogotá.

- Ley orgánica de Educación. 2009. Gaceta oficial. Consultado en julio 20 2013. Disponible en http://www.me.gob.ve/ley_organica.pdf
- Lanz, C. 1998. Reforma curricular y autoformación del docente investigador. Barquisimeto (Venezuela). Centro de Educación Popular Exeario Sosa Luján - INVEDECOR.
- Ministerio de Educación. 1996. Resolución No. 01 Ministerio de Educación. Despacho del Ministro. Caracas, 15 de Enero de 1996, Años 185° Y 136°. República de Venezuela.
- Morín, E. 1994. Introducción al pensamiento complejo. (Traducción del francés por Marcelo Pakman). Barcelona: Gedisa.
- Pérez, E. (2003). Para pensar en la formación del docente venezolano... Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 8 (2003): 189-208.
- Porlán, R y Rivero, A. 1998. El conocimiento de los profesores. España. Diada Editora S.L
- Prieto, Luis. 1990. Principios generales de la Educación. Segunda Edición. Ediciones Monte Ávila.
- Quintero, Y. (2011). Modelo Pedagógico de Desarrollo de los Modos de Actuación Pedagógicos Profesionales en el Plano de Contraste del Programa Nacional De Formación de Educadores. Trabajo presentado como requisito parcial para optar al grado de Doctor, no publicado. Caracas. Venezuela: Instituto Pedagógico Latinoamericano Y Caribeño.
- Ramírez, I. (2011). El compromiso ético del docente. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. n.º 55/2 – 15/03/11. Consultado en noviembre 11 2015. Disponible en: http://www.rieoei.org/jano/3989_RamirezJano.pdf.
- Rivas, Y. (2015). Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente: Compromiso y Responsabilidad compartida. Prezi. Disponible en https://prezi.com/fwndl5ezh4_g/colectivos-de-formacion-f/. Consultada el 16 de diciembre de 2015.
- Rodríguez, Y. y Rigual, A. 2009. El proyecto educativo nacional venezolano: un análisis del discurso teórico desde la perspectiva habermasiana. Revista Ciencias de la Educación. Segunda Etapa / Año 2009 / Vol. 19/ N° 34. Valencia, Julio-Diciembre. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Venezuela.
- Ruiz M. 2011. Un apunte crítico sobre la responsabilidad social corporativa. (RSC/RSE), REDUR 9, diciembre 2011, págs. 27-65.
- Saucedo, I. y Taracena, B. (2011). *Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol.9, no.1. Print version ISSN 1692-715X. Manizales Jan./June 2011, México. [Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2011000100015&script=sci_arttext], (consultada el 10 de septiembre de 2014).
- Ugas, G. 2005. Epistemología de la educación y la pedagogía. ISBN: 978-980-12-1234-9. San Cristóbal, Táchira, Venezuela. Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- UNESCO. 2008. Educación de Calidad, Equidad y Desarrollo Sostenible: Una concepción holística inspirada en cuatro conferencias mundiales sobre la educación, que organiza la UNESCO 2008, 2009. Consultado en noviembre 23 2014 Disponible: <http://www.unesco.org/education/synergies4Conference.pdf> p.23.

- Velásquez, C. 2009. Premisas, criterios e indicadores para evaluar la calidad de la educación en instituciones de formación docente. Trabajo presentado como requisito parcial para optar al grado de Doctor, no publicado. Caracas. Venezuela: Tecana American University.
- Vezub, L. 2013. Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de Formación continua y necesidades formativas de los profesores. Revista: Páginas de Educación. Volumen 6. Número 1. Montevideo-Uruguay, enero-junio.
- Villarroel, C. 1991. El Currículum de la Educación Superior. Caracas: Venezuela. Edic. Dolvia.
- Villegas, L. 2008. *Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria*. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado. Caldas, Colombia. Consultado en julio 17 2014. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL3.pdf>.