aaT0942

UCAB Universidad Católica
CENTRO CULTURAL PADRE CARLOS G. PLAZA S.J.
BIBLIOTECA CENTRAL - SALA DE PLAZA S.J.
SALA REFERENCIA

UCAB

Universidad Católica Andrés Bello
Extensión Guayana
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación

Concepciones del Docente sobre Formación Permanente: elementos propositivos para enriquecer los procesos formativos.

Trabajo de Ascenso para optar a la categoría de Profesor Agregado

Autora:
Profa. Dilia Di Scipio Marcano
C.I. V.8.544.287

TRAB
ED2015
D5

Ciudad Guayana, julio 2015.

INDICE DE CUADROS

pp.

CUADROS

1. Rasgos Generales de los Informantes Claves..... ... 35

2. Presentación General de las Categorías Emergentes..... 40

INDICE DE FIGURAS

pp.

FIGURAS

1. Concepciones vinculadas con la Formación Permanente del Docente 41
2. Formación Normativa 43
3. Círculos de Acción Docente..... 45
4. Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente..... 46
5. Formación Institucional..... 46
6. Formación Profesional..... 50
7. Autoformación..... 52
8. Aprendizaje..... 54
9. Docente Deseado..... 57
10. Supervisión y Dirección Escolar..... 58
11. Acompañamiento..... 62

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
EXTENSIÓN GUAYANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN

CONCEPCIONES DEL DOCENTE SOBRE FORMACIÓN PERMANENTE: ELEMENTOS PROPOSITIVOS PARA ENRIQUECER LOS PROCESOS FORMATIVOS

Autora: Dilia Di Scipio
Fecha: julio 2015

RESUMEN

La formación permanente del docente es uno de los principales retos a los que se enfrentan los actores del Sistema Educativo. En ese contexto, se plantean los objetivos de esta investigación, en función de *derivar aportes para fortalecer los procesos de formación permanente,* del docente venezolano. Por su naturaleza epistemológica y ontológica es un estudio *dialéctico y sistémico,* y sus resultados son producto de la interacción entre los sujetos y el objeto de estudio (Martínez, 2010); desde el punto de vista epistémico metodológico se soporta en el *interaccionismo simbólico* (Martínez, 2007) a partir de lo cual se seleccionaron algunos estudios referenciales (destacan los de Imbernón, 2007; Loya, 2008; Porlán y Rivero, 1998; entre otros), y como metódica se empleó la *teoría fundamentada* (Strauss y Corbin, 2002) desarrollada en función de estrategias y procedimientos que permitieron conjugar las diversas fuentes de información y las reflexiones de la investigadora. Los resultados revelaron que la formación es concebida por los docentes sobre la base de un enfoque integrador, es de carácter recursivo, complejo, sistémico y flexible y se materializa a partir de la motivación, la reflexión, la crítica, la colaboratividad, la investigación y la innovación. Los docentes reconocen dos modalidades de formación: la *Normativa,* y la *Autónoma* (entendida desde tres perspectivas: la *formación institucional, la profesional, y la autoformativa*). Entre las conclusiones se destaca que las concepciones de formación permanente que manejan los docentes distan de los planteamientos y planes del Estado. En consecuencia se propone la reorientación de los procesos formativos, trascender el academicismo y el tecnicismo, y construir planes alternativos tomando en cuenta las concepciones del docente.

Descriptores: *formación, formación permanente del docente, interaccionismo simbólico, teoría fundamentada.*

INDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE CUADROS	ii
LISTA DE FIGURAS	iii
RESUMEN	iv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
INTERES EN EL TEMA ESTUDIADO	3
Preguntas de Investigación	12
Objetivo General	13
Objetivos Específicos	13
Orientación Epistemológica de la Investigación	13
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	15
La Formación Permanente del docente	15
La Formación Permanente del docente desde sus fundamentos epistemológicos	16
Tendencia Academicista	16
Tendencia Tecnológica	17
Tendencia Fenomenológica	20
Tendencia Constructivista	23
Tendencia Crítica	24
Tendencia Investigativa	25
El Pensamiento Docente	27
Concepciones del Docente	28
Creencias del Docente	29
Teorías Implícitas	31
CAPÍTULO III	
DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	34
Contexto Epistemológico de la investigación	34
Selección de los Participantes	34
Rol de la Investigadora	35
Estrategias para la recolección de datos	36
Etapas y Estrategias de Análisis	36
Calidad de la Investigación	38
CAPÍTULO IV	
CATEGORIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	39
Concepciones del docente sobre formación permanente	41
Modalidades de Formación Permanente	43
Modalidad: Formación Normativa	43
Círculos de Acción Docente	45

Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente..... 46
Modalidad: Formación Autónoma..... ... 48
Formación Institucional..... 49
Formación Profesional..... 50
Autoformación..... ... 52
Aprendizaje..... 53
El docente deseado..... 56
Supervisión y Dirección Escolar..... 58
Acompañamiento..... 61

CAPÍTULO V
PRESENTACIÓN Y APLICACIÓN DE RESULTADOS..... 65
La formación permanente que se propone..... 65
Sobre los modos de hacer la formación..... 66
La Formación Normativa..... 66
La Formación Autónoma..... 68
En relación con el Aprendizaje..... 69
El docente deseado: un gran reto..... 71
El supervisor y el director escolar..... 73
El acompañamiento: estrategia para la formación..... 74

CAPITULO VI
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... 76

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 80
ANEXO 86
Anexo A..... 87

INTRODUCCIÓN

Los escenarios educativos mundiales son dinámicos y en ellos confluyen factores políticos, sociales, económicos y culturales que favorecen ese clima de constante cambio. En ese marco tan diverso, el docente juega un rol fundamental, porque le corresponde, un papel clave en el desarrollo del hecho social. Desde esa perspectiva, el educador pasó a ocupar espacios protagónicos en los análisis de expertos e investigadores (Imbernón, 1994; Porlán y Rivero, 1998; Loya, 2008), quienes consideraron prioritario enfilar todas las acciones para elevar los indicadores de calidad educativa, a partir de la formación del docente.

Se pretende así, dar respuesta a los retos y contradicciones a las que se enfrentan los profesionales de la docencia en relación con las exigencias de un nuevo rol, que los obliga a ser competentes ante la diversidad de estudiantes, la sociedad de la información, las diferencias culturales, el papel socializador, además de mantener la atención integral y motivar a sus alumnos, todo ello en un escenario en igualdad de condiciones laborales y económicas (Organización de Estados Iberoamericanos, 2009).

De cara a esta realidad, se presenta esta investigación, cuyo objetivo general se concentró en *derivar elementos propositivos para fortalecer los procesos de formación permanente del docente*, esto a partir de la exploración de cómo los educadores conciben la *formación,* cómo consideran que ésta debe ser, y cuáles son los aspectos y características más significativas de los procesos formativos, entre otros. Los resultados permiten visualizar un panorama contextualizado sobre el área, en la que resalta la función del maestro como productor de conocimientos, y la necesidad de impulsar investigaciones con posturas más cercanas a las concepciones y necesidades del docente.

Los planteamientos expuestos son el punto de partida de este estudio, desarrollado como Trabajo de Ascenso, en el marco de la labor que realiza la autora en la Universidad Católica Andrés Bello, Extensión Guayana. Toda esta iniciativa, se inscribe y se corresponde con los propósitos de la Ucab, definidos en su *Política de Calidad*, "*es necesario extender y consolidar un sistema de gestión de la calidad que permita conseguir y mantener la excelencia en la formación integral de nuestros estudiantes y proyectarla de*

acuerdo con las exigencias sociales, profesionales y culturales del entorno" (Ucab, 2013 p. 38).

Ésta se concibe como una investigación cualitativa, que responde epistemológica y ontológicamente a una orientación *dialéctica y sistémica*, que se materializa a través del *interaccionismo simbólico.* Como metódica se utilizó la *teoría fundamentada*, concebida como "una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación que se desarrolla a partir de tres etapas fundamentales: la *descripción*, el *ordenamiento conceptual,* y la *teorización"* (Strauss y Corbin, 2002 p. 45). El proceso de análisis se complementó con el uso del Programa Computacional Atlas Ti.

El trabajo se estructuró siguiendo las orientaciones de Martínez (2010) en relación con los informes que caracterizan una investigación cualitativa: en primer lugar, se presenta el interés en el tema estudiado, los objetivos del estudio y la orientación epistemológica de la investigación. En segunda instancia se expone el marco teórico referencial. Posteriormente se presenta el diseño general de la investigación, la selección de los participantes, el rol de la investigadora y las estrategias para la recolección de los datos. Luego se plantea la categorización, el análisis y la interpretación de la información; seguido por la presentación de resultados. Finalmente se muestran las conclusiones y recomendaciones, las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPITULO I

INTERÉS EN EL TEMA ESTUDIADO

En el mundo contemporáneo, el docente ocupa un lugar preponderante en la compleja red de relaciones sociales que se establecen en torno al hecho educativo, gracias al impacto que ejercen sus acciones en la vida comunitaria. Desde esa perspectiva, es observado minuciosamente por una sociedad que le demanda abordar nuevos desafíos, sobre la base de una conducta ética y de un alto compromiso social. Así, el maestro es valorado como un agente fundamental para impulsar los cambios sociales y responder a nuevas competencias formativas, organizativas, estratégicas, evaluativas, entre otras.

Sobre la base de esas exigencias, el docente y en particular los procesos formativos en los que están inmersos, pasaron a ocupar un lugar estelar en los propósitos de investigadores a nivel mundial. Para Porlán y Rivero (1998) la formación que se inició en la década del ochenta, se caracterizó por ser poco pertinente y efectiva, esto por el énfasis colocado en la enseñanza de técnicas y *prácticas positivistas* materializadas sobre la base de una concepción de *adiestramiento* y *capacitación*. En ese contexto, se consideraba al docente como un sujeto pasivo que reproduce el conocimiento elaborado por expertos y son otras instancias, las que toman decisiones en cuanto a qué, cómo, cuáles estrategias, contenidos, recursos y mecanismos de evaluación utilizar.

Al respecto Gómez (2003) señalaba que desafortunadamente las políticas de formación permanente del docente se mantenían ligadas a formas de razonamiento que apuntan hacia el carácter "unicausal, determinista y subordinado a las exigencias metodológicas y teóricas que se desprenden del positivismo" (p. 43).

Igual de contundentes fueron los planteamientos de Reyes y González (2007) quienes criticaron el carácter instrumental de la formación docente "la cual conlleva a privilegiar procesos de adiestramiento que responden a una racionalidad mercantilista y pacificadora, en detrimento de un proceso de formación humana y profesional" (p. 9).

Además de esa orientación *positivista*, surgieron otros marcos distintos que se potenciaron en la última década, y se vinculan, por un lado, con el interés individual del docente por lograr su desarrollo profesional y por el otro, con las propuestas internas de las instituciones escolares (Imbernón, 2005, 2007). Estas últimas, han sido catalogadas como iniciativas novedosas que apuntan a una orientación de formación continua, acorde con las posibilidades de autoformación del docente y de transformación de cada centro educativo.

En Venezuela los procesos de formación permanente desarrollados desde el Ministerio de Educación (1983), se fortalecieron a partir de la emisión de la Resolución Nº 12, de fecha 19 de Enero, en cuyo seno se establecieron las bases que regirían la formación inicial y permanente del profesional de la docencia. Se proponía así, un docente poseedor de actitudes personales para interpretar y desempeñar a cabalidad su rol en la comunidad, siendo modelo y ejemplo para los miembros de su entorno; conocedor de la realidad educativa en toda su magnitud y con capacidad para comprender las relaciones existentes entre el sector educativo y los factores sociales, económicos, políticos, culturales, del país y de su región.

El docente propuesto en la Resolución 12, debía estar preparado en el dominio y manejo teórico-práctico de un conjunto de conocimientos generales y específicos, en cuyo contexto, se definieron tres dimensiones:

-**Características Personales:** relacionadas con las condiciones de salud física, mental y equilibrio emocional del docente; sus atributos personales como el ser creativo, honesto, perseverante, reflexivo, crítico, comunicativo, amplio, receptivo, participativo, responsable y ético.

-**Capacidades Docentes Generales**: atribuidas a la formación general para asumir el compromiso de autoperfección, mejoramiento social y contribución nacional; con énfasis en una formación pedagógica, orientada hacia las tareas de orden académico, curricular, administrativo y de gestión.

-**Capacidades Docentes Específicas**: En esta dimensión se definen las características propias de la actuación del docente en su área de conocimiento. Igualmente se hace hincapié en el desarrollo de una actitud de búsqueda e investigación constante para enriquecer y mejorar la acción educativa.

La importancia de la Resolución 12 se relaciona con los elementos que sustentan un cambio en la concepción del docente. Desde esta perspectiva, se sustituye el maestro transmisor de conocimientos y se aboga por la formación de un *facilitador*, *investigador, orientador*, *promotor social, planificador, administrador y evaluador*, en un contexto en el que se resalta la identificación de las necesidades de los alumnos y la selección de estrategias para proponer soluciones alternativas, controlar la administración de recursos, orientar el proceso de aprendizaje y evaluar los resultados logrados.

Luego de su implementación, hubo evidencias claras del poco impacto que se logró a partir de la promulgación de la mencionada resolución. Esa situación se mostró en el *Informe de la Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional* (COPEN, 1986). Los resultados de ese documento indicaban que "la calidad de los docentes es uno de los problemas fundamentales de la educación venezolana, lo cual se ha acentuado en los últimos tiempos" (p. 40), especialmente por la actitud frente a la tarea de enseñar, argumentando que los educadores no enseñaban a pensar, sino que impartían conocimientos académicos poco consistentes, muchas veces desligados de la realidad y poco actualizados, en un contexto donde los valores, normas y actitudes parecieran no ser un objetivo de la escuela.

Unos años después, los rasgos más significativos del problema se mantuvieron, y así se desprende del documento la *Calidad de la Educación Básica en Venezuela. Estado del Arte* (Ministerio de Educación, 1992) contexto en el que se planteaba la necesidad de revisar las políticas de formación permanente del docente como un elemento fundamental para alcanzar la calidad educativa.

Los informes referidos sirvieron de alerta a las instancias rectoras de la educación venezolana, a partir de los cuales se desarrollaron algunos esfuerzos interesantes. Por un lado, la iniciativa de las *universidades* con la creación de *Programas de Mejoramiento* y el ofrecimiento de nuevas carreras para los funcionarios que ejercían cargos docentes; y por otra parte, la propuesta del Ministerio de Educación con la promulgación de la Resolución Nº 1 (ME, 1996), cuyo contenido aún está vigente y en la que se exponen aspectos relacionados con la concepción y el perfil del docente que se requería, para llevar a cabo la Reforma del Modelo de Educación Básica, impulsada para esa época. En este sentido, la

nueva resolución destacaba la responsabilidad de las instituciones de *Educación Superior* en la formación de profesionales que llevaran a cabo funciones de investigación y extensión socio-educativa, fundamentadas en los rasgos de identidad profesional y pertinencia histórica.

En ese marco, se planteó el perfil del docente como una *totalidad armónica*. Así, las instituciones formadoras, debían garantizar en su currículo la articulación de contenidos teóricos y experiencias prácticas; así como la integración de saberes de distintas disciplinas, en el marco de una visión holística y equilibrada del educador, para sentar las bases del autodesarrollo moral y profesional del docente.

En relación con la formación docente en el área de Postgrado, la Resolución 1, estableció, en el Artículo 26, el desarrollo de programas de especialización para responder a las demandas de las estructuras del sistema educativo, en correspondencia con las necesidades descritas en los Planes de la Nación.

Otro de los aspectos relevantes de la Resolución 1, fue la creación de los Centros Regionales de Apoyo al Maestro (CRAM), contenido en el Artículo 25, en cuyo texto se definen los propósitos de actualización de los docentes adscritos a los niveles y modalidades, sobre la base del intercambio, el análisis y la difusión de experiencias pedagógicas novedosas.

Los CRAM fueron promovidos por el Ministerio de Educación en conjunto con las Gobernaciones de los diferentes estados del país. Las actividades de estos centros, se circunscribieron a la realización de talleres en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación para la Salud. Durante la década del noventa, estas instituciones impactaron positivamente en el hecho educativo de las regiones. Actualmente aún quedan algunas de estas organizaciones, no obstante se han convertido en espacios que sirven para la logística y el alojamiento de docentes que se trasladan para recibir alguna inducción. En el caso del estado Bolívar, las instalaciones del CRAM han sido tomadas por dependencias administrativas de la Zona Educativa y no se aprecia ningún intento de reactivación.

Los resultados de los CRAM no fueron los deseados, y así se expresa en un documento posterior denominado *Componente de desarrollo de Recursos Humanos, Capacitación Docente*:

> El comportamiento del docente en el aula se caracteriza, en la mayoría de los casos, por el uso casi exclusivo de la estrategia expositiva, limitando la participación del alumno y anulando su interacción con el maestro, con el medio y con los recursos. El resultado es un aprendizaje sin significado, con duración a corto plazo, no descodificado, sin integración y, en consecuencia, sin trascendencia para la vida del aprendiz (Ministerio de Educación, 1997a p. 6).

Posteriormente, en un nuevo documento denominado *Capacitación del docente en el marco de la reforma educativa venezolana* (Ministerio de Educación, 1997b), se reafirma el compromiso del Estado con la formación permanente y se declara que:

> el problema medular se produce o se acentúa porque muchos docentes no están suficientemente preparados ni motivados, debido a que no se les proporciona una formación sólida desde el plano ético y académico que les permita actuar en las aulas con suficiente margen de creatividad y autonomía. Tampoco se les brinda un proceso de *actualización* y *capacitación* sistemática y permanente (p. 3).

El panorama planteado sentó las bases para el proceso que condujo a la Reforma Curricular del Modelo de Educación Básica, sustentada en el documento *Currículo Básico Nacional*, en cuyo marco se identificaron algunas líneas estratégicas que orientaron y develaron el interés por introducir cambios en la formación del docente, "el objetivo es transformar la acción pedagógica en el aula hacia otras formas de enseñanza más acordes con los nuevos paradigmas donde el docente sea capaz de liderizar para desarrollar el potencial de aprendizaje de cada alumno" (Ministerio de Educación, 1997c p.15).

Ese proceso de reforma estuvo amparado en una consulta abierta a los distintos sectores del país, principalmente a los docentes. Entre sus propósitos: la descentralización de la educación, la renovación de procedimientos y el diseño de planes y programas de estudio, centrados en el fortalecimiento del ser venezolano. Así, se definieron los contenidos programáticos de cada nivel o etapa de la educación, se promovió la dotación de materiales bibliográficos a los planteles y los lineamientos para la formulación de proyectos pedagógicos de plantel, entre otros.

La reforma fundamentó sus bases en la propuesta de *transversalidad*, concebida desde el fomento de cinco grandes ejes: Valores, Lenguaje, Trabajo, Desarrollo del Pensamiento y Ambiente; y en el fortalecimiento del Ser, Hacer, Conocer y Convivir de los actores del

hecho educativo; esto a los fines de responder a las directrices de la UNESCO, referidas por Delors (1996). Entre las características más resaltantes se encontraba la visión de un currículo flexible, en el que se tomarían en cuenta las necesidades de las comunidades en función de los Proyectos Pedagógicos de Aula y el Proyecto Pedagógico de Plantel. Otro aspecto significativo y novedoso de ese proceso, fue el referido al Currículo Regional, en cuyo contexto se le otorgaba a cada entidad federal, la posibilidad de incluir aspectos y elementos característicos de la cultura regional. En ese marco, también se impulsó la conformación de equipos de facilitadores regionales, de carácter multidisciplinario y con competencias para diseñar y ejecutar acciones de acompañamiento, perfeccionamiento y formación general de los docentes.

El proceso de implantación se recogió en el *Programa General de Capacitación y Actualización de Docentes en Servicio* (Ministerio de Educación, 1997d) que contemplaba dos modalidades: "una capacitación nacional, centralizada, prescriptiva y estratégica y otra capacitación regional, descentralizada, y centrada en la escuela" (p. 8). El referido programa se desarrolló bajo la responsabilidad de las universidades nacionales. El proceso contemplaba talleres presenciales y transferencia al aula, con una duración de ocho meses de duración, en un loable intento por transformar la modalidad de eventos aislados que se venía aplicando. Así, se organizó una jornada nacional, de diez y seis encuentros presenciales, de cuatro horas cada una. Según el documento *Componente de Desarrollo de Recursos Humanos, Capacitación Docente* (Ministerio de Educación, 1997a) las sesiones se distribuyeron de la siguiente manera: Inducción a la Capacitación (1 sesión), la Reforma Curricular (3 sesiones), Lengua y Matemática (6 sesiones, cada una). El abordaje de la Segunda Etapa de Educación Básica, contó con la incorporación de cuatro sesiones para las Ciencias Naturales y Educación Ambiental, respectivamente.

En ese contexto, resaltaba la consideración de que para la formación del maestro, no se trataba de diseñar más talleres y ejecutar más acciones de capacitación de manera aislada, lo que se planteaba el Ministerio de Educación, era organizar los esfuerzos dispersos y desorganizados de intervención escolar, que se estaban desarrollando por diferentes vías y a través de distintas instancias (Universidades, Centros Regionales de Apoyo al Maestro y el propio Ministerio de Educación). De esta manera, se proponía formar un docente *investigador* y *productor de conocimientos* para incidir en los alumnos y en sus

posibilidades de interpretar, razonar y seleccionar los saberes pertinentes y útiles para la vida. Desde esa perspectiva, el director y el supervisor son considerados líderes escolares y comunitarios, promotores de equipos cohesionados, con valores como la responsabilidad, la participación, la solidaridad y el compromiso con el hecho educativo.

Las acciones llevadas a cabo durante la implantación de la reforma curricular, y que fueron experimentadas por la autora de esta investigación, no se deslindaron de la tendencia de corte positivista que caracterizó los procesos formativos de la época. No obstante, los esfuerzos continuaron.

Con la instalación de la Asamblea Nacional de Venezuela (ANV), se esbozaron algunos lineamientos contenidos en el documento *Compromiso Educativo Nacional* (ANV, 2000) en el que se perfilaron algunas orientaciones para lograr cambios en los procesos formativos no sólo de los docentes, sino de todo el personal especializado del país. Así, se propuso diseñar un Sistema de Formación, (tanto para los empleados de las instituciones oficiales, como de las privadas) dirigido al fortalecimiento integral de los involucrados. Sin embargo y aunque existe un documento marco sobre esa propuesta, la misma no prosperó en el seno de los miembros de la Asamblea Nacional y se desconoce el estado actual del mencionado documento.

Posteriormente, el entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), emitió el documento *Políticas de Formación Permanente* (MECD, 2003b) en el cual se expresa que, tal como está concebida la formación de los venezolanos, ésta es un continuo del proceso educativo desde la gestación y por el resto de la vida del ser humano; que está dirigida a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, con la finalidad de garantizarles el desarrollo de la capacidad de aprender que posee toda persona. La revisión de ese documento permite una visión general de los procesos formativos, que no se circunscribe solo al ámbito docente. Así, surgió la tesis de *educación como continuo humano*, ampliamente difundida en el contexto escolar de ese momento. Desde esa perspectiva, se insta al fortalecimiento de las experiencias y de nuevos conocimientos que contribuyan al desarrollo cultural colectivo, en adhesión al sistema de valores y orientaciones de la sociedad. Finalmente se hace énfasis en el propósito de enriquecer la formación inicial y lograr la participación democrática y protagónica de la comunidad.

En un documento posterior denominado *La escuela como centro del quehacer comunitario: formación permanente en la escuela* (MECD, 2003a) se hace alusión a la formación permanente del docente y a los *principios* que la rigen, centrados en lo crítico-reflexivo, en la autoformación y la co-formación, en la interacción social constructiva, con énfasis en la práctica. Todo esto, en el marco de procesos de acción y reflexión y el aprendizaje cooperativo y significativo. Supone así, una participación activa del docente, e implica el reconocimiento a la interacción con el otro.

De esta manera, se aprecia un avance en la concepción de la política de formación permanente, que pareciera trascender lo que hasta ese momento se había realizado. En ese sentido, se introducen elementos reflexivos, la auto y co-formación, la interacción y la práctica educativa. No obstante estos aspectos que contempla la política, se contradicen con los planes ejecutados, tal como se muestra en los procesos que se impulsaron posteriormente y que corrobora Rodríguez (2004), cuando señala:

> Los esfuerzos que ha realizado el Ministerio de Educación, en cuanto a la actualización de los educadores venezolanos, han consistido en desarrollar y ejecutar, en momentos coyunturales, cursos y talleres de capacitación dirigidos, con mucho énfasis, a los docentes de aula. La estrategia más utilizada ha sido el curso de perfeccionamiento o adiestramiento (p. 6).

Sobre la base de los argumentos planteados y de la experiencia personal de la investigadora, quien paralelo a sus labores universitarias, se desempeña como directora del Centro de Formación Permanente Luís Beltrán Prieto Figueroa (desde el año 2003 hasta la fecha), institución destinada a la promoción y desarrollo de las políticas vinculadas con el docente, se devela una concepción de formación que se materializa a partir de talleres, muy centrados en la transmisión de contenidos, con pocos espacios para la reflexión y para la vinculación entre la teoría y la práctica.

Esa tendencia se mantuvo en unas jornadas nacionales denominada *Sistema Educativo Bolivariano,* realizadas en 2007, desde donde se planteó el análisis de los fundamentos filosóficos, políticos, y conceptuales de la propuesta de Educación Bolivariana, la Cultura de los Derechos Humanos, el Fomento y la Formación de Valores en el proceso pedagógico, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el análisis de los Medios de Comunicación y su papel en la formación de la conciencia ciudadana, y la

Planificación y la Evaluación educativa, como medio para contribuir con la promoción de innovaciones, entre otras. La misma orientación se observó en las jornadas nacionales sobre el *Currículo del Sistema Educativo Bolivariano*, celebradas en 2008, y en las cuales participó la investigadora.

De esta manera, las acciones en torno a la formación permanente del docente se concentraron en *bajar* información, lo que devino en procesos poco reflexivos y en escasas oportunidades para la autoformación y la co-formación, declaradas en los principios expuestos previamente.

Los documentos señalados podrían considerarse elementos significativos para la transformación de los procesos formativos del docente. No obstante, los planes que se desarrollaron hasta ese momento, no pudieron trascender el habitual *tallerismo*, caracterizado por la promoción de conocimientos fragmentados de las disciplinas y con pocos espacios para el análisis pedagógico y didáctico de la función docente.

En el año 2012, el Ministerio del Poder Popular para la Educación presentó el *Plan de Formación Permanente de las y los docentes* (MPPE, 2012b), desde donde se promueve una nueva forma de organizar los procesos formativos denominada *Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente*, en función de espacios institucionalizados y sistemáticos, donde los educadores abordan aspectos teóricos y prácticos, concebidos desde el debate y la reflexión "para dar respuesta a las necesidades de formación e investigación del Ministerio del Poder Popular para la Educación o las propias como colectivo que aprende" (p. 6). En el Plan señalado se plantean tres principios fundamentales:

> *Educación permanente e integral* dentro de la concepción humanista social, crítica y ética...*Alianza entre lo educativo y los procesos socioproductivos* colectivos... *Flexibilización y contextualización de los procesos de aprendizaje*. Adecuado a las necesidades...respetando la diversidad cultural, las experiencias y los saberes populares (p. 9).

En relación con la metodología utilizada, se declaran varias estrategias, entre ellas: "la teleclase, promueve el autoaprendizaje y la investigación por parte de los sujetos sociales participantes...lecturas y diálogo de saberes. Lecturas comprensivas, interpretativas e individualizadas...Interpretación y reflexión de los materiales que se propongan, presentados previamente" (p. 11). Paralelo al estudio independiente que debe hacer el

docente, se sugieren "mesas de diálogo, debates, conversatorios, técnicas grupales, intercambio de experiencias vivas, entre otros...y el registro y sistematización del trabajo, a fin de socializar sus resultados" (p. 11).

Los Colectivos Institucionales de Formación Permanente e Investigación, ya fueron instalados en todas las escuelas del municipio Caroní. Sin embargo, en aquellos que ha participado la investigadora, se han convertido en espacios muy puntuales para revisar algunos elementos políticos, curriculares y operativos de la práctica docente, muy distante a lo que se plantea en el documento referencial. Tal como se han visionado, se pretenden constituir en ambientes para desarrollar los principios de la formación permanente, redimensionados en un nuevo documento denominado *Orientaciones Generales para la Consolidación de la Formación Permanente en las Instituciones Educativas* (MPPE, 2012a). Así, se mantienen los principios de Autoformación, Coformación, Aprendizaje Social y Cooperativo, Autonomía Cognitiva, Centrado en la práctica (acción-reflexión), y se agregan los relacionados con la Innovación y Transformación Social, y la Contextualización.

Desde cualquiera de las perspectivas, las evidencias muestran que a pesar de los esfuerzos realizados, los procesos formativos del educador no han dado los resultados esperados (Castellanos, 2004; Jaime, 2009). Al respecto, se observa una clara inconsistencia entre los aspectos teóricos que fundamentan las políticas y la ejecución de las mismas. En este sentido, se contraponen *la teoría en uso y la teoría explícita* (Argyris, 1999), razón por la cual, en los documentos se establece una visión particular de los procesos formativos (teoría explícita), pero la realidad apunta hacía la repetición de los viejos paradigmas que revelan que no se ha superado la concepción de *capacitación* y *adiestramiento* (teoría en uso).

Tal como se ha planteado el panorama, la formación permanente del docente, es un área muy compleja y es producto de un entramado teórico y metodológico muy particular, que ha servido de plataforma para que surjan algunos cuestionamientos:

Preguntas de Investigación

¿A cuáles tendencias teóricas responden los procesos formativos que se han desarrollado para mejorar la formación permanente del docente?

¿Esos procesos formativos son coherentes y se corresponden con las concepciones que tiene el docente sobre su formación permanente?

¿Cuáles aspectos teóricos sobre el pensamiento docente se deben analizar para comprender sus concepciones?

¿Cómo impactan las concepciones del docente en su acción?

¿Cómo concibe el docente los procesos formativos?

De las concepciones del docente sobre formación permanente ¿cuáles aportes se pueden derivar para fortalecer los procesos?

Las preguntas señaladas sirvieron de base para formular los siguientes objetivos:

Objetivo General

Derivar elementos propositivos para fortalecer los procesos de formación permanente del docente.

Objetivos Específicos

Identificar las tendencias teóricas que sustentan los procesos de formación permanente del docente.

Describir los aspectos significativos de la teoría sobre el pensamiento y las concepciones del docente.

Analizar las concepciones que poseen los informantes clave sobre la formación permanente del docente.

Recoger los aportes sobre formación permanente que se derivan de las concepciones del docente y de la investigación en general.

Orientación epistemológica de la investigación

Desde el punto de vista epistemológico el estudio se orientó sobre la base de una concepción *dialéctica* de la investigación; en este sentido, todo el trabajo se fundamenta en el análisis del objeto de estudiado y en la interacción entre los sujetos participantes y la investigadora (Martínez, 2010).

La perspectiva ontológica se centra en una visión compleja y sistémica de los procesos de formación permanente del docente; esto, debido al alto nivel de complejidad estructural y sistémica, producida por el conjunto de categorías involucradas en los procesos formativos del docente (Morín, 2007; Martínez, 2011). Es partir de la complejidad,

entendida como "un diálogo entre multiplicidad de factores en interacción y cambios permanentes" (Ríos, 2006 p. 39) en el que se desarrollan los procesos formativos.

La visión teleológica del estudio se inscribe en la necesidad de transformar los procesos formativos, para adecuarlos a las exigencias del contexto educativo actual, las cuales obligan a pensar la formación permanente del docente desde otros derroteros, más allá de lo disciplinar, lo técnico, lo fragmentado y descontextualizado; esto, porque en muchos casos, las exigencias superan la formación que han recibido los docentes y las condiciones en las que se desempeñan. Se trata así, de contribuir con una formación permanente de calidad, eminentemente humanizadora, lo que implica lograr una mayor conciencia social y profesional del docente y favorecer unos actores con mayores compromisos sociales.

En cuanto al marco axiológico la investigación se sustentó en una serie de principios éticos y normas morales que se centran en la dignificación de los procesos formativos del docente (Straka, 2003).

En relación con la base epistémica metodológica, ésta se orienta desde el contexto del *interaccionismo simbólico* (Martínez, 2007). De esta manera, el énfasis se coloca en los sujetos de estudio y en las fuentes documentales previas. Para Martínez (op cit), el interaccionismo simbólico como orientación metodológica comparte ideas básicas con los procesos hermenéuticos o interpretativos "...trata de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados al mundo de la realidad vivida...en un proceso dialéctico que se da entre el mundo exterior y nuestra realidad interna"(p. 126). Desarrollar un estudio bajo esta perspectiva supuso entrar "activamente en el mundo de las personas que está estudiando para ver la situación como es vista por el actor, observando lo que el actor tiene en cuenta y observando cómo él interpreta lo que está teniendo en cuenta" (p. 127).

La ubicación de la investigación en el marco del interaccionismo simbólico implicó asumir la *teoría fundamentada* como método (Vera, 2011), la cual fue propuesta originalmente por Glaser y Strauss y posteriormente enriquecida por Strauss y Corbín (2002). Ésta es definida como "una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación" (p. 13); cuyo propósito principal "es construir teoría" (p. 45) a partir de tres etapas fundamentales: la *descripción, el ordenamiento conceptual y la teorización.*

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

A partir de los objetivos *Identificar las tendencias teóricas que sustentan los procesos de formación permanente del docente y Describir los aspectos significativos de la teoría sobre el pensamiento y las concepciones del docente* se presenta el siguiente apartado, destinado particularmente a la exploración de las tendencias sobre formación permanente y el pensamiento docente. En relación con el primer aspecto, los análisis apuntan a la existencia de dos indicadores claves para clasificar las tendencias existentes: el primero, atendiendo a la génesis de los procesos y el segundo organizado sobre la base de los fundamentos epistemológicos (Porlán y Rivero, 1998; Loya, 2008). Sobre el pensamiento docente la clasificación más utilizada se ha planteado en torno a tres aspectos fundamentales: las *concepciones*, las *creencias* y las *teorías implícitas* del docente. Aunque se logró la revisión de estos tres elementos, por la naturaleza del estudio, se hizo mayor énfasis en las concepciones.

La formación permanente del docente

Una visión tradicional de formación permanente del docente considera el conjunto de acciones dirigidas a los educadores para mejorar el ejercicio de su profesión. En este sentido es "como algo para... que se tiene o es adquirido. Así cuando se habla de formación se alude a preparación para algo: formación docente, formación psicopedagógica, formación para la toma de decisiones, para el desarrollo" (Honore, 1980 p. 32). Desde esta perspectiva, se concibe como un proceso externo que es llevado al docente o a la institución, a partir de intereses foráneos y de proposiciones que se corresponden con lineamientos políticos que rigen las instancias rectoras.

Dubois (1990) señala una orientación distinta, centrada hacia *lo interno del docente y de las instituciones*. Así se concibe como un mecanismo continuo de reflexión, que implica la búsqueda de una acción educativa auténtica, por cuanto es de la formación, como persona y como profesional, de lo que dependen las acciones pedagógicas que utilizará en

sus funciones. La autora manifiesta la necesidad de rescatar el papel de la escuela como promotora de un individuo como ser único, a partir de un docente que educa en el saber, en el hacer y fortalece su ser. Ese maestro que se necesita, requiere de procesos formativos distintos, que tal como señala Cases (2001) se deben desarrollar en grupos de aprendizaje, que atiendan no sólo el desempeño profesional, sino también la formación anímica (Dubois, 1990; González, 1999).

Imbernón (2005) es partidario de la formación hacia lo *interno*, asume que ésta debe centrarse en modelos de corte regulativo, porque considera que es desde el aula y con los docentes, como deben plantearse los procesos formativos. Exhorta a repensar la práctica pedagógica de manera colaborativa y sugiere "diseñar modalidades que permitan la unión de la formación a un proyecto de trabajo del centro. Una formación en el puesto de trabajo, donde se dan las situaciones problemáticas, una *formación desde dentro*" (p. 22). De esta manera, promueve una orientación novedosa y sostiene que en vez de *actualizar*, hay que crear espacios de discusión y búsqueda de soluciones en los ambientes institucionales. Propone trascender los talleres centrados en las *recetas* de actividades y estrategias, y que el docente estudie más las teorías.

A pesar de que los planteamientos de Imbernón se ubican en una línea de avanzada, la tendencia que subyace a los procesos formativos, en la mayoría de los países latinoamericanos, atiende a requerimientos exclusivamente externos, y es producto de la persistencia del voluntarismo tecnoburocrático que caracteriza tanto la formación inicial como la de los docentes en servicio (Honore, 1980; Vera, 1990; Villarroel, 1995; Rodríguez, 2004).

La formación permanente: desde sus fundamentos epistemológicos

Porlán y Rivero (1998) plantean el análisis de las tendencias formativas a partir de los fundamentos epistemológicos de las mismas. De esta manera, proponen tres grandes marcos: el academicista, el tecnológico y el fenomenológico.

Tendencia Academicista

A finales de los años setenta (siglo XX), la formación del docente se circunscribió a la tendencia denominada *academicista*. Por su naturaleza y génesis este tipo de procesos se ubica desde la externalidad. El propósito fundamental de esta orientación es lograr un maestro con un sólido conocimiento de la disciplina que enseña. A este tipo de tendencia,

también se le denominó: tradicionalista, instrumentalista, formalista, transmisiva, enciclopédica. Por sus características, responde a un marco epistemológico que representa un *reduccionismo academicista*, es decir, se limita el saber a lo disciplinar y el énfasis se coloca en los contenidos curriculares que el docente debe enseñar (Porlán y Rivero, 1998).

Al respecto De Lella (1999) señala "la formación pedagógica, pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza" (p. 1).

En este orden, se coloca el docente en su rol de transmisor de verdades absolutas, producidas en los espacios rigurosos de la academia. Así, la lógica interna es "la didáctica tradicional acompañada de adiestramientos sistemáticos y de controles por etapas. La lógica externa plantea la formación como preparatoria de la actividad profesional. Los contenidos y los objetivos son predeterminados por quien diseña la formación" (Loya, 2008 p. 2). Un planteamiento complementario sobre ésta, lo realiza Davini (1997) quien sostiene que se sustenta en una oferta de formación docente de carácter instrumental:

> ligada al *saber*, con énfasis en la formación teórica y disciplinaria; predomina una visión utilitarista de la formación: un saber básico y técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses...lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan...la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza la formación de los docentes (p. 29).

Desde esa perspectiva, el docente requiere el conocimiento experto para reproducir el guion elaborado por otros, en detrimento de las competencias requeridas para enseñar. En el contexto planteado, existe un divorcio entre el proceso de producción y reproducción del saber. Así, los contenidos a enseñar se convierten en objetos a transmitir, sobre la base de las decisiones que plantean los expertos. Por la experiencia de la autora, la mayoría de los procesos de formación permanente del docente, que se han desarrollado en Venezuela, han sido bajo esta tendencia, situación que se evidencia en los momentos de cambios y transformaciones de programas y proyectos educativos, los cuales, se han promovido de acuerdo con perfiles elaborados con poco o ningún contacto con la realidad escolar.

A finales de los años setenta, la dinámica mundial trajo consigo cambios importantes a partir del modelo económico *desarrollista*. Todo ese auge que implicaba el crecimiento

tecnocrático de la época, supuso el surgimiento de una nueva tendencia en la formación del docente: la tecnológica, también denominada eficacia social.

Tendencia Tecnológica

En Venezuela también se apreció la adopción de un discurso de corte tecnológico, enfocada desde lo externo. Así, se evidencia en el documento: "Capacitación del docente en el marco de la Reforma Educativa Venezolana", emitido por el Ministerio de Educación (1997 b) en el que se enumeran las iniciativas apoyadas por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, en virtud de mejorar los procesos de formación del maestro, en un marco que trataba de impulsar la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos. De esta manera, las iniciativas venezolanas respondieron a tendencias globales, orientadas a medir la eficiencia y a encontrar soluciones a la crisis educativa. Sin embargo, las opiniones adversas a la nueva tendencia ya se habían hecho sentir. Apple (1989), se encuentra entre sus principales opositores y sus planteamientos se centran en los elementos políticos que le subyacen. Entre las características más cuestionadas por el autor, destaca:

> El continuo esfuerzo de los administradores y burócratas del Estado por definir las habilidades docentes como competencias objetivamente determinadas, así como por racionalizar el trabajo del mismo a través de esas competencias y a través de un libro de texto manifiestamente estandarizado, maestros estandarizados, comprobaciones estandarizadas para los estudiantes y un ordenador, documenta exactamente esta conexión ininterrumpida entre habilidades y poder (p. 183).

El planteamiento anterior se ubica en la tradición que se originó en el marco de la expansión e industrialización de las economías mundiales relacionadas con las políticas de globalización que surgió en esa época. En la visión de Porlán y Rivero (1998), el tecnólogo concibe la enseñanza no como un ámbito para la reproducción mecánica del saber académico, sino como una tecnología constituida por saberes funcionales que los profesores han de dominar. El aprendizaje de los saberes didácticos se centra en las competencias y habilidades concretas que permiten una intervención eficaz del profesor. En definitiva, el conocimiento profesional se concibe como:

> ... la suma de un saber académico centrado en la versión positivista de las materias (saber sobre el qué) y de un "saber hacer", centrado en el dominio de

> competencias técnicas derivadas (saber sobre el cómo) de las aportaciones de la ciencia de la educación (Porlán y Rivero, 1998 p. 38).

En función de estos señalamientos, el esfuerzo de los responsables de las instancias administrativas, se concentraron en ofrecer espacios para la promoción de estrategias y técnicas que, el docente debía utilizar para lograr las competencias del grado escolar, establecidas en el currículo. En ese orden, se orientan las reflexiones de De Lella (1999) quien sostiene:

> El modelo técnicista eficientista apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el curriculum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimiento (p. 1).

De esta manera, la labor pedagógica se remite a una función simplificada del proceso de enseñanza. En este sentido, la tarea del maestro es estrictamente instructiva y los contenidos del currículo son transformados en objetivos conductuales. Se asume un modelo *aplicacionista deductivo* de formación, que resalta por el divorcio entre la producción teórica de la ejecución, las concepciones y la acción (De Lella, 1999). Así, el énfasis está colocado en que el maestro domine las técnicas de transmisión, por lo que su accionar depende del conocimiento sobre la disciplina, pero también de los saberes de la pedagogía y la psicología.

Loya (2008) ubica en esta perspectiva el modelo que denomina *eficacia social o técnico*, el cual inscribe en la tendencia racionalista que identifica en sus investigaciones. Señala que "el proceso formativo obedece a la elección y operación de medios para lograr objetivos...que predeterminan los especialistas del diseño curricular. La formación... es instrumental, técnica, para la aplicación de los recursos o medios para la consecución de los objetivos" (p. 3).

En su contexto, el tecnólogo aspira la formación de un maestro que se arropa de racionalidad técnica, un docente planificador minucioso de las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyos propósitos se centran en multiplicar los paquetes instruccionales en función de lograr de manera eficiente los objetivos previstos en el currículo.

La revisión de los documentos educativos, emanados durante el período 1993-1998, permite apuntar algunos elementos sobre las bases epistemológicas que fundamentaron las líneas del Estado durante esa época. De esta manera, la tendencia *académica y tecnológica* (Porlán y Rivero, 1998) marcaron de manera significativa, los planes y programas desarrollados, en el contexto de las Universidades, los Centros Regionales de Apoyo al Maestro y el Ministerio de Educación. Esta realidad puede catalogarse como consistente, si se considera que el enfoque sobre formación docente presente en los planes de esas instituciones, se centraba en la concepción que tradicionalmente se manejaba sobre *capacitación* y *adiestramiento* del personal docente, de corte netamente instrumental. Sin embargo, a pesar de lo anterior, no se puede dejar de reconocer que dicho período estuvo marcado por un esfuerzo interesante en torno al mejoramiento de la Educación Básica en Venezuela, intención que devino en la concepción de programas organizados de formación docente, con un soporte orientado por el deseo de superar la naturaleza de los eventos de capacitación existentes hasta el momento, toda vez que se hizo presente la voluntad de hacer el seguimiento al maestro, para asegurar de algún modo, la transferencia de los conocimientos al aula.

Tendencia Fenomenológica

Aunque es indudable la hegemonía que ejerció la orientación tecnológica en el campo de la formación docente durante la década del ochenta, en este período surgió otro planteamiento educativo muy interesante alrededor de la tendencia fenomenológica (centrada hacia lo interno de las instituciones y del docente), que de acuerdo con Porlán y Rivero (1998) coloca el énfasis en el papel social de la escuela y se circunscriben a marcos teóricos y metodológicos de orden cualitativo. Se propone así, abarcar los aspectos subjetivos, tanto del comportamiento del ser humano, como de los procesos educativos, incluyendo la formación de los docentes. Estos modelos también han sido llamados activistas, espontaneístas, periféricos, informales, procesuales. Entre sus características principales, destaca el hecho de que se privilegia la acción y la reflexión, la intervención sobre la planificación y el seguimiento de los procesos formativos.

Para Porlán y Rivero (op. cit) el carácter espontáneo de la tendencia fenomenológica, surge porque si se dan las condiciones adecuadas, ocurre el aprendizaje. En términos puntuales, se aprende a *enseñar enseñando*, razón por la cual, no se amerita un diseño

específico o ayuda externa. Con esta tendencia se "privilegia el saber fenomenológico, basado en la experiencia profesional y desarrollado en el contexto escolar… se reconoce la dimensión práctica del conocimiento profesional, concibiéndola como el conjunto de experiencias desarrolladas" (p. 42).

A esta orientación también se le denominó *práctica*, y en ella se ubican dos tipos de enfoques, el artesanal y el ideológico. En relación con el primer enfoque, éste se puede catalogar como un modelo que reproduce estrategias parecidas a las del artesano con el aprendiz: observación, imitación, ensayo y error; y tienen una presencia importante en la formación inicial del docente. La concepción del aprendizaje profesional se basa en la apropiación tácita de los significados a partir de las experiencias contextualizadas:

> El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes. Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura legítima. A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados (De Lella, 1999 p. 3).

Se concibe la enseñanza como un oficio que se aprende en el taller, el conocimiento profesional se transmite entre generaciones y es producto de un amplio mecanismo de adaptación a la escuela y a su función socializadora. Tal como se evidencia, son procesos formativos no prescriptivos, por lo cual se promueve la creatividad del maestro. Al docente se le brinda la suficiente autonomía, para que desde su experiencia contribuya a solucionar aspectos muy puntuales, vinculados con el hacer educativo y comunitario.

Así, el enfoque artesanal se sustenta desde el punto de vista epistemológico, en el *inductivismo ingenuo* y *el relativismo extremo*, caracterizado por concebir la teoría como "especulación, el conocimiento profesional se infiere de la realidad y se alcanza con la experiencia...las teorías y las técnicas didácticas universales no sirven; todo depende de cada contexto concreto" (Porlán y Rivero, 1998 p. 43).

Sobre el planteamiento *ideológico*, los autores referidos, consideran que representan alternativas de formación, basadas en cuatro aspectos fundamentales: "ausencia de un marco de referencia psicopedagógico de carácter disciplinar, rechazo de las técnicas didácticas universales, valoración de la experiencia, del saber hacer profesional, y presencia

de un marco de referencia ético e ideológico radical" (p. 47), todos estos aspectos enmarcados en una visión idealista de la autonomía del profesor y de su desarrollo profesional, concebidos de manera coherente con una "visión relativista del conocimiento profesional y de los procesos a través de los cuales los conocimientos pueden cambiar. La concepción del aprendizaje profesional se basa en la apropiación tácita de significados a partir de la experiencia empírica" (p. 48).

En el contexto venezolano existen algunas muestras que reflejan este tipo de tendencia, particularmente durante la última década, a partir de la experiencia emblemática de funcionamiento y estructura de la Misión Sucre, la cual se expresa en la propuesta para la formación inicial del maestro y su Programa Nacional de Formación Docente, recogidas en el documento *Fundamentos Conceptuales de la Misión Sucre*, emitido por el Ministerio de Educación Superior (2003) en el cual se establece la siguiente premisa:

> Al aprendiz se le ha de guiar hacia el autoaprendizaje, se le ha de motivar la capacidad de planificación, realización y evaluación de forma autónoma. El aprendiz debe estar dispuesto a desaprender y a aprender diferentes formas de aprender de la realidad, para generar y producir soluciones a los problemas sociales reales de su campo de ejercicio profesional, por lo cual es menester hacer uso de nuevos métodos (p. 3).

Las conclusiones de Porlán y Rivero (1998), sobre las tendencias hasta ahora analizadas, su relación con las concepciones, creencias y teorías implícitas, con el conocimiento profesional del docente, sus competencias, y las prácticas en el aula, son muy contundentes y llevan consigo una serie de cuestionamientos, porque consideran que:

> el conocimiento profesional, en la medida en que se plantea problemas de intervención, no es un conocimiento académico, ni siquiera la síntesis de varios de ellos; el conocimiento profesional, al referirse a procesos humanos, no puede ser sólo un conjunto de competencias técnicas; y el conocimiento profesional, al buscar la coherencia y el rigor, no puede ser la mera interiorización acrítica de la experiencia (p. 50).

Paralelo a la clasificación anterior, Loya (2008) propone un nuevo orden agregando tres nuevas visiones sobre formación permanente: la constructivista, la crítica y la investigativa.

Tendencia Constructivista

Esta orientación también es denominada *personal y naturalista* (Loya, 2008) y se ubica desde el marco interno del docente. De acuerdo con Coll (2000) el constructivismo exige a los maestros algunos requerimientos para asumir el hacer, desde la creatividad y en función de situaciones prácticas, que favorezcan la construcción personal y colectiva, a partir del énfasis en situaciones concretas que le permitan reflexionar y comprender su práctica, crearla, entenderla y modificarla. En ese orden, el autor analiza los procesos internos que suceden en el docente durante la construcción del conocimiento. Señala que al aprender, no sólo se modifica la información que ya se poseía, sino que también se interpreta la información nueva de forma peculiar, de manera que se pueda integrar y hacerlo propio, "cuando se da ese proceso, se considera que se está aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe" (p. 17). De esta manera, se plantea ir más allá de la acumulación de nuevos saberes, supone "la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos, dotados de una cierta estructura y organización que varía, en nudos y en relaciones, a cada aprendizaje que realizamos" (p. 18).

Para abordar el constructivismo Porlán (2000) introduce aspectos relacionados con la "innovación y la selección crítica" (p. 23), a partir de las cuales, es fundamental generar intereses y compartir las posibilidades de creación conceptual y de crítica reflexiva del docente:

> la negociación explícita de problemas interesantes, significativos y relevantes,... la expresión de la diversidad de ideas y creencias previas (variedades conceptuales), y la selección crítica de algunas de ellas para contrastarlas con otras fuentes de información y someterlas así a un proceso de ecología conceptual pone en marcha un proceso colectivo de investigación reflexiva, natural y cooperativa en la escuela, de tal manera que… el profesor se incorpora a un proceso de evolución conceptual gradual y permanente (p. 24).

Estos planteamientos suponen una visión amplia e interesante del proceso de formación, en el que se deben privilegiar la diversidad de ideas y concepciones, en debate permanente con visiones distintas. Esto genera un clima enriquecedor, en el que se

potencia la investigación y la cooperación como principios fundamentales que impulsan un proceso de evolución conceptual, gradual y permanentemente.

Tendencia Crítica

La perspectiva crítica es otra de las tendencias abordadas en los procesos formativos, con particular énfasis en la dimensión política del hecho educativo. Su finalidad, formar docentes reflexivos para transformar las realidades y lograr una práctica escolar que requiere ser monitoreada y enriquecida de forma continua.

Para Ferry (1991) la formación desde lo crítico supone partir de la "función social de transmisión del saber: del saber hacer o del saber ser, que se ejerce en beneficio del sistema socio económico, más generalmente de la cultura dominante" (p. 32). De esta manera, relaciona los procesos formativos con una visión política que se ejerce desde el poder y que ha impregnado los procesos educativos, particularmente en los países latinoamericanos.

En este contexto, autores como Stenhouse (1987) y Elliot (1990), proponen introducir la investigación acción como herramienta fundamental para lograr los resultados esperados. Así, el docente es considerado un mediador entre el material formativo (materias) y los alumnos, y un promotor de la contextualización crítica de los contenidos, de las prácticas sociales y de la enseñanza.

De acuerdo con Porlán y Rivero (1998) lo crítico, implica reconocer la relación existente entre intereses y conocimientos, de manera que las concepciones sobre el mundo son consecuencia de la interacción de esos elementos. La enseñanza y la formación del docente, se basan en una visión integradora de la ciencia, la ideología y la cotidianidad. También destaca el énfasis puesto en la recuperación de contenidos significativos, con el propósito de favorecer la transformación social y la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula:

> tanto en la revisión crítica de la organización institucional escolar como en los rituales de la clase, las formas y las condiciones de trabajo, los dogmatismos y la estructura internalizada en los docentes como producto de toda una historia de formación. En esta tendencia, se busca que el docente revise críticamente las relaciones sociales en la práctica escolar, el verticalismo, la pasividad, las formas latentes de discriminación. Lo esencial sería modificar las prácticas, de modo que los docentes aprendan a pensar por su propia cuenta como camino a que formen a su vez, sujetos pensantes, libres y solidarios (Davini, 1997 p. 46).

Desde esa perspectiva, la relación entre la teoría, la práctica y la reflexión, son elementos de mutua regulación y se consideran factores fundamentales en la intervención y la transformación del contexto escolar. Así, la teoría no configura la práctica, sino que se construye a partir de ella y se convierte en un eje de cambio. Al respecto, destacan los planteamientos de autores como Giroux (1990) y Apple (1989), quienes hacen énfasis en la vertiente sociopolítica de la enseñanza y de la formación de los profesores, particularmente destacan la capacidad de reflexión crítica del docente, y su compromiso con la comunidad y con su país. Sobre este aspecto Madrid y Lucero (1999) ya señalaban que sólo desde la reflexión rigurosa y desde el análisis de las implicaciones político sociales de la formación, se puede superar y mejorar todo el sistema de enseñanza.

Los planteamientos de Loya (2008), sobre lo crítico se pueden vincular con el propósito de "orientar a los formantes en el cuestionamiento de teorías y prácticas consideradas alienantes y represivas para la sociedad dominada, con el fin de promover respuestas liberadoras que transformen las situaciones de vida" (p. 4).

Sobre este aspecto Imbernón (2007) propone la reflexión teórico-práctica sobre la misma práctica mediante el análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre ésta; así el docente puede generar conocimientos pedagógicos a partir de la reflexión sobre la misma.

Tendencia Investigativa

La tendencia vinculada con el modelo del docente investigador plantea el desarrollo del conocimiento profesional a partir de un proceso de investigación, que debe ser reflexivo y crítico y en función de la construcción de alternativas a los problemas de la realidad escolar, la intervención y la acción profesional (Porlán y Rivero, 1998).

La orientación del docente como investigador fue revisada ampliamente por Imbernón (1994), quien plantea la necesidad de centrar la formación de los docentes sobre bases investigativas. De acuerdo con el autor referido, la modalidad de investigación-acción puede convertirse en una acertada vía para la formación permanente del docente, pues devienen posibilidades de transformación acordes al microcosmos que representan el aula y la escuela. Del mismo modo, la formación de docentes investigadores, posibilita la creación de redes, dentro y fuera de la escuela, para compartir experiencias, retroalimentarse, evaluarse y por ende mejorar. Al respecto señala que es necesario estimular: "la

potenciación del intercambio de experiencias entre iguales y con la comunidad para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa, aumentar la comunicación entre el profesorado desde la experiencia de los colegas y otras prácticas posibles" (Imbernón, 2007 p. 22). Así, menciona la existencia de cuatro paradigmas de formación docente vinculados con la investigación, las cuales han tenido diferentes influencias: *presagio-producto, proceso-producto, mediacional y contextual o ecológico:*

> el denominado presagio-producto pone el énfasis en la competencia docente y concentra su atención en la personalidad del profesor...el de proceso-producto es experimentalista y pretende buscar relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseña (proceso) y las mejoras que demuestran los alumnos en su aprendizaje (producto)...En el mediacional ...la formación del profesorado se basará en establecer estrategias de pensamiento, de percepción, de estímulos...El paradigma contextual o ecológico, que a las características del mediacional añade el componente del medio, da más importancia a la investigación cualitativa...insiste en el estudio de la vida en el aula. (Imbernón 1994 pp. 28-29)

A propósito del paradigma mediacional, es oportuno acotar que el autor considera algunos elementos que introduce en los procesos formativos del docente y que pueden ser vistos como señales de progreso en la agenda educativa. Uno de ellos es la consideración de la situación del espacio donde se realiza la acción, vale decir, el aula como espacio natural del recinto escolar, con el cual mantiene una estrecha interconexión. El rescate del aula, como aspecto a considerar en las orientaciones de los programas de formación, resulta novedoso y se enmarca en la concepción compleja de los eventos societales que se desarrollan en torno al hecho educativo.

En este orden, una visión ecológica, tal como lo plantea Imbernón (1994) indica la necesidad de pensar en el ambiente social que rodea al profesor y a la escuela misma, perspectiva inherente a una formación cercana a lo comunitario-social, lo cual tributará en la mejora de la calidad del nexo entre la escuela, el educador, el entorno familiar del estudiante y la sociedad colindante a la institución escolar. Del mismo modo, esta visión remite a pensar en la formación de redes dentro de la misma escuela. En consecuencia, y a pesar de que el planteamiento tiene más de una década, no es posible negar las bondades de orientar la formación de los docentes sobre bases investigativas.

El pensamiento docente

Abordar el pensamiento del docente permite indagar y comprender el contexto psicológico del educador, esto es, interpretar cómo el maestro forma sus concepciones (*nociones)*, sus creencias (*juicios básicos),* sus teorías implícitas derivadas de la práctica diaria (Gil, 2000) y en general, como éstas impactan en la acción docente. El estudio sobre este aspecto, permite la explicitación de los marcos de referencia por medio de los cuales los profesionales de la docencia perciben y procesan información, analizan, dan sentido y orientan sus prácticas pedagógicas. Así, lo confirman Porlán y López (1999):

> Los procesos de pensamientos de los profesores se producen dentro de un contexto psicológico (teorías implícitas, valores y creencias) y de un contexto ecológico (recursos, clima del aula, interacciones sociales, circunstancias externas, limitaciones administrativas). Dichos contextos condicionan el procesamiento de la información que llevan a cabo los profesores (p. 5).

Por los propósitos planteados en esta investigación no se tiene previsto abordar el contexto ecológico en el que se circunscribe la acción docente, aunque no se niega su importancia, donde sí se hace énfasis es en los elementos del contexto psicológico. Al respecto, son interesantes los planteamientos de Ponte (2009) quien realizó una síntesis de los constructos comúnmente utilizados para referirlo. En este sentido, señala:

> Es frecuente el uso de los términos *filosofías personales* y *cosmovisiones* en el seno de los estudios fenomenológicos y filosóficos, respectivamente. La literatura educativa, hace referencia a términos como *concepciones, creencias, teorías implícitas, teorías personales, representaciones personales, vistas, perspectivas, imágenes y metáforas*. En los estudios relacionados con la psicología cognoscitiva y la inteligencia artificial se encuentran términos como *marcos, esquemas, y reglas prácticas*; y en la psicología social *actitud* es el término más utilizado. En la Sociología se encuentran referencias a la *identidad, uno mismo,* y a los *valores* (p. 2).

De cara a la amplia gama de términos utilizados en el ámbito educativo, se han seleccionado los términos *concepciones, creencias y teorías implícitas*, por considerarlas elementos fundamentales que estructuran el pensamiento y por consiguiente son parte del mismo.

Concepciones del docente

Existe una amplia gama de orientaciones sobre este término, Cubero (1994) señala que las concepciones son representaciones alternativas donde los sujetos anclan los nuevos aprendizajes. Para Waldegg (1998) las concepciones son un complejo cognoscitivo constituido por una red de información, de imágenes, de relaciones e inferencias alrededor de una idea. Así, se forman por vía de redes que se construyen históricamente y que se relacionan unas con otras. En consecuencia, éstas influyen de manera determinante en las interpretaciones que realiza el docente sobre los fenómenos escolares que vive a diario.

Porlán y Rivero (1998) consideran las concepciones como un substrato conceptual que juega un papel importante en el pensamiento y la acción del docente, lo que le proporciona al profesor puntos de vista del mundo, a modo de organizadores de conceptos. Desde esta perspectiva, los autores las vinculan con saberes académicos, definidos como un conjunto de concepciones disciplinares que se articulan con los contenidos del Currículo y de las Ciencias de la Educación:

> Son saberes que se generan fundamentalmente en el proceso de formación inicial (los referidos a los tópicos curriculares realmente se generan durante todo el tiempo de escolarización). Son explícitos y están organizados, en el mejor de los casos, atendiendo a la lógica disciplinar. En general, los vinculados a las Ciencias de la Educación suelen tener una escasa influencia en la actividad profesional, debido a su aprendizaje descontextualizado y fragmentario y constituyen eso que muchos profesores rechazan llamándolo despectivamente "la teoría" (p. 60).

Así, las concepciones provenientes del ámbito universitario (formación inicial), se producen en el seno de la academia y el docente las adquiere a través del desarrollo de métodos propios de las disciplinas. En ese marco, el conocimiento se desarrolla en momentos específicos diseñados para tal fín, con poca relevancia de las conexiones entre el elemento conceptual, temporal y espacial de la actividad; el énfasis está colocado en el manejo de las técnicas, las herramientos y los recursos, más allá de la apropiación de contenidos y dominio de la asignatura.

Para Pozo (2001) las concepciones son las *teorías de dominio*, constituidas por un conjunto de representaciones diversas que los docentes activan en diferentes contextos y pertenecen a un ámbito de conocimiento. De esta manera, se proporcionan los rasgos

invariantes de los modelos mentales situacionales que posee el profesor, pero son menos conscientes y menos explícitas que las creencias.

Ponte (2009) caracteriza las concepciones como una estructura mental general, que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos. Para el autor referido, son una serie posicionamientos que un profesor tiene sobre su práctica, particularmente sobre el proceso enseñanza aprendizaje. Esas características de generalidad, hacen difícil estudiarlas.

De acuerdo con Serrano (2010) las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva, que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, e influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.

En definitiva, las *concepciones* forman parte del pensamiento del docente e inciden en sus acciones, son de naturaleza esencialmente cognitiva y se constituyen a partir de conceptos y proposiciones, que inciden en lo que el docente percibe y en los procesos de razonamiento que realiza en relación con lo que piensa y hace.

Creencias del docente

Desde la década del noventa las *creencias* fueron debatidas en diversos ámbitos. Huberman (1996) considera que el profesor recurre habitualmente a ellas y esto le permite reducir la continua necesidad de procesamiento de información, así adquiere una *respuesta tipo* aplicable a problemas agrupados según la especie.

En su investigación Huberman (op. cit) plantea un inventario de creencias docentes, a partir de una serie de entrevistas y observaciones realizadas en su oportunidad. De la investigación referida se desprenden unos datos muy significativos:

> El análisis...permitió identificar dos tipos de profesores: a) profesores con creencias controladoras que ofrecían a los alumnos casi exclusivamente un currículo de socialización, y b) profesores con creencias relativas, que van más allá de la socialización e incluyen actividades dirigidas hacia fines educativos (p. 115).

Los tipos de docentes descritos se vinculan con los profesores *tradicionales* y los *innovadores.* Al respecto, Huberman (op. cit), refiere que los *profesores tradicionales*, tienden a dar menos responsabilidad a los alumnos para que asuman de manera independiente su propio aprendizaje. Por el contrario, los *profesores innovadores* "juzgan

como más importante el logro de objetivos de competencia social y desarrollo emocional" (p.115).

Para Porlán y Rivero (1998) las creencias son un conjunto de ideas conscientes que los docentes construyen en el contexto de su desempeño profesional y están vinculadas con los aspectos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje: el aprendizaje de los alumnos, la metodología utilizada, la naturaleza de los contenidos abordados, la planificación, la evaluación y los objetivos previstos, entre otros.

> Estos saberes se suelen manifestar como creencias, principios de actuación, metáforas, e imágenes de conocimiento personal. Son el tipo de concepciones que se comparten habitualmente en el contexto escolar. Tienen un fuerte poder socializador y orientan la conducta profesional, con la que, no obstante, pueden mantener, para según qué cuestiones, grados importantes de divergencia. Se expresan más claramente en los momentos de programación, evaluación, y muy particularmente en las situaciones de diagnóstico de los problemas y conflictos que se dan en el aula (p. 60).

De acuerdo con los autores referidos, las creencias pertenecen al conocimiento *del sentido común*, es decir, no mantienen un alto grado de organización interna, y comparten con él gran parte de sus características: adaptativo, con contradicciones internas, impregnado de valoraciones morales e ideológicas, basado en argumentos relativamente inconsistentes como los relacionados con la tradición *siempre se ha hecho así*.

Para Pozo (2001) las creencias son respuestas *ad hoc* que el profesor elabora frente a demandas contextuales específicas y responden a los rasgos representacionales de sus modelos mentales, las define como un "conjunto de predicciones, juicios, interpretaciones, acciones y verbalizaciones que el docente realiza sobre las situaciones que enfrenta" (p. 2). De esta manera, se constituyen en un primer nivel superficial o de respuestas y se consideran accesibles, conscientes, explícitas e inmediatas.

En el estudio de Perafán (2005) las creencias son ubicadas en la base del pensamiento docente y son concebidas como ideas sin ningún tipo de articulación, ya que son producto de una adhesión acrítica a la opinión de la mayoría.

Serrano (2010) coincide con Perafán, porque considera que las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo. Sobre la base de estos

planteamientos, el autor define las creencias como componentes del conocimiento, que se caracterizan por su subjetividad, ser poco elaboradas y son generadas por cada individuo para explicar y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales que le corresponde asumir.

Una postura similar la asume Ponte (2009) quien concibe las creencias como verdades personales incontrovertibles que son idiosincrásicas, con mucho valor afectivo y componentes evaluativos que residen en la memoria episódica. Alternativamente, pueden verse como disposiciones a la acción y el determinante mayor del comportamiento del maestro, aunque en un tiempo y contexto específico.

En resumen, las *creencias* son subjetivas y poco elaboradas, cada docente las construye para fundamentar sus actuaciones personales y profesionales. Se asocian con los sentimientos y experiencias vividas, motivo por el cual, son duraderas y difíciles de cambiar.

Los elementos revisados sobre las creencias y las concepciones permiten ratificar su importancia. Esto supone, que ambas inciden en cómo el docente plantea su ser y hacer diario: el proceso enseñanza aprendizaje, el currículo, la manera de concebir la interacción con el alumno, su relación con el contexto escolar y con los contenidos que debe enseñar, entre otros. A esto se pueden agregar algunos elementos de interés: aprender la profesión supone, además de las experiencias que el docente vivió en su etapa de alumno, implica la apropiación de los significados de las disciplinas. Esto es conocer el objeto que enseña. Sin embargo, estos aspectos son insuficientes si se quiere evolucionar en la comprensión de cómo incidir en la formación del educador. Se requiere además, que el docente pueda desarrollar, de manera autónoma, estrategias para analizar su pensamiento, producido y anclado en la cultura escolar. De allí, el interés por revisar algunos aspectos sobre las *teorías implícitas* que forman parte del pensamiento docente.

Teorías Implícitas

Éstas han sido investigadas por estudiosos de la talla de Argyris y Shön (1974), Huberman (1996), Pozo (2001), Porlán y Rivero (1998), Porlán y López (1999), entre otros. De acuerdo con Huberman (1996) los estudios sobre las teorías implícitas, permitieron colocar la mirada en cómo se forman. A su juicio, son producto de las actitudes

repetidas del docente, las cuales se fijan a modo de *estereotipos* y representan elementos de mucha resistencia frente a las propuestas de cambios.

Porlán y Rivero (1998) conciben las teorías implícitas *como un no saber*, en el sentido que son teorías que pueden dar razón de las creencias y de las acciones de los docentes en función de categorías externas, pero que los profesores no suelen conocer. Desde esta perspectiva, se les dificulta establecer posibles relaciones entre sus formas de pensar y actuar, en función de determinadas formalizaciones conceptuales. Los autores señalan:

> Nos estamos refiriendo a un tipo de concepciones que sólo pueden ponerse en evidencia con la ayuda de otras personas...ya que ni son teorizaciones conscientes de los profesores, ni aprendizajes académicos que se han convertido de manera significativa en creencias y pautas de actuación concreta (p. 63).

En una investigación posterior Porlán (2000) otorga un carácter tácito a las teorías implícitas, de tal manera que el profesor actúa guiado por ellas, pero sin analizarlas y construirlas conscientemente y suelen representarse, en el lenguaje y en la mente del profesor, a través de imágenes, metáforas, principios prácticos, reglas y hábitos. De esta forma puede enjuiciar y valorar las situaciones concretas, toma decisiones y resuelve problemas, con una economía de tiempo y de esfuerzo imprescindible en la tarea docente.

Para Porlán (op cit) por las características con las cuales se construye el pensamiento del profesor, se explica el hecho que a veces puedan presentarse contradicciones de tipo externo (entre las teorías implícitas y la conducta) o interno (de las teorías entre sí). Sobre este aspecto, señala que es frecuente que los profesores y los estudiantes en práctica, tengan conflictos entre sus creencias pedagógicas y las que proceden de su práctica en el aula, debido al impacto que reciben en sus primeras experiencias educativas.

Otra de las características relacionadas con las teorías implícitas, es que éstas poseen un alto grado de inmutabilidad, de tal manera que se configuran como el sustrato más profundo, oculto e influyente del edificio cognitivo. De esta manera, Porlán (op cit) asegura que se configura una auténtica epistemología personal, que suele tener su origen en el proceso de interiorización de prototipos, prejuicios y normas sociales que son fundamentales para aprender la profesión y que el docente mantiene a partir de sus concepciones y creencias.

Para Pozo (2001) las teorías implícitas constituyen representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información. Desde esta perspectiva, juegan un papel relevante e imponen restricciones relacionadas con sus principios fundamentales:

> Estos principios son de tres órdenes: epistemológicos, ontológicos y conceptuales. Los epistemológicos se refieren a supuestos implícitos sobre las relaciones entre el conocimiento y el mundo, sobre la naturaleza del conocimiento y sus procesos de adquisición y cambio; los ontológicos, remiten al tipo de entidades desde los que se interpreta el conocimiento y los conceptuales refieren a formas de estructuración y de organización de los conceptos de la teoría (pp. 1-2).

Pérez Gómez (1998) ratifica la existencia de las teorías implícitas y señala que entre el pensamiento y la conducta existe un cierto grado de indeterminación representado por ellas. Sin embargo, norma el desempeño, inciden en el clima de intercambios que el docente crea en el aula, las estrategias de enseñanza que utiliza, las decisiones y actuaciones que asume. De allí su importancia.

Los elementos hasta ahora expuestos, se ubican en la dimensión teórica referencial del estudio y develan una importante relación entre las tendencias que han dominado los procesos formativos y el pensamiento docente. Unir la brecha entre ambas variables redundará en beneficio de proponer elementos que puedan contribuir con procesos formativos sólidos que incidan en las concepciones y creencias del docente y en las teorías implícitas que construye el docente en su trayectoria de vida profesional. Con ese noble propósito, se abordan a continuación los aspectos metodológicos del estudio.

CAPÍTULO III

DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Contexto Epistemológico de la investigación

Tal como se ha referido a lo largo del estudio, la investigación se asumió desde la perspectiva *dialéctica y sistémica*, esto supone considerar la producción del conocimiento a partir de la interacción entre los sujetos y el objeto de estudio. Desde esta perspectiva, se generó un marco epistémico metodológico fundamentado en el *interaccionismo simbólico*, esto con el propósito de profundizar en el conjunto común de símbolos, visiones particulares, concepciones y creencias "tal como son experimentadas, vividas y percibidas por el hombre" (Martínez, 2011 p. 137).

El diseño de la investigación se organizó atendiendo a la metódica que se deriva de la *teoría fundamentada* (Strauss y Corbin, 2002; Jones y Kornblit, 2007). A partir de ésta se seleccionaron los participantes, se definió el rol de la investigadora y se decidieron las etapas, las estrategias de análisis, las técnicas e instrumentos a utilizar y los criterios para evaluar la calidad de la investigación.

Selección de participantes

La selección de los participantes (informantes clave) se basó en dos criterios significativos, vinculados con la teoría fundamentada; por un lado, el *propósito teórico* relacionado con la intencionalidad de la investigación; y en otra instancia, el de *relevancia teórica*, asociada con el reconocimiento y la capacidad que tienen los informantes de promover el desarrollo de categorías emergentes suficientemente sólidas para contribuir con los aportes del estudio (Glasser y Strauss, en Jones y Kornblet, 2007).

En el Cuadro 1 se recogen algunos aspectos relevantes que caracterizan a los informantes.

Cuadro 1: Rasgos generales de los informantes clave

N° de la Entrevista	Docente	Cargo que desempeña	Institución	Condición laboral
1	CG	Profesora Universitaria	UNEFA	En ejercicio
2	JL	Directivo	MPPE	En ejercicio
3	MA	Profesora Universitaria	UCAB	En ejercicio
4	MG	Equipo Coordinación Municipal	MPPE	En ejercicio
5	NV	Profesora Universitaria	UNEG	En ejercicio
6	RC	Profesora Universitaria	UNEG	Jubilada
7	VC	Directivo	MPPE	En ejercicio

Los siete docentes seleccionados son reconocidos por su alto nivel de compromiso con las labores educativas que desempeñan y por su interés en contribuir con los procesos formativos desarrollados a nivel local, regional, nacional e internacional. Sus edades oscilan entre los 40 y 60 años de edad y el rango de servicio entre diez y veinticinco años. Todos los informantes han trabajado como docentes de aula y se han vinculado con diversas acciones impulsadas desde el Centro de Formación Permanente Luís Beltrán Prieto Figueroa y el Municipio Escolar Caroní. Igualmente han participado en distintas iniciativas de formación emprendidas desde sus espacios de trabajo: instituciones de educación básica y centros universitarios.

Rol de la investigadora

El papel de la investigadora se adecuó a la perspectiva epistemológica asumida y a la proximidad con las investigaciones de corte cualitativo. A partir de estas consideraciones, su participación se fue adecuando a las diferentes etapas del estudio. En un primer momento, la selección del tema fue producto de su vinculación laboral con la formación permanente del docente y la revisión de los elementos teóricos fueron decididos en virtud de los objetivos que guiaron el estudio.

En la etapa del diseño de la investigación se tomaron algunas decisiones en relación con la recopilación de los datos y las estrategias de análisis, esto producto de la visión del tipo

de investigación que se había planteado. En relación con la selección del *interaccionismo simbólico,* los análisis se enriquecieron a partir del intercambio con las diversas fuentes de información y con algunos elementos de la hermenéutica, lo cual, permitió interpretar los datos, tratando de resguardar los planteamientos de los sujetos participantes. Esos criterios privaron para la presentación de los resultados y las conclusiones y recomendaciones del estudio.

Estrategias para la recolección de datos

Este apartado se desarrolla en función del diseño de las etapas propuestas por la teoría fundamentada y las estrategias de análisis sugeridas por la misma.

Etapas y estrategias de análisis

Etapa 1: La descripción

En el caso particular de esta investigación, la *descripción* supuso obtener los datos iniciales provenientes del primer informante clave, cuya selección se derivó de un proceso denominado *muestreo teórico inicial* (Strauss y Corbin, 2002) a través del cual se escogió la persona, que a juicio de la investigadora, podía proporcionar datos relevantes. Sobre la base de estos requerimientos se desarrolló y se registró audiofónicamente la primera entrevista (a partir de una guía semiestructurada). Posteriormente se digitalizó el registro y fue incorporado al programa Atlas Ti. Para el uso de este programa, se estableció la Unidad Hermenéutica, (concebida como la gran macrocategoría) que en este caso se denominó *Formación Permanente del docente.* Así, se procedió al análisis de la primera entrevista, lo cual permitió la constitución de los *códigos iniciales o abiertos*, en un proceso denominado *Codificación Abierta* (Strauss y Corbin, 2002). La etapa de *descripción* se fue enriqueciendo con la incorporación de nuevas entrevistas realizadas al resto de los informantes, siete en total. La búsqueda de nuevos informantes se detuvo en la medida que los datos se fueron consolidando y no emergieron nuevos códigos, gracias a un proceso denominado *saturación teórica* (Strauss y Corbin, op cit).

Etapa 2: Ordenamiento Conceptual

Una vez que se procesaron todas las entrevistas se inició la segunda etapa del método, denominada *Ordenamiento Conceptual*. De esta manera, se concretaron algunas redes que derivaron en el surgimiento de las *categorías*, conformadas atendiendo a una estructura interna: *propiedades y dimensiones*. Esa construcción de categorías se logró establecer en

función de los esquemas de clasificación que perfiló la investigadora, en un proceso de *codificación axial,* denominado así, por la multiplicidad de redes que se establecen en torno a cada categoría. En este nivel los procesos trascendieron lo *descriptivo* y se ubicaron en el plano de los primeros *conceptos.*

Por las características y alcances de esta investigación sólo se plantearon la etapa *descriptiva* y la de *ordenamiento conceptual*, es decir, se lograron organizar los códigos y categorías y emergieron algunos conceptos.

Etapa 3: Teorización

Aunque no se desarrolló la etapa de teorización es importante precisar alguna de sus características para entender integralmente la metódica; ésta supone establecer conceptos formulados en un esquema lógico y explicativo "hasta llegar a los niveles más elevados de abstracción que supone las implicaciones teóricas" (Strauss y Corbin, 2002). Durante el proceso de teorización se concreta la *Codificación Selectiva*, en función de los mecanismos que utiliza el investigador para "integrar y refinar las categorías" (p. 156).

Las etapas descritas se lograron gracias a la aplicación de las estrategias de análisis, que utilizadas de forma sistemática, se convirtieron en el eje productor de los aportes de la investigación. Éstas son inherentes a la propuesta de la teoría fundamentada, ellas son: el *microanálisis, la formulación permanente de preguntas y las comparaciones teóricas.*

Durante el microanálisis se revisaron línea a línea los párrafos o fragmentos del discurso de los informantes y se definieron los códigos, en un ejercicio interpretativo propio de la investigadora.

Con la *formulación permanente de preguntas,* la investigadora en esa interacción con los entrevistados, utilizó la pregunta y la repregunta, con el fin de guiar los análisis y acercarse lo más directamente posible a las concepciones de los informantes.

A través de las *comparaciones teóricas*, la investigadora pudo establecer similitudes y diferencias, en relación con los elementos más significativos de las teorías previas (Strauss y Corbin, 2002 p.74).

Como técnica se utilizó la *entrevista*, particularmente la *entrevista semiestructurada,* porque se pretendió "partir de cuestiones que persiguen reconstruir lo que para el entrevistado significa el problema de estudio" (Rodríguez y otros, 1999 p.168). Una vez

obtenido el audio, se procedió a digitalizar e introducir cada registro en el programa computacional.

En relación con *los instrumentos* se utilizaron, los siguientes:

Guía de entrevista semiestructurada (Anexo A), que se caracterizó por su flexibilidad y por las posibilidades de ir ajustándose en la medida que se desarrollaron las nuevas entrevistas.

Diagramas o Figuras, propuestos por Strauss y Corbin (2002), como mecanismos para la codificación. Su uso, permitió "construir un relato sistemático, lógico e integrado, que debe especificar la naturaleza de las relaciones entre los acontecimientos y fenómenos significativos (p. 199).

Programa Computacional Atlas Ti, considerado como una de las herramientas más completas "en relación con la categorización, estructuración y teorización" (Martínez, 2011 p. 293).

Calidad de la investigación

El proceso seguido para evaluar la calidad de la investigación se sustenta en dos criterios sustantivos: el de *validación y* el de *credibilidad* (Strauss y Corbin, 2002).

La *validación* se logró a través de la repregunta constante a los informantes. De esta manera, la investigadora pudo obtener la confirmación sobre los puntos de vista y las intencionalidades de los interlocutores. Este tipo de procedimiento favoreció la descripción de los datos, ajustándolos al significado dado por los sujetos de investigación (Strauss y Corbin, 2002; Vera, 2011).

La *credibilidad* del estudio se determinó por el reconocimiento de los informantes y la certificación explícita de que los resultados se corresponden con sus aportes. En ese contexto se les entregaron los análisis realizados, con el propósito de cotejar los datos y los resultados. Ninguno de los participantes manifestó desacuerdo.

Finalmente es importante señalar que el programa atlas ti, es auditable, en este sentido contribuye a garantizar los criterios para evaluar la *calidad del estudio*. Así, un auditor externo puede corroborar la información suministrada, y por ende garantizar que el análisis se corresponde con la visión y aporte de cada informante; esto es posible, porque al anexar las entrevistas en el programa, las *citas* quedan accesibles a cualquier computador que lo tenga incorporado.

CAPÍTULO IV

CATEGORIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Este apartado se estructuró en función del objetivo *Analizar las concepciones que poseen los informantes clave sobre la formación permanente del docente.* En ese contexto es importante clarificar algunos aspectos determinantes que le permitirán al lector comprender los pasos seguidos. En la presentación se ubica en primer plano la categoría acompañada del diagrama o figura (diseñada a través del programa Atlas Ti). Posteriormente, se refieren las citas más representativas (fragmentos del discurso de los informantes) que sustentan los análisis y la interpretación respectiva.

Para identificar las citas se utilizó una nomenclatura específica: en primer lugar, se colocan las siglas que identifican a cada uno de los informantes (acompañada de un número, que refleja el orden en que se realizó la entrevista). Posteriormente se presenta el número de la cita que se está analizando y finalmente aparecen unidas por guiones, las líneas (del registro) en las que se ubican. En el siguiente ejemplo se muestra la estructura referida: ***NV 5:28 232-235*** (NV nombre de la informante) (5 el número que identifica el orden en que se realizó la entrevista), (28 número de la cita en el registro) y (232-235 líneas en las que se ubica la cita).

Una vez aclarado esos aspectos técnicos, es importante precisar las categorías emergentes, entre las que se cuentan: *concepciones del docente sobre formación permanente*, *modalidades de formación del docente*, *aprendizaje*, el *docente deseado*, la *supervisión y dirección escolar, y el acompañamiento.* En el siguiente cuadro se presenta una visión general de las mismas.

Cuadro 2: Presentación General de las Categorías Emergentes

Unidad Hermenéutica	Categorías	Propiedades
Formación Permanente del docente	**Concepciones del docente sobre Formación Permanente**	Procesual, cíclico, constante, recursivo y planificado Investigación Reflexión Teórica y Práctica Intencionalidades Impacto Alcances
	Modalidades de Formación del docente	***Normativa:*** Cursos, talleres, jornadas Círculos de Acción Docente Colectivos de Formación ***Autónoma:*** Institucional Profesional Autoformación
	Aprendizaje	Definición, Estrategias, Tipos Principios
	El Docente Deseado	Dimensión Personal y Dimensión Profesional
	Supervisión y Dirección Escolar	Tipo de liderazgo Debilidades Necesidades Funciones: pedagógicas y Administrativas
	Acompañamiento	Definición Debilidades Necesidades Responsables Etapas Estrategias Recursos

Concepciones del docente sobre Formación Permanente

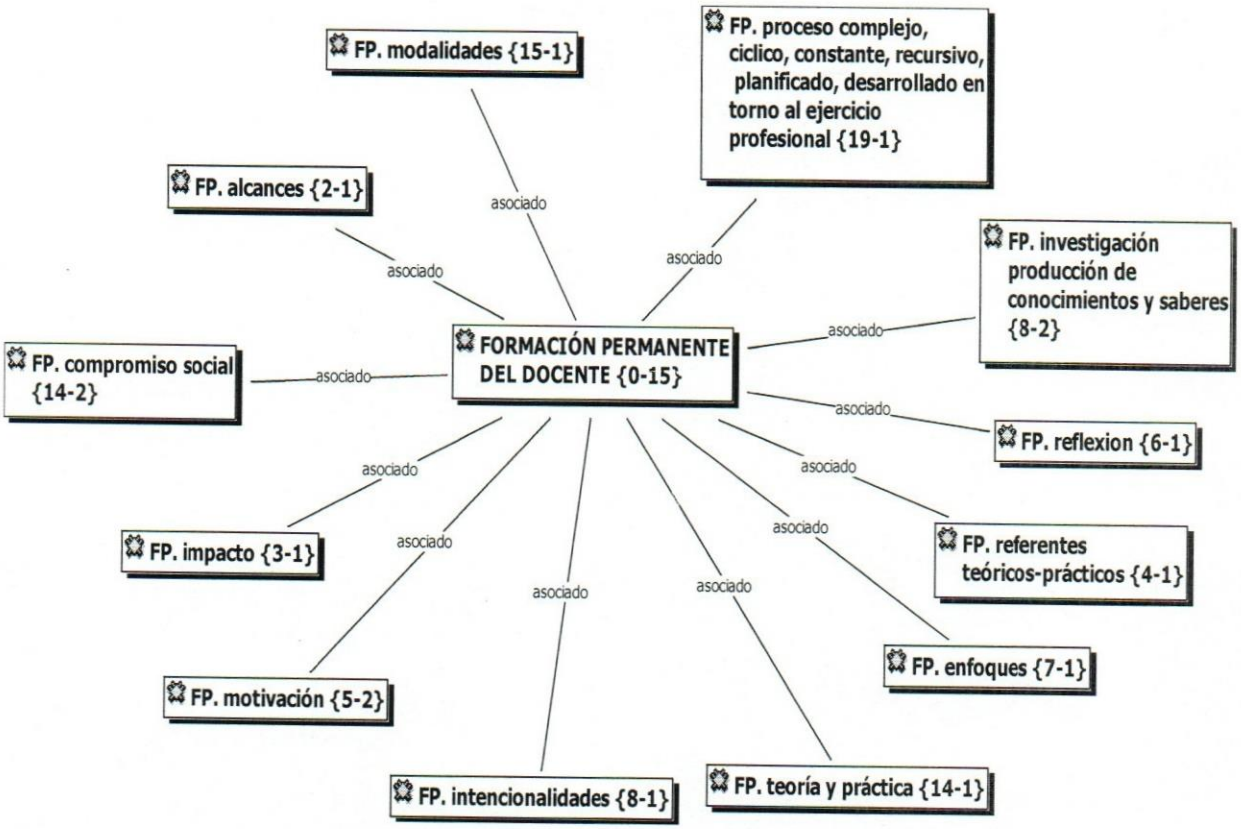

Figura 1: Concepciones del docente sobre Formación Permanente

Elaboración propia.

Los informantes conceptualizan la formación permanente como un *proceso complejo, cíclico, constante, recursivo, y planificado,* que promueve la *investigación* y la producción de conocimientos y saberes, a partir de la *reflexión* teórica y práctica. De acuerdo con NV "El término permanente me da la referencia de que es constancia, es sistemático, es autoplanificado, es de búsqueda, es un elemento asociado…a sus inquietudes, por sus intereses" (NV 5:157 96-101), posteriormente agrega otros elementos: "un espacio para la formación, para una práctica, para que se reflexione sobre la práctica, para que se cierre" (NV 5:28 126-128).

Desde esta perspectiva, la formación implica un proceso constante de investigación y reflexión, en cuyo marco se generan conocimientos producidos y fortalecidos, a partir del contraste, que realiza el docente, entre lo que está construyendo y los *referentes teóricos*

prácticos ya consolidados. Sobre este último aspecto, destacan los planteamientos sobre los *enfoques teóricos* que utiliza el docente y que le son útiles al momento de elaborar sus teorías personales y ejercerlas en la práctica. En ese proceso de producción intervienen de manera significativa las *intencionalidades*. Al respecto NV señala "en esa formación permanente... debe haber un equilibrio en las actividades de formación teórica práctica, pero si esa práctica es el requerimiento de los participantes, cuáles son los elementos de la reflexión teórica que ellos están manejando para no quedarnos solamente en lo instrumental. Si nos quedamos en lo instrumental, empezamos solamente hacer recetarios, no hacemos reflexión crítica y no hacemos trasformación" (NV 5:273 995-1004). Así, se proyecta de manera significativa la intencionalidad de convertir los mecanismos formativos en medios para lograr transformar la teoría y la práctica docente.

La *motivación* es otra de las propiedades que se relaciona con la formación permanente. En este sentido, cuando el proceso proviene de lineamientos o directrices que no se corresponden con los intereses y necesidades del docente, o las de su contexto, no se muestra motivado y así lo ratifica RC: "siempre volvemos a girar en torno al interés y la motivación que el maestro tenga" (RC 6:232 562-564). En palabras de MA: " tiene que darse la necesidad de formarse, de cambiar, de mejorar, de ajustar el conocimiento que tenemos, de cambiar lo que hemos hecho, de procesar nuevas alternativas" (MA 3:120 620-624).

Los informantes establecen otras relaciones vinculadas con el *impacto y el compromiso social* del docente. En este orden, acotan que el educador está consciente que su formación no sólo se circunscribe al aula, sino que trasciende la institución educativa, situación que desde el punto de vista personal y social le demanda una gran responsabilidad.

Otro aspecto está referido a los *alcances* de los procesos formativos: "Considero que tendríamos que partir del municipio e ir ampliando hacia el estado y el país porque los contextos son distintos" (NV 5:475 1451-1453). Esto significaría invertir todos los parámetros que hasta ahora se han utilizado y empezar la formación desde la base, hasta radios más amplios de acción. En relación con las concepciones sobre las *modalidades de formación* se obtuvieron dos grandes tipos: *la normativa y la autónoma.* Por la cantidad de información aportada sobre éstas, se abordó como otra categoría.

Modalidades de Formación Permanente

El concepto de Modalidades de Formación Permanente está vinculado con dos categorías: la formación Normativa y la Autónoma.

Modalidad: Formación Normativa

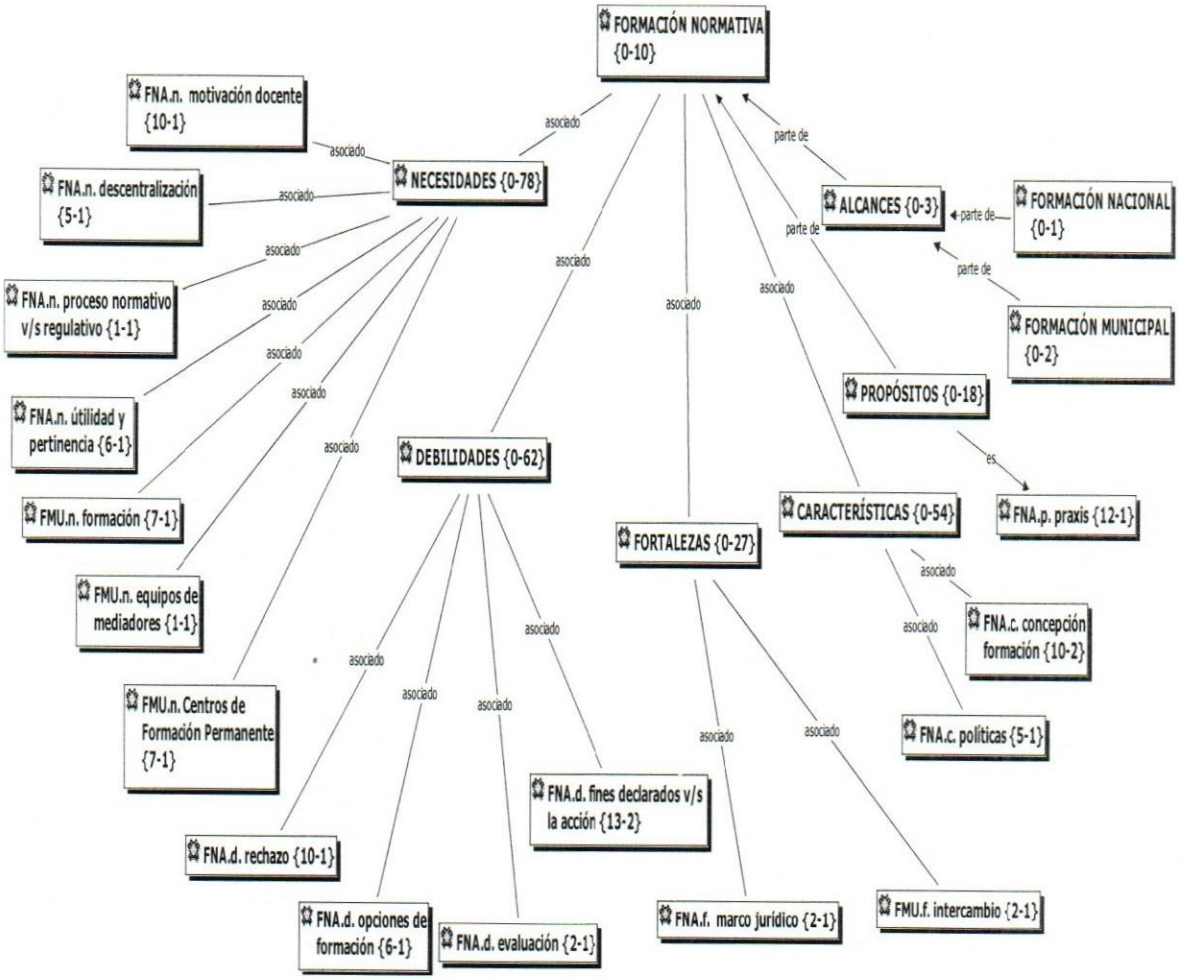

Figura 2: Formación Normativa.

Elaboración propia.

La *Formación Normativa* se vincula con aquellas iniciativas que surgen de los entes rectores del Estado y de la estructura organizativa del MPPE, para incidir en la formación del docente, atendiendo a ejes específicos y puntuales de carácter externo. Desde la perspectiva de los informantes, se vinculan a procesos prescriptivos que favorecen homogeneizar las acciones formativas a nivel nacional y allí radica su *alcance*.

Posteriormente, esos planes se irradian en efecto cascada hacia las regiones y los municipios en forma de *Cursos, Talleres y Jornadas*. Para los informantes, los *propósitos* se asocian con el mejoramiento y fortalecimiento de la praxis educativa; esto, con miras a mejorar la dinámica del aula y así lo plantea JL: "la práctica...la formación me permite conocer más mi práctica, conocer el mundo. Estar más en contacto con el mundo, descubrir sus misterios, no ser engañados" (JL 2:48 178-181). Igual de contundente es la expresión de MG: "Yo creo que el propósito ha sido mantener fortalecido al docente, para que desarrolle de manera eficiente su práctica" (MG 4:56 237-238). Destacan entre sus *características*, la vinculación entre los procesos formativos, las políticas y las concepciones de formación del ente rector.

Emergen como *fortalezas* las posibilidades de intercambios docentes, tanto al interior de la institución, como a nivel otros actores clave. El marco jurídico que fundamenta los procesos formativos es considerado como otra fortaleza.

En relación con las *debilidades*, los informantes consideran como insuficiente la evaluación de los procesos, razón por la cual existen pocas evidencias de los resultados que los acompañan. Igualmente aparece el rechazo y la resistencia del docente como otro elemento negativo, particularmente por lo que refiere RC: "hemos trabajado al margen de las necesidades reales del docente y de la contextualización del docente" (RC 6:87 239-241) por lo cual, la formación no responde a sus intereses.

Otro elemento que surge como *debilidad* son las contradicciones entre los fines declarados en la política formativa y la acción que se lleva a cabo en el plano operativo y así lo evidencia MA cuando señala: "la formación no debiera estar predeterminada por el Ministerio, ni por el Centro de Formación, sino estar predeterminada por las necesidades que tiene la escuela" (MA 3:115 601-603). A las debilidades se suman las pocas ofertas y opciones de formación que brinda el MPPE.

Entre las *necesidades,* destaca como urgente: la promoción de los Centros de Formación Permanente del Docente, concebidos como órganos con competencia municipal, para proponer planes contextualizados, útiles y pertinentes; y la conformación de equipos de mediadores para apoyar en la solución de las demandas formativas de las instituciones. En este orden, NV señala: "Habría que formar un grupo de mediadores que manejen, que tengan experiencias en el área para poder hacer más coherente ese sistema. La formación

permanente debe tener un sistema... para que ese grupo funcione" (NV 5:160 618-623). Igualmente, sugieren mantener un constante monitoreo para promover acciones formativas coherentes con las demandas de las instituciones educativas. Finalmente, señalan la necesidad de buscar mecanismos para motivar al docente y descentralizar la formación permanente. Esta decisión incidiría en la transición de un proceso normativo a uno regulativo o autorregulado.

A partir de la concepción de formación permanente surgieron datos interesantes en relación con los antiguos Círculos de Acción Docente y los más recientes Colectivos de Investigación y Formación Permanente del docente, y en función de la cantidad de información obtenida se procedió al diseño de los respectivos diagramas.

Círculos de Acción Docente (CAD)

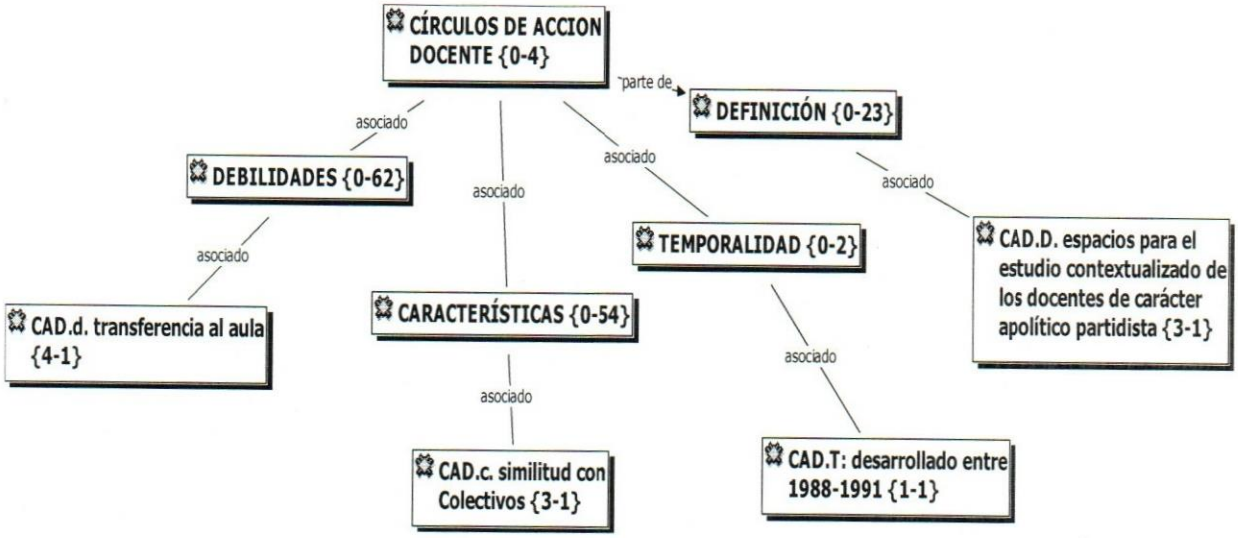

Figura 3: Círculos de Acción Docente.

Elaboración propia.

Los Círculos de Acción Docente son concebidos como ambientes contextualizados que se realizaron con el objetivo de fomentar la formación del docente y aún se visualizan como espacios desvinculados de elementos políticos partidistas. El carácter contextualizado de los círculos se refleja en los planteamientos de MG: "anteriormente trabajábamos en las escuelas con círculos de estudio... cada docente..., buscaba los temas de acuerdo a su formación y a su realidad (MG 4:45 185-189). La visión apolítica de los círculos lo rescata JL, cuando expresa: "Entonces, teníamos círculos de estudio independiente, de la

organización política en la que militábamos" (JL 2:15 48-49). Su temporalidad se ubica a finales de la década de los años ochenta y principios de los noventa.

Destaca la similitud con los actuales Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente, por constituirse ambos, en espacios para la formación, aunque se distancian por el carácter político que los guía. Como debilidad se asume su poca efectividad, situación que devino en las escasas transferencias al aula, y así lo ratifica VC: "Siempre nos devolvimos decepcionados porque no se evidenció la aplicación en el aula" (VC 7:183 496-497).

Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente

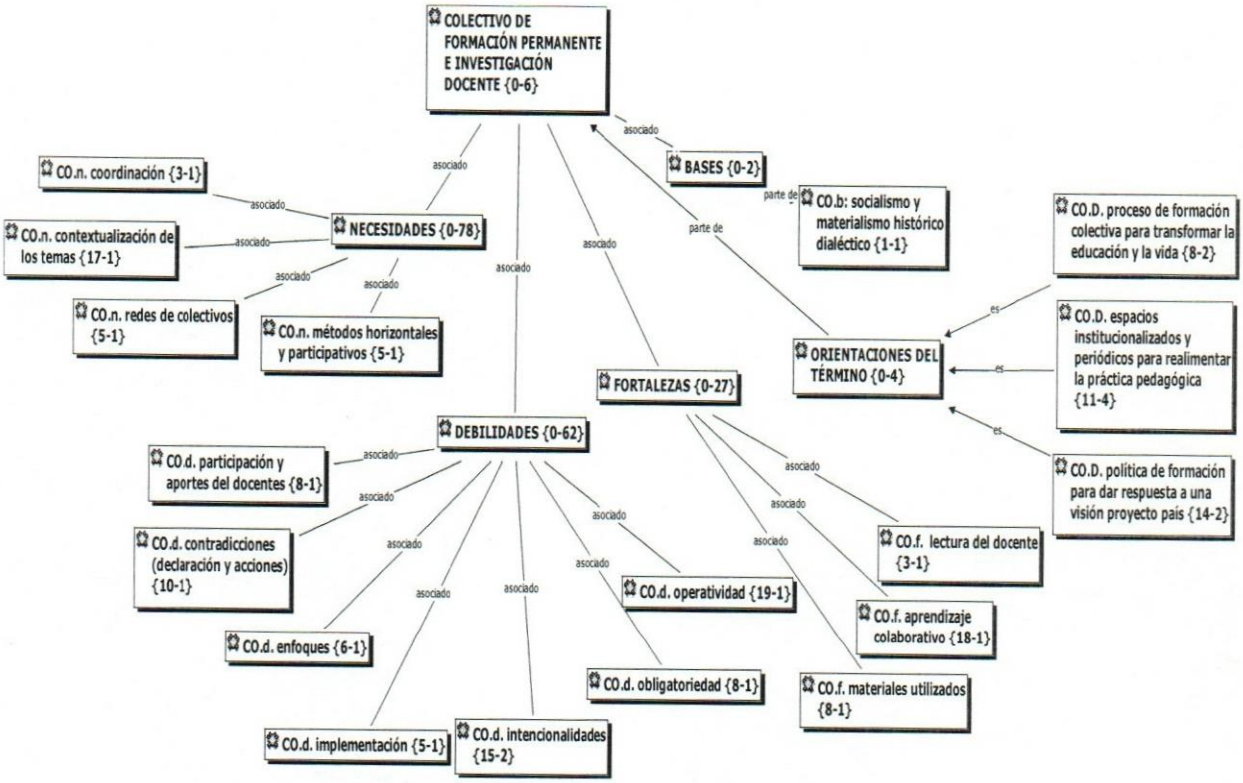

Figura 4: Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente

Elaboración propia.

El Colectivo de Investigación y Formación Permanente del docente se sustenta en cinco propiedades: las *bases políticas y filosóficas del colectivo*, las *orientaciones del término, las fortalezas, debilidades y necesidades.* Los informantes ubican el Socialismo y el

Materialismo Histórico Dialéctico como las raíces políticas y filosóficas que lo sustentan. Llama la atención las diversas orientaciones del término *colectivo*, una de ellas, vinculada con espacios institucionales y periódicos para realimentar la práctica pedagógica. Al respecto RC señala: "son recurrentes y se hacen con una peridiocidad, que además se sistematizan las reflexiones y en el próximo se discuten las reflexiones anteriores, se va generando ese proceso de realimentación permanente que impacta en la práctica pedagógica" (RC 6:130 378-384).

Una orientación diferente permite asociar los colectivos con una visión política que se materializa en el proyecto de país. En este sentido, CG sostiene: "En lo positivo, conocer sobre un proyecto de país es interesante, particularmente lo que vamos a llevar al aula" (CG 1:374 1154-1156). Desde otra orientación, se asume los colectivos con las posibilidades de transformación que pueden generar. Así lo expresa JL: "nos permiten sensibilizar a los educadores en torno a la necesidad de transformar la pedagogía, reconocer que a través de la praxis podemos transformarla, eso es un avance" (JL 2:92 393-401). En definitiva, los elementos centrales tienen un lugar común, los colectivos son espacios institucionalizados de gran trascendencia para los docentes.

Entre sus *fortalezas* resalta la valoración en cuanto a las posibilidades de lectura que se le brindan al docente. El orden jurídico es otro elemento juzgado positivamente por los informantes debido al sustento legal que los ampara. Los documentos y materiales utilizados durante el desarrollo de los colectivos y el intercambio y encuentro entre colegas, es otra de las fortalezas y así lo plantea CG "el material es lo que yo salvo y el encuentro grupal... por la oportunidad de... opinar... para que todos, en igualdad de derechos sean escuchados" (CG 1:138 980-982).

Se consideran como *debilidades*, la participación poco activa de los docentes y las contradicciones entre el cómo se desarrollan las acciones y cómo establecen los documentos que se deben realizar los análisis. Al respecto JL refiere: "todo el proceso formativo está basado en la pedagogía reproductiva, o sea en el conductismo puro... cuando lo que estamos planteando es que trabajemos sobre los principios de la pedagogía crítica radical o pedagogía emancipadora" (JL 2: 80 328-333). Igualmente destaca la poca claridad en relación con los enfoques y las intencionalidades de los mismos. En este sentido, son contundentes las reflexiones de CG: "hay que revisar por qué queremos hacer

las cosas y qué se persigue al realizar cualquier tipo de actividad de formación" (CG 1:290 892-893). La operatividad e implementación de los colectivos fue considerado como una debilidad, en palabras de MA: "para nosotros todo fue muy rápido y hoy digo: cómo perdimos la posibilidad de debatir, porque cualquier cosa podía salir de allí... entregamos las preguntas generadoras, se entregó y se escribió, no lo que dice el grupo, sino la que escribe mejor... Entonces perdimos el tiempo en el colectivo" (MA 3:138 980-982). Otra debilidad está asociada con el abordaje efectivo de la *praxis*. De acuerdo con CG "...esos procesos de análisis, de conversa, de intercambio,... no se están dando, ni se lo permiten, no hay esas ganas de apropiarme de esos elementos que me están dando...no hay ningún tema que tenga que ver con la mejora de la praxis" (CG 1:62 223-228).

En relación con las *necesidades*, los informantes manifiestan que es importante intercambiar de manera estratégica la persona encargada de coordinarlos. Esto obedece a la gran responsabilidad que debe asumir quien anima y lo lleva adelante. Igualmente manifiestan como requerimiento: la utilización de métodos horizontales y participativos, el establecimiento de redes de colectivos, y el abordaje contextualizado de los temas que se discuten. Para MG "el proceso de formación que estamos viviendo, ha dejado de lado...el Salario Emocional, es decir hay información para trabajar, pero escasamente... cómo está el maestro, cómo se siente, qué desea, cómo quiere que sea su escuela, su ambiente escolar" (MG 4:267 826-831).

Modalidad: Formación Autónoma

La inclusión de esta categoría es producto de las concepciones docentes sobre las posibilidades de las instituciones educativas y del docente para generar de manera voluntaria y autorregulada, alternativas para solucionar sus necesidades de formación. En ese contexto, la escuela se plantea mecanismos para consolidar el desarrollo de sus miembros; y por otra parte, el docente de forma independiente e individual, participa en distintos programas académicos que le permiten, además de formarse, alcanzar un nivel superior en el estrato de la carrera profesional.

Formación Institucional

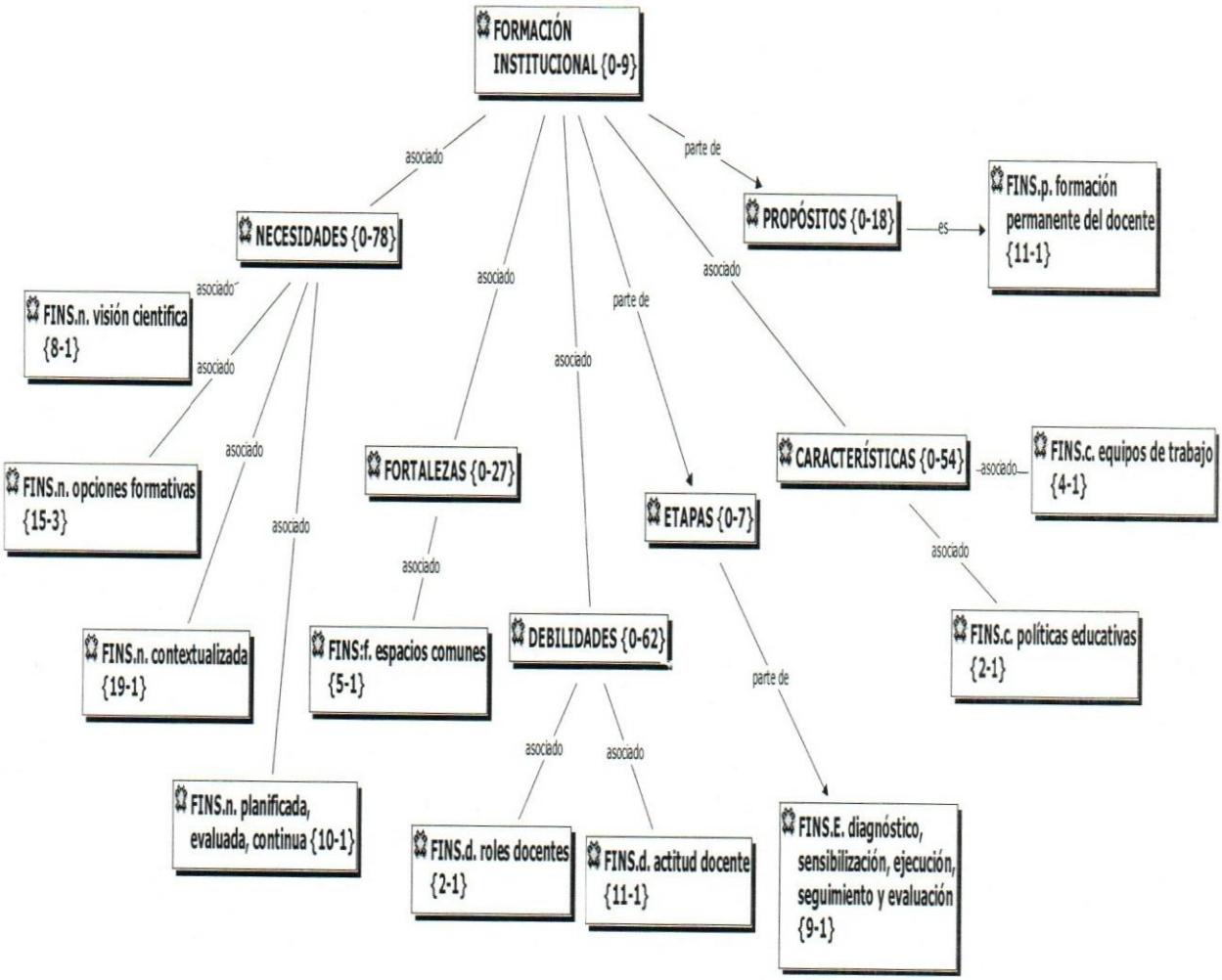

Figura 5: Formación Institucional.

Elaboración propia.

La *Formación Institucional* es concebida en el marco de aquellos procesos que desarrollan las instituciones atendiendo a las necesidades del contexto y de los miembros. Señalan entre sus *propósitos* la contribución con el desarrollo integral de la organización escolar. Entre sus *características*, destaca su valoración como positiva, y resaltan las bondades de la conformación de equipos interdisciplinarios en el diseño, ejecución y evaluación de la misma. Sobre este aspecto NV señala: "hay un trabajo de equipo, yo desde lo individual como profesor de la institución manifiesto… tengo debilidades en la evaluación…, quiénes en esa institución tienen esa dificultad y a lo mejor es…traer a alguien para eso" (NV 5:23 113-119).

Hacen énfasis en algunas *etapas* vinculadas con el elemento estratégico y operativo de la gestión escolar, entre ellas: *el diagnóstico, la sensibilización, la ejecución, el seguimiento y su evaluación*. Los informantes hacen referencia al diagnóstico como elemento clave y así lo reafirma VC cuando señala: "hay que partir de un diagnóstico de cada escuela...ser coherentes con lo que pensamos, decimos, hacemos y sentimos" (VC 7:483 1474-1478).

Entre las *debilidades* identifican algunas actitudes del docente perjudiciales para los procesos: apatía, autosuficiencia y conformismo. A esto se adiciona, la multiplicidad de tareas y roles que le corresponde asumir, y así lo afirma NV: "creo que... lo permanente *no* quiere decir que yo todos los días tengo que involucrar al docente en las múltiples actividades" (NV 5:27 123-128), situación que puede originar cansancio y desmotivación.

Los espacios formativos institucionales son valorados positivamente como una de las mayores *fortalezas*, pues implican la posibilidad de la interacción entre pares, de manera directa.

En relación con las *necesidades* se plantea la urgencia de sistematizar las acciones, contextualizarlas, planificarlas, y evaluarlas de manera continua. Resalta particularmente, el énfasis colocado en la ampliación y diversificación de las propuestas, planes, proyectos y programas, en función de potenciar la formación desde lo interno de las instituciones.

Formación Profesional

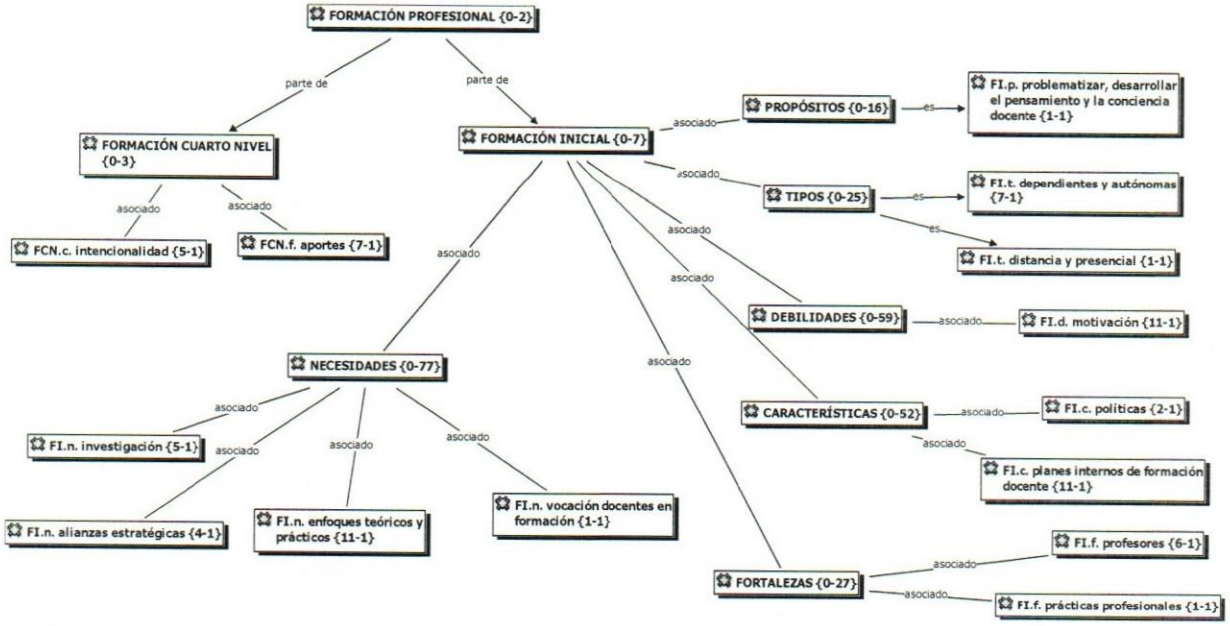

Figura 6: Formación Profesional .Elaboración propia.

La *Formación Profesional* es concebida a partir de dos grandes propiedades, la *inicial* y la de *cuarto nivel*. En relación con la primera, los informantes consideran que entre sus *propósitos* se encuentran el desarrollo del pensamiento, la toma de conciencia del rol del maestro y la práctica pedagógica. En cuanto a los *tipos* de instituciones donde se materializa la formación inicial, se enumeran: las universidades *autónomas* y las *dependientes*, catalogadas así, por las posibilidades de generar y desarrollar planes y proyectos surgidos de sus necesidades. En segundo lugar, aparece la clasificación de *presencial o a distancia*. Destaca la valoración positiva que realiza RC sobre la formación a distancia recibida en el marco de la Universidad Nacional Abierta y sus estudios autónomos, sobre los cuales expresa: "la experiencia de la Universidad Abierta es una experiencia de autoestudio, porque tú tienes que planificarte" (RC 6:64 158-160). La desmotivación de algunos estudiantes (docentes en formación) y de los profesores que los forman, es calificada como una *debilidad*.

Entre las *características*, se valoran: el respeto y la adecuación que realizan las instituciones a las políticas emanadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, y los planes internos de formación de su personal, que promueven cada una de las organizaciones.

Como *fortalezas* destacan dos aspectos interesantes, por un lado la valoración positiva sobre las prácticas profesionales, y por el otro, la influencia de algunos profesores universitarios que sirvieron de ejemplos y modelos a seguir y así lo refiere NV "Esos docentes con su ética profesional, en todos los sentidos y yo quise ser ejemplo de ellos" (NV 5:40 121-123).

Las *necesidades* se plantean en términos de los requerimientos para: la exploración de la vocación docente a los aspirantes a ingresar en la carrera de educación, la promoción de la investigación como un eje integrador de las diversas asignaturas, la revisión y renovación de los enfoques teóricos prácticos desarrollados en el aula universitaria, y las alianzas estratégicas que se deben establecer con otras instituciones del sector educativo, particularmente con las adscritas al MPPE y con sus egresados. Al respecto MA, propone "...hay que buscar las maneras de interrelacionar la universidad con la escuela, de manera permanente y favorecer que el maestro comparta en la universidad y que el conocimiento

en la universidad no sea solo académico, sino que trascienda la realidad" (MA 3:110 580-584).

En relación con la *formación de cuarto nivel* destaca la intencionalidad de quienes deciden asumirlo. En el caso, de los profesores universitarios, resalta la posibilidad de ascender en el escalafón de la estructura organizativa de la organización. De acuerdo con los informantes, en algunas instituciones como la Universidad Nacional Experimental de Guayana, esta decisión es un requisito obligatorio, no así en otras, como la Universidad Católica Andrés Bello o la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas.

Para los informantes la formación de cuarto nivel es apreciada como una *fortaleza,* porque supone mayores elementos del profesional docente, lo cual implica incidir en su desempeño laboral y en la institución educativa en general. No obstante, refieren la necesidad de profundizar en algunos indicadores para mostrar ese impacto en el aula, y en el entorno.

Autoformación

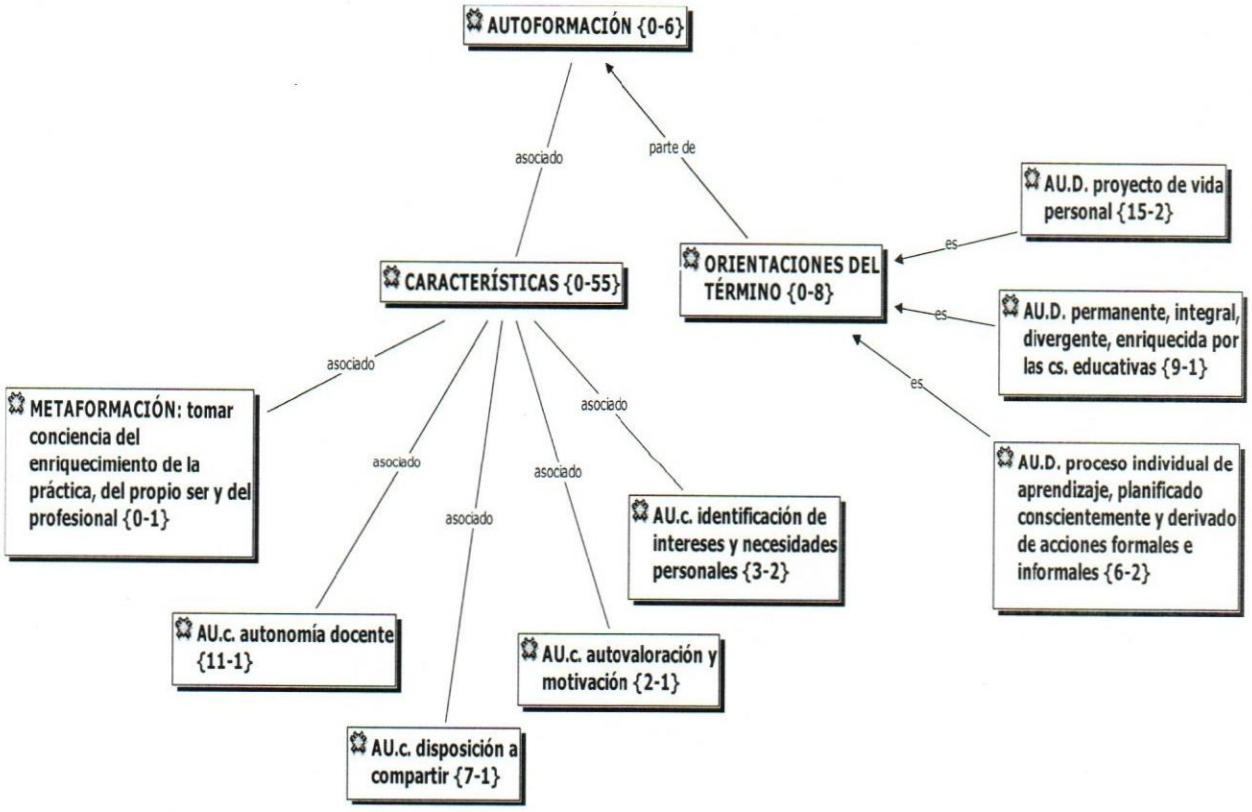

Figura 7: Autoformación.

Elaboración propia.

La *Autoformación surgió* como otra categoría asociada a las modalidades de formación autónoma. Entre sus propiedades destacan las diversas orientaciones del término y las características que la identifican.

La primera, alude a la autoformación como proyecto de vida, esto supone una decisión del docente que trasciende el ejercicio profesional, colocando el proceso autoformativo en el eje vertebral de su desarrollo personal y laboral.

La segunda visión supone concebirla como permanente, integral, divergente, que se enriquece con los aportes de las Ciencias de la Educación. Una tercera tendencia, la ubica como un proceso de aprendizaje individual, planificado de forma consciente, a partir de acciones formales e informales que promueve el propio docente.

Entre las *características* asociadas, resaltan el hecho del desarrollo del proceso autonómico del docente, su consolidación, crecimiento y madurez profesional. La disposición a compartir, la autovaloración de la persona y del profesional y la necesidad de identificar sus intereses, conforman otras características que son relevantes y aportan a su comprensión.

Un hallazgo importante que se ha derivado del análisis de las característica se desprende de los planteamientos de RC, y se visualiza en la necesidad de un "proceso que permite tomar conciencia de la importancia de la formación teórica, del enriquecimiento de la práctica, del propio ser y del profesional" (RC 6:181 818-821). Se trata entonces de elementos vinculados con la *Metaformación*; en este caso, el docente no solo ha tomado conciencia, sino que asume y se plantea alternativas para satisfacer las necesidades intelectuales y académicas que le sobrevienen de su reflexión y su práctica.

Aprendizaje

Los planteamientos de los informantes favoreció el surgimiento de la categoría Aprendizaje, vinculada con un conjunto de propiedades y dimensiones que implican: *definición, estrategias, tipos y principios*. En la figura 8, se muestran las relaciones internas de la categoría:

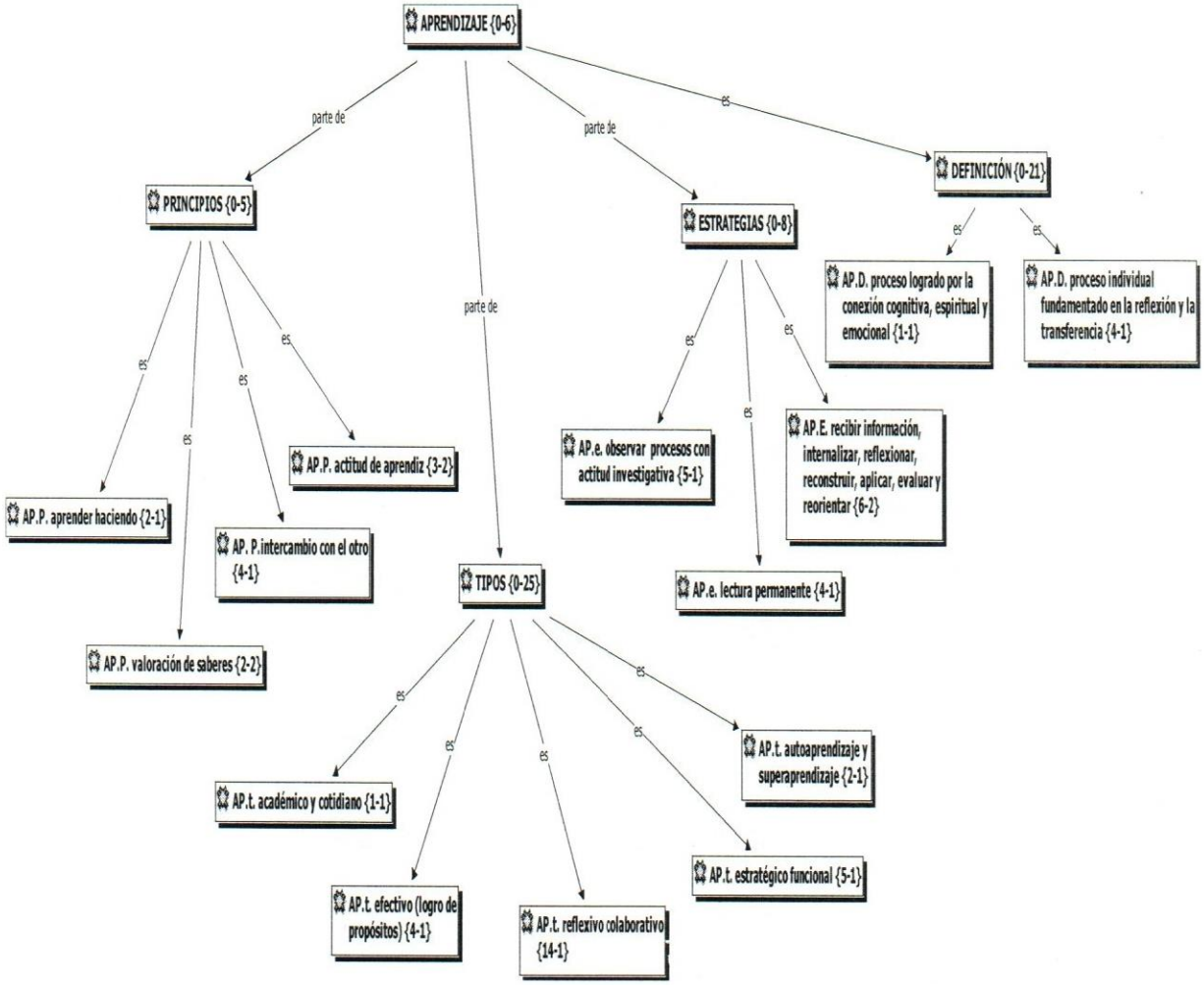

Figura 8: Aprendizaje.

Elaboración Propia.

El aprendizaje es *concebido* como un proceso individual que se logra por la conexión cognitiva, espiritual y emocional, que se fundamenta a su vez, en la reflexión y la transferencia. En palabras de CG "aprendes algo por la conexión cognitiva, espiritual y emocional" (CG 1:36 105-106), asociados a una serie de *principios* que surgen de algunos enunciados clave:

Actitud de aprendiz: implica que el docente asume y reconoce sus potencialidades y debilidades y actúa en consecuencia. Al respecto NV "uno debe declararse aprendiz, más que docente y cuando tú te abres a aprender, estas aprendiendo constantemente en cada momento de tu vida" (NV 5:67 190-194).

Intercambio con el otro: tal como está señalado por los informantes la interacción con el interlocutor es un aspecto fundamental para que el docente cuestione su pensamiento, lo contraste y rehaga permanentemente sus conceptualizaciones.

Aprender haciendo: este elemento permite complementar los aspectos conceptuales (el pensamiento) y la acción. Al respecto MG señala: "me ha dado muy buenos resultados el construir, el aprender haciendo" (MG 4:150 629-635).

Valoración del aprendizaje: refiere el aspecto afectivo y valorativo del conocimiento, los saberes y la experiencia.

También surgió una clasificación sobre los tipos de aprendizaje, atendiendo a cuatro criterios básicos: el primero obedece al contexto, el segundo relacionado con los logros alcanzados, el tercero vinculado con los procesos implícitos, y el cuarto asociado con la presencia e influencia de los interlocutores del aprendiz.

Sobre la base de los *contextos* donde se produce el aprendizaje, se obtuvo: el *aprendizaje académico*, construido en espacios formales e institucionales y el *aprendizaje cotidiano,* vinculado con saberes empíricos que construye el docente en su interrelación con su entorno inmediato. Al respecto RC señala: "Aprendí después de muchos años a valorar las acciones informales, te estoy hablando de incluso espacios informales de conversación con los colegas, en los cuales cualquier comentario despierta algún interés... me queda la inquietud y busco" (RC 6:45 080-085).

En relación con los *logros alcanzados* surgen dos referencias: el *aprendizaje efectivo*, definido como aquel que responde a los propósitos planteados por el aprendiz, a través del uso de estrategias y recursos que favorecen el cambio y transformación de las situaciones deficitarias. En ese orden MG, señala: "Ese aprendizaje con herramientas bien planteadas, lleva... a apropiarse de eso y a utilizarlo... llamo aprendizaje efectivo a dar herramientas, a dotar, conseguir no sólo el conocimiento, sino de plantearte otras posibilidades, de abrirte camino para seguir adelante" (MG 4:200 852-859). El *aprendizaje estratégico funcional*, surge en la medida que el aprendiz se autoplanifica y se plantea la consecución de metas, en un tiempo y espacio determinado. El elemento funcional de esta propiedad, implica que el docente de manera consciente busca la información, selecciona la que es útil y desecha la que no le interesa. Al respecto, son interesante los planteamientos de CG "...evaluamos cómo salió la dinámica y como puedo mejorar el siguiente encuentro con los niños y con

las maestras. Esa es una forma de darle utilidad a lo que aprendo y desecho lo que no va a funcionar" (CG 1:25 132-136).

La tercera clasificación remite a los procesos del aprendiz, lo cual supone: el aprendizaje reflexivo y la metacognición. El aprendizaje reflexivo es concebido como un proceso que permite analizar y evaluar las construcciones propias, para consolidarlas o rebatirlas. Al servicio del aprendizaje reflexivo, se colocan los procesos mentales superiores: análisis, síntesis, transferencias, entre otros. El carácter reflexivo, se visiona en las palabras de JL "nosotros sabemos que hemos aprendido cuando reflexionamos sobre la acción. Esa reflexión sobre la acción, la sistematizamos y esa sistematización la incorporamos a la nueva acción. Allí es cuando el ser humano sabe que ha aprendido" (JL 2:39 135-141). La metacognición se vincula con los procesos de aprendizaje, supone a su vez, hacer conciencia de los factores que facilitan la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, además de los factores que lo obstaculizan.

Finalmente aparece el *aprendizaje colaborativo*, definido como el que se produce en el intercambio con los pares, quienes sirven como puente para alcanzar niveles superiores de conocimientos. Para CG, éste es fundamental en el proceso formativo: "Yo aprendí mucho de los encuentros con el otro, mira cómo lo hacen en la escuela, y con otras escuelas, encontrarme con el otro a través de muchos medios" (CG 1:262 445-448).

Sobre los procesos y estrategias de aprendizaje se enumeran algunas pertinentes y útiles: la lectura permanente, la observación de procesos con actitud investigativa, la reflexión y la transferencia de lo aprendido, lo que supone: internalizar la información, reconstruirla, reacomodarla, aplicarlas, evaluarlas y reorientarlas.

El Docente Deseado

Las concepciones vinculadas con el *docente deseado* se organizó en función de dos propiedades fundamentales: la dimensión *profesional* y la *personal*. Esto permite delinear de manera muy general una aproximación al perfil del docente.

En la dimensión profesional los resultados apuntan a la formación de un educador que transfiere al aula lo que aprende, que es promotor de procesos vinculados con la investigación, y que conoce el estamento legal de la profesión. Un docente que planifica estratégicamente y utiliza los proyectos de aprendizaje como medio para desarrollar sus

acciones, las cuales negocia con sus estudiantes, las potencia, evalúa, reajusta, replica, comparte con sus pares y permanentemente se autoevalúa y se autorregula.

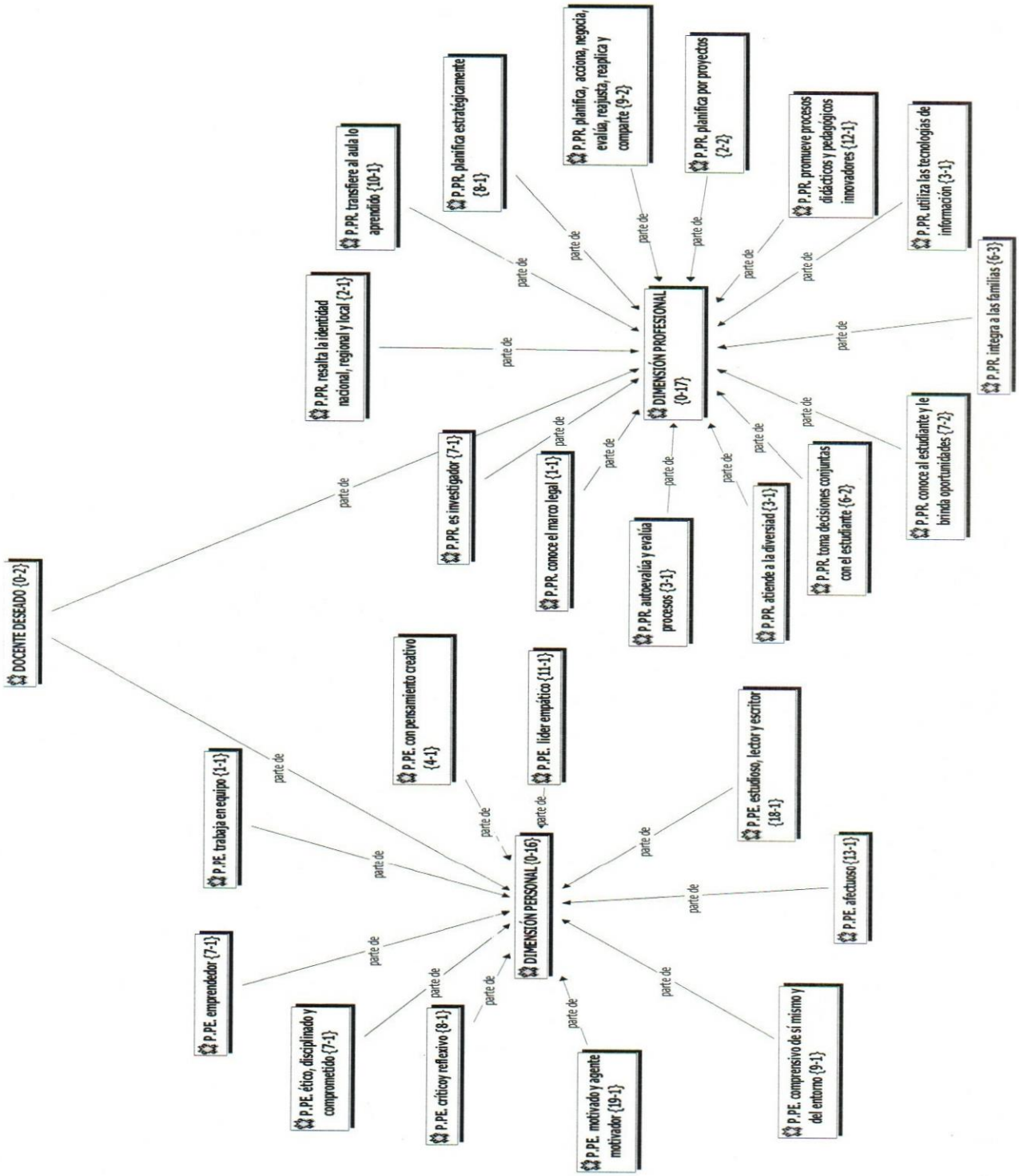

Figura 9: El Docente Deseado.

Elaboración Propia

Un maestro que conoce al estudiante, que toma decisiones en conjunto con él y le brinda oportunidades de desarrollo a partir de la promoción de elementos pedagógicos y didácticos innovadores. Un profesional de la docencia que se mantiene actualizado en las tecnologías de la información y comunicación, que atiende con experticia a la población con diversidad funcional; y en general, que promueve procesos de identidad nacional, regional y local.

Desde la dimensión personal se aspira un docente, con las siguientes cualidades: emprendedor y motivado, que actúa como agente de cambio en su entorno. Un maestro con ética, disciplina y compromiso. Un educador que se comprende a sí mismo y a su contexto. Un líder empático, afectuoso, y promotor del trabajo en equipo. Se plantea un docente con pensamiento creativo, crítico y reflexivo, e inclinado hacia el estudio, la lectura y la escritura.

Supervisión y Dirección Escolar

La revisión sistemática de la información en torno al desarrollo de la formación permanente del docente, condujo al surgimiento de la categoría: Supervisión y Dirección. De allí, la importancia que reviste este aspecto, si se quieren considerar algunas alternativas de mejora. En la figura 10 se muestran las relaciones internas de la categoría:

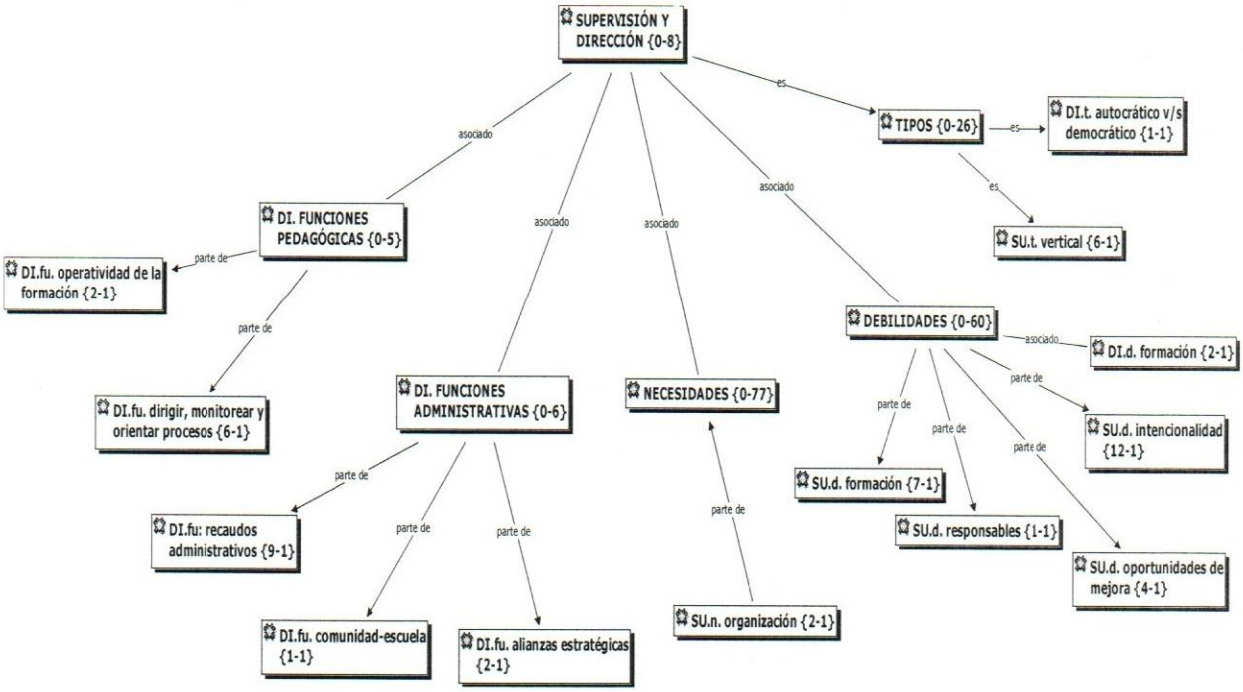

Figura 10: Supervisión y Dirección Escolar

Elaboración propia.

De acuerdo con los análisis realizados, tanto la supervisión como la dirección representan en la estructura organizativa del sistema educativo venezolano, las instancias contraloras y ejecutoras de nivel medio, en las cuales recaen responsabilidades de suma importancia. Para efectos de este análisis, se abordan de manera integrada, aunque en el desarrollo operativo de la gestión, funcionan de manera separada.

Según los informantes, el proceso de dirección y supervisión viene acompañado de las siguientes propiedades: el tipo de *liderazgo* que asumen los responsables, las *debilidades* detectadas por los informantes, las *necesidades* asociadas y las *funciones* que deben cubrir.

En relación con los *tipos de liderazgo*, los datos muestran funcionarios que utilizan, de forma predominante, prácticas autocráticas y verticalistas; aunque los informantes sugieren incorporar acciones más democráticas y horizontales. Tal como es referido, el líder autocrático orienta su gestión enfatizando el poder otorgado por el orden jerárquico. El líder democrático desarrolla una gestión más horizontal, consulta y toma decisiones atendiendo al aporte de su equipo de trabajo y se muestra más cercano a las personas con quienes labora.

Sobre las *debilidades* del proceso de supervisión y dirección, aparece la intencionalidad de ambos y los factores que lo guían. Al respecto MG señala "Si no hay control y seguimiento seguimos desgastándonos en el tiempo y en el espacio y a veces pensamos que aramos en el mar" (MG 4:142-602-604). Esta afirmación, es una autocrítica que realiza la informante, quien funge como miembro del equipo supervisor de la Coordinación Municipal de Formación Permanente, y con lo cual ratifica la importancia de las funciones que asumen los gerentes educacionales, en este caso, desde una visión tradicional de la gestión (el control y el seguimiento), pero además acompañado de un posible "desgaste" de los equipos medios de supervisión.

El escaso número de actos de supervisión es referido como una debilidad del proceso, particularmente en las escuelas de dependencia oficial y así lo confirma NV, quien sostiene "Yo hice una investigación sobre evaluación de desempeño y me preguntaba por qué en el privado los docentes si cumplen? Las conclusiones: hay mayor presión y supervisión; y en el público no hay control y seguimiento". (NV 5:393. 1192-1196). Aunque vuelve aparecer la orientación del control y el seguimiento, es significativa la diferencia que se plantea en relación con los espacios educativos y las acciones que se realizan en unos y otros.

La responsabilidad de la supervisión y dirección recae en aquellos funcionarios que han sido seleccionados por las autoridades municipales, en especial por la Coordinación de los Municipios Escolares y la Coordinación de Recursos Humanos de esa dependencia. Sin embargo, existen algunos elementos que indican que existen contradicciones entre las figuras que ejercen estos roles. Al respecto, son reveladores los planteamientos de NV "en este medio, sobre todo los que trabajan como directivo, supervisores o de la zona, unos dicen una cosa y otros otra" (NV 5:157 484-485). Afirmaciones como éstas ponen en evidencia un aspecto que pudiera incidir negativamente en la gestión.

En cuanto a la formación de los responsables, es importante referir que aunque los informantes reconocen el esfuerzo que realizan las personas que ejercen los cargos gerenciales, señalan que existe poco nivel de formación académica en los gerentes educativos, y cuestionan la forma cómo son designados y así lo refiere MA "La experiencia que tengo sobre la supervisión intermedia, que es esa que hace el director, el director no está formado para eso. Hay un vacío también" (MA 3:138-688:691).

Los datos también muestran una tendencia significativa a concebir la gestión educativa como una responsabilidad de equipo en el que se fusionan varios elementos y así se desprende del planteamiento de RC "Hay que organizar comisiones de trabajo, para supervisar...y acompañar el proceso" (RC 6:446 1363 -1365), esto reviste un aspecto de sumo interés, pues significa convertir la gestión formativa en un trabajo de equipo, desde lo cual, pudieran concretarse acciones de forma más horizontal, en la que se privilegian los valores de cooperación y solidaridad.

En relación con las funciones que deben ejercer los supervisores y directores vinculada con la formación permanente del docente, los informantes aluden a dos tipos de funciones básicas: administrativas y pedagógicas.

Entre las funciones administrativas, sugieren las siguientes:

-Establecer alianzas estratégicas: éstas son necesarias, particularmente en un país tan interdependiente como Venezuela; en el que prevalecen demandas no resueltas y frente a las cuales, los supervisores y directores, tradicionalmente, han tenido que dar respuesta. Se trata entonces de cubrir algunos recursos, que son estratégicos y que se logran por la vía de la cooperación interinstitucional.

-Articular relaciones con la comunidad es otro de los elementos en el que coinciden los informantes, y se inscribe en la necesidad de vincular diversas acciones formativas con la comunidad. Esto, para incidir positivamente en el desarrollo del proyecto institucional construido de forma conjunta y en el que se benefician todos los actores del proceso.

-Elaborar y entregar recaudos administrativos ocupa un lugar importante en las consideraciones de los informantes. En este sentido, el planteamiento general es hacia la crítica por el excesivo recargo de actividades relacionadas con este aspecto, aunque se reconoce la necesidad de reportar elementos administrativos vinculados con la ejecución de los planes formativos.

-El elemento pedagógico es otro aspecto muy valorado por los informantes, razón por la cual, surge como otra de las funciones básicas de los supervisores y directores, quienes se convierten en los garantes de la operatividad del proceso formativo; y así lo refiere MA: "Desde la dirección se puede hacer un proceso intermediario de supervisión... la supervisión también necesita tener esa formación para atender al docente con un proceso de acompañamiento" (MA 3:133 668-673). De esta manera, los procesos formativos pasan a ocupar un lugar estelar en el orden de prioridades que se deben asumir desde la dirección y supervisión. Tal como lo plantean los informantes, es necesario que ambos funcionarios, se encarguen de:

-Dirigir, monitorear y orientar los procesos de formación que se adelantan desde la institución educativa.

-Acompañar al docente para fortalecer la ejecución, evaluación y funcionamiento del proyecto institucional.

Acompañamiento

El acompañamiento es un proceso inherente a la función de supervisión y dirección escolar. De acuerdo con los informantes, se plantea: la *definición*, las *debilidades y necesidades*, *los responsables*, *las etapas y las estrategias*, y los *recursos* requeridos para desarrollarlos. En la figura 11 se presenta la visión general de la categoría analizada.

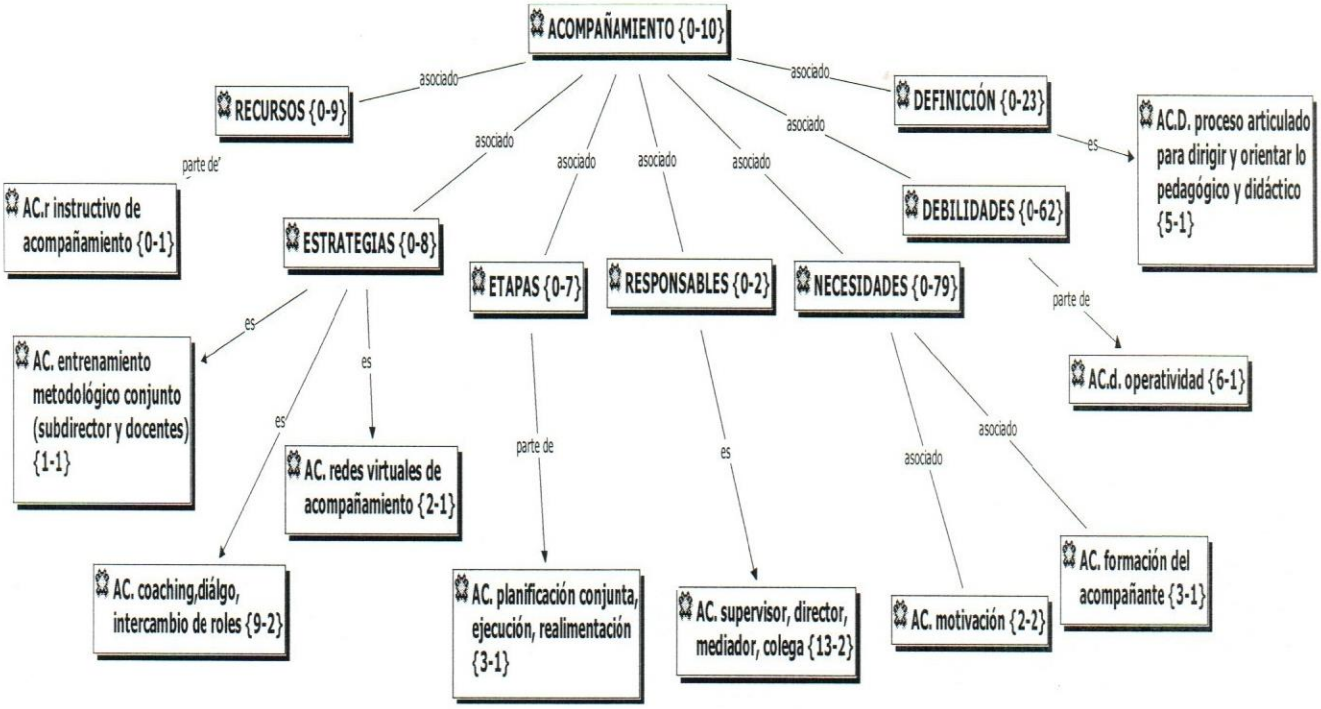

Figura 11: Acompañamiento.

Elaboración propia.

El acompañamiento es concebido por los informantes como un proceso compartido y articulado, para dirigir y orientar los elementos pedagógicos y didácticos. Su importancia la refleja MA cuando señala "necesitamos un acompañamiento que dirija y oriente los procesos educativos,... los procesos escolares, en términos de mejorar procesos particulares" (MA 3:132 664-667). Otra referencia que sirve de apoyo a la concepción que se ha construido proviene de JL, quien manifiesta "nos estamos acompañando desde que empezamos a planificar, no puede ser que yo te venga acompañar cuando tú estás en la fase de desarrollo de ese proyecto" (JL 2:143 643-645).

De esta concepción se derivan varios aspectos significativos; en primer lugar, la visión de proceso, es decir, asumir que el acompañamiento no es un momento, al inicio o al cierre de un año académico, sino que forma parte de la dinámica institucional. Igualmente, partir de la premisa que es un proceso compartido, le brinda otro cariz, esto es, todos son corresponsables de acompañarse y potenciar los beneficios que supone compartir la

experiencia del aula. La perspectiva de proceso articulado, implica que el acompañamiento es una línea estratégica en el marco de los proyectos institucionales que guían y orientan el desarrollo de todo el período escolar.

Desde este marco, las intencionalidades del acompañamiento se perfilan hacia la dirección y orientación de los elementos pedagógicos y didácticos, y las funciones del proceso estarían dadas por el interés supremo de convertirse en una oportunidad para formar a los actores, tanto en el plano teórico como el práctico. Así, el acompañamiento deja de tener una concepción fiscalizadora, y trasciende a un proceso más humano y con mayores oportunidades de desarrollo para los involucrados.

En relación con las debilidades, son significativas las consideraciones sobre la operatividad del proceso, porque no existe una planificación y sistematización de los procesos de acompañamiento. En este sentido, refieren como necesidades la desmotivación de los actores involucrados y la falta de formación de los acompañantes.

Un elemento novedoso que resalta es la diversidad de personas responsables para realizar el acompañamiento. En este sentido, no sólo proponen al supervisor o algún miembro del personal directivo, sino que sugieren incorporar a colegas y mediadores. Estos últimos, en el caso de haber participado en programas de formación guiados por profesionales externos. Esta posibilidad, fundamenta una visión de acompañamiento entre pares, lo cual enriquece el proceso de formación colectiva.

También es significativo que los informantes refieran tres etapas básicas para desarrollar el acompañamiento: *la planificación, el proceso de ejecución y la realimentación*; y así lo señala RC "les dejaba tarea y luego iba a la clase con ellos, los acompañaba, los ayudaba a planificar, a dar la clase" (RC 6:201 659-661); también lo confirma VC, cuando expresa: "primero en el proceso de planificación de la actividad y luego la realimentación, los aportes. Después te acompaño en tu clase y te doy las observaciones" (VC 7:151 437-440).

Este planteamiento podría considerarse como un avance, en virtud de concebir el acompañamiento como un proceso de equipo, en el que se privilegian los aportes de todos, en un clima de respeto, que deriva en la posibilidad de redimensionarlo, más hacia espacios de formación, que sería coherente con el carácter renovado que debe dársele.

En ese orden, la visión de acompañamiento propuesta por los informantes implica poner en funcionamiento una serie de elementos estratégicos diversos, de los cuales se desprenden algunas que podrían considerarse como estrategia y otras que forman parte de una visión integrada que complementa la estrategia utilizada. En este sentido, es reiterada la propuesta sobre la conformación de redes virtuales, a partir de las cuales se abren múltiples posibilidades de intercambio y compartir entre docentes, a niveles micro (dentro de la institución) y con personas externas como los supervisores o mediadores.

El diálogo aparece entre los elementos estratégicos. La orientación que le otorgan los informantes lo refieren como un intercambio de respeto, que debe mantenerse durante el desarrollo de las etapas señaladas. La aplicación de las técnicas del Coaching aparecen en múltiples ocasiones, y se ubica como un elemento interesante porque representa la posibilidad de que el acompañante se convierta en un agente motivador, que le brinda al docente las oportunidades para autoevaluarse y para hacer consciencia de sus procesos internos y del cómo actuar frente a determinadas situaciones.

La estrategia de entrenamiento metodológico conjunto, aparece en el discurso de informantes que han compartido experiencias con docentes cubanos, los cuales reconocen el impacto de la estrategia en el proceso formativo.

La propuesta de intercambiar roles representa una iniciativa de cambio significativo. De esta manera, el acompañante puede convertirse en un "modelo" en el abordaje de algunas situaciones particulares. Estas posibilidades enriquecen el encuentro y se enfatiza el carácter horizontal del proceso y la dimensión formativa del mismo.

A esta serie de estrategias se suma la posibilidad de desarrollar el acompañamiento con un instrumento guía, que oriente todo el proceso y que éste sea manejado por los actores involucrados. Esto significaría compartir la intencionalidad y los propósitos del mismo, para que el docente participe en igualdad de condiciones con sus interlocutores.

CAPITULO V

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presentan algunos elementos que se consideran relevantes para perfilar los aportes de este estudio. En tal sentido, se cumple el objetivo *Recoger los aportes sobre formación permanente que se derivan de las concepciones del docente y en general de la investigación.*

La formación permanente que se propone

Los resultados plantean una nueva visión de formación permanente del docente, orientada a transformar el pensamiento y la acción del maestro, en función de superar las contradicciones y tratar de establecer mayores vínculos entre la teoría declarada y la teoría en uso (Argyris, 1999). En este sentido, son pertinentes los señalamientos de Alves (2003), quien sostiene que la docencia es una de las profesiones que amerita mayor dinamismo por las necesidades de transformación individual y colectiva que vive la sociedad del nuevo siglo, sin embargo, paradójicamente, es una de las más conservadoras para aceptar y comprender las nuevas demandas laborales y sociales, razón por la cual todos los esfuerzos que se hagan a los fines de su mejoramiento son válidos.

Es indudable que los procesos formativos del docente se desarrollan en un mundo dinámico que le otorga al área, un carácter complejo. Tal como se concibe es un proceso sistemático y organizado con una intencionalidad específica. Es recursiva porque "no sólo hay interacción sino también retroacción de los procesos" (Morín, 2002) por lo cual, no es lineal y responde a iniciativas constantes y planificadas, que no sólo se circunscriben al aula, sino que trascienden la institución educativa.

Unos nuevos procesos formativos deben asumirse desde lo regulativo y lo reflexivo, en debate constante entre la teoría y la práctica. En términos más minuciosos se trata de un proceso que surge de un *elemento problematizador,* sobre el cual *se investiga,* se *sistematiza* y se *transfiere* al aula.

Desde esta perspectiva, la formación se concibe como un proceso holístico, por lo cual deben erradicarse las tendencias por las cuales se fragmenta el conocimiento y se parcelan los contenidos académicos (Baum, 2009). Por lo cual, es necesario trascender lo disciplinar y descontextualizado de los referentes teóricos y prácticos que caracterizan los procesos formativos realizados hasta ahora.

En resumen, una nueva visión sobre formación permanente del docente, se plantea a partir de su carácter:

-*Procesual* porque están implícitos elementos cognitivos muy complejos que forman parte del desarrollo intelectual del docente.

-*Cíclico* y esto le otorga el elemento dinámico en el que se involucran las aproximaciones sucesivas al objeto estudiado.

-*Constante* porque supone la participación consciente y permanente del docente durante toda la vida.

-R*ecursivo* porque en su dinámica interna los estados finales son fundamentales para generar los estados iniciales de los nuevos procesos.

-*Planificado* porque responde a unos procesos sistemáticos, que aunque flexible, tienen unos propósitos claramente definidos.

Sobre los modos de hacer la formación

Otro aporte de la investigación se ubica en la caracterización de dos grandes modalidades de hacer la formación permanente: la *colectiva* y la *autónoma*; la primera, asociada con la *norma*, es decir, aquella que proviene de lineamientos políticos o institucionales; y la segunda, vinculada con procesos *autorregulativos,* tanto desde el punto de vista institucional como individual (Imbernón, 2007).

La formación normativa

Depende de las políticas públicas educativas ejecutadas por las instancias rectoras que forman parte de la estructura organizativa del Estado. En Venezuela, la formación normativa tiene alcance nacional y se materializa, en efecto cascada, hasta llegar a nivel de las Zonas Educativas, los Municipios Escolares, y posteriormente las organizaciones educativas. Por su naturaleza, se desarrolla en espacios institucionales y periódicos en función de realimentar la teoría y la práctica docente. En ese contexto, se ofrecen múltiples

posibilidades de intercambio, no sólo al interior de las instituciones, sino en relación con otros actores. Sin embargo, esa posibilidad de encuentro productivo con el interlocutor, se logra si se dan las condiciones para la escucha activa y el intercambio colaborativo; esto significa, que en la medida que exista una comunicación horizontal habrán mayores posibilidades de potenciar la formación de los docentes y se cumplirán los propósitos pautados. Desde este marco, la intencionalidad de los procesos formativos debe ser explícita y de dominio colectivo, en función de lograr el encuentro entre los intereses y necesidades docentes y los fines estratégicos previstos.

La visión de formación normativa que se propone implica hacer uso de prácticas participativas, en espacios en el que se privilegie la crítica, en un contexto sistémico y complejo, que tiene como característica fundamental la incertidumbre. Así, se plantea una serie de etapas operativas para realizarla: determinar *la situación actual y la situación deseada, planificar, ejecutar, monitorear y evaluar su impacto.*

En relación con algunas de las últimas iniciativas generadas por el ente rector (Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente y los Centros de Formación) se propone: privilegiar el consenso, la contextualización y la planificación estratégica. Se sugiere fomentar intercambios y alianzas con otras instituciones del sector, para favorecer el diseño, ejecución y evaluación de acciones conjuntas, como una vía factible y expedita que contribuya con el desarrollo personal y laboral del docente.

En cuanto a los Centros de Formación Permanente del Docente, estos deben concentrarse en acciones sustantivas: a partir de diagnósticos contextualizados, generar planes de formación para atender las inquietudes docentes y mantener espacios abiertos para la creación y difusión de innovaciones diversas, que se complementen con la conformación de equipos de mediadores, el mantenimiento de un constante monitoreo de los procesos institucionales y el impulso permanente de la investigación, entre otros.

En definitiva, se trata de un Centro concebido como un órgano, con competencia municipal, para evaluar, planificar y ejecutar procesos formativos que apoyen las demandas de formación institucional y sirva como un ente que gestiona y ejecuta las acciones de formación normativa suscritas por los entes nacionales, regionales y municipales.

La formación autónoma

Se plantea desde tres perspectivas: la *institucional, la profesional y la autoformativa.* La institucional concebida desde las posibilidades de descentralización, y supone un aspecto de suma importancia, porque potencia el ejercicio de participación protagónica de las regiones. Una formación desde lo regional y lo local, requiere diagnósticos contextualizados que develen las condiciones institucionales, los procesos didácticos, los recursos humanos y materiales con los que se cuentan, la evaluación y en general, el consenso sobre el modelo de docente y de estudiante que se plantea la escuela.

La formación institucional que aquí se propone responde a las demandas y necesidades formativas de los docentes y del contexto educativo, desde donde se privilegia la constitución de equipos de trabajo interdisciplinares que potencian y favorecen la reflexividad, la criticidad y la proactividad. Esa posibilidad de interacción entre pares de manera directa, impacta de manera positiva en los procesos. Concebida así, la formación institucional, supone una serie de etapas, que se desarrollan en el marco de la planificación estratégica de la gestión, y que suponen: el *diagnóstico, la fase de sensibilización, la ejecución, el seguimiento y la evaluación.* Esta visión contextualizada y por etapas, permite al colectivo decidir sobre los propósitos planteados, las estrategias formativas, los recursos, los tiempos, la evaluación y el acompañamiento del proceso.

En relación con la *formación profesional*, el carácter autonómico de ésta, se fundamenta en su origen voluntario. Así, el docente se inserta en los distintos programas que ofrecen las universidades y obtiene a su vez titulaciones, lo que le permite alcanzar un nivel superior en el estrato de la carrera docente: en el contexto de la formación inicial (para obtener el título de pregrado universitario); y la formación de cuarto nivel (espacios en los cuales el docente desarrolla estudios de postgrado y recibe las titulaciones respectivas).

Con la formación inicial, el docente además de alcanzar su profesionalización, desarrolla el pensamiento y elabora los constructos teóricos y metodológicos que le permiten desempeñarse en el mundo laboral. Durante su desarrollo, fortalece y enriquece sus conocimientos y experiencias, razón por la cual, es significativo poder compartir con profesores (formadores) que le sirvan de ejemplo, tanto en lo personal, como en el uso

estratégico de situaciones que potencien la criticidad, la investigación y el desarrollo personal.

La formación de cuarto nivel aporta elementos que deben incidir en el desempeño laboral del docente y en la institución educativa. Desde esta premisa, las universidades que forman docentes y el Ministerio del Poder Popular para la Educación, deben ampliar sus vínculos y escuchar activamente las demandas; esto supone, articular las necesidades con las ofertas, en función de formar al docente que requieren las escuelas de las que posteriormente formarán parte (Davini, 1997).

La interrelación de la formación inicial y la de cuarto nivel, con las necesidades reales del docente y del contexto educativo en general, se constituyen en un eje significativo que puede tributar en el desarrollo de procesos formativos novedosos.

La *autoformación* se concibe como un proceso autonómico, que desarrolla el docente de manera voluntaria, con el propósito de fortalecerse como persona y como profesional. En ese marco, se plantea metas y selecciona espacios formales y no formales para aprender y compartir conocimientos y experiencias. Así, la *autoformación* se convierte en un proyecto de vida, lo cual supone una decisión que trasciende el ejercicio profesional. Entre los rasgos que la caracterizan, destacan:

-Es un proceso de aprendizaje individual planificado conscientemente, a partir de los intereses personales y profesionales, que no implican titulación alguna.

-Amerita la disposición del docente a compartir conocimientos y experiencias.

-Favorece la autovaloración del docente y la preocupación constante por solventar necesidades de diversa índole, en función de sus medios y en otros contextos fuera de la escuela.

-Facilita la *Metaformación,* proceso a partir del cual el docente concientiza las competencias teóricas y prácticas que ha desarrollado y devela los elementos que facilitan y obstaculizan su formación.

En relación con el Aprendizaje

Los procesos formativos se vinculan directamente con el cómo el docente aprende. En este contexto, el aprendizaje es un proceso individual que se logra por la conexión cognitiva, espiritual y emocional que establece el docente entre sus concepciones y creencias y lo que quiere aprender. Construye así, marcos de referencia por medio de los

cuales percibe y procesa información, analiza, da sentido y orienta su práctica pedagógica. De esta manera, se vincula con procesos cognoscitivos y metacognoscitivos, lo que supone, que hace conciencia de los factores que limitan su aprendizaje y aquellos que facilitan su conocimiento profesional; éste último, producido en el contacto diario con su entorno y que se conjuga con lo que aprende en la academia, las situaciones didácticas que le proveen herramientas para el manejo de estrategias, técnicas y recursos, y las rutinas que descubre en las dinámicas internas de la institución escolar (Porlán y Rivero, 1998). En función de esto, el docente aprende por su participación activa en espacios formales e institucionales y además construye saberes empíricos, vinculados y producidos en la interrelación con su contexto inmediato.

Así, el aprendizaje se materializa a partir del encuentro entre el docente aprendiz y las situaciones cognitivas que lo desequilibran y lo "obligan" a diseñar acciones para suprimir el conflicto generado; esto supone, disminuir la distancia entre lo que el docente conoce y lo que quiere conocer. El proceso de aprendizaje se complejiza cuando el aprendiz pone el acento en las intenciones de transformar lo aprendido; esto implica tomar acciones, no sólo para alcanzar las consecuencias previstas (resolución de los conflictos cognitivos), sino también para investigar abiertamente sobre el conflicto y transformarlo, lo cual demanda un mayor nivel de complejidad (Argyris, 1999). En sus procesos de formación, el docente logra aprender gracias a:

La Reflexión: esto implica analizar el objeto de estudio en todas sus dimensiones, cuestionar sus pensamientos, comparar, contrastar, rehacer, generalizar permanentemente sus conceptualizaciones y evaluar sus propias construcciones.

Asumirse como aprendiz: esto supone una actitud positiva hacia los nuevos conocimientos y la situación de aprendizaje, lo que le permite potenciar sus fortalezas y hacer conciencia de sus debilidades.

La colaboratividad: en el intercambio invalorable con los pares, quienes sirven como puentes para alcanzar niveles superiores de conocimientos.

El hacer: el elemento de "manipular" el objeto de conocimiento es significativo, pues permite profundizar en la comprensión de lo que se quiere aprender para transferirlo al aula.

Valorar los conocimientos y los saberes: lo que supone incorporar el aspecto afectivo y valorativo de los elementos conceptuales y procedimentales del objeto estudiado.

La visión estratégica y funcional: el docente aprendiz se autoplanifica y se plantea la consecución de metas en un tiempo y espacio determinado. El elemento funcional, implica que de manera consciente busca la información, selecciona la que es útil y desecha la que no le interesa.

Estrategias diversas: esto implica que observe los procesos con actitud investigativa, estudie, lea e interprete, internalice la información, la reconstruya, la reacomode, la aplique, la evalúe, la reoriente y la comparta.

La Motivación: en función de su motivación (proveniente de fuentes internas o externas), el docente fija posiciones y asume actitudes favorables hacia nuevos conocimientos, situaciones y experiencias.

El Docente Deseado: un gran reto

Los elementos expuestos hasta ahora permiten identificar las características del docente deseado: con una actitud positiva hacia la formación, dispuesto a compartir sus conocimientos y experiencias, que se inscribe en la normativa legal venezolana, específicamente en el artículo 39 de la Ley Orgánica de Educación (2009):

> *"un ser social para la construcción de la nueva ciudadanía, promueve los valores fundamentales consagrados en la Constitución de la República y desarrolla potencialidades y aptitudes para aprender, propicia la reconstrucción e innovación del conocimiento, de los saberes y de la experiencia, fomenta la actualización, el mejoramiento, el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos y las ciudadanas, fortalece las familias y propicia la participación de las comunidades organizadas en la planificación y ejecución de programas sociales para el desarrollo local" (p. 40).*

En este articulado se delinean tres dimensiones del educador que se aspira: *el docente que aprende, innova y se desarrolla profesionalmente; que se fortalece personalmente; y el docente ciudadano y líder comunitario.*

A esa clasificación de la normativa legal, se anexan otros elementos que pueden enriquecer el perfil del nuevo educador:

El docente que aprende, innova y se desarrolla profesionalmente:

-Es un profesional activo, reflexivo, creativo, crítico y autónomo que de forma continua procesa información, es un agente que genera acciones, construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo y la comunica a través de publicaciones.

-Comprende la complejidad de la profesión, aprende desde la acción y en función del análisis permanente de su entorno.

-Desarrolla su competencia formativa, esto es se potencia como autodidacta, a partir del autoconocimiento de sus intereses, debilidades y fortalezas y promueve acciones para formarse durante todo el trayecto de su ejercicio profesional.

-Hace conciencia de la necesidad de renovar rutinas tradicionales y transformarlas en situaciones didácticas significativas, pertinentes y coherentes.

-Transfiere al aula lo que aprende y promueve procesos vinculados con la investigación y la interdisciplinariedad, por lo cual es capaz de desarrollar procesos investigativo desde lo cotidiano hasta lo académico y profundizar en estrategias de mediación significativas.

-Planifica estratégicamente, utiliza proyectos de aprendizaje y establece consenso con sus estudiantes, toma decisiones en conjunto con ellos y les brinda diversas oportunidades a partir de la promoción de elementos pedagógicos y didácticos innovadores.

-Se mantiene actualizado en las tecnologías de la información y comunicación.

-Atiende con experticia la población con diversidad funcional.

-Favorece procesos de identidad nacional, regional y local.

-Participa en experiencias académicas de diversa índole: diplomados, especializaciones, maestrías, doctorados y otras iniciativas de formación extraacadémicas.

-Evalúa permanentemente su práctica, la reajusta y la reacomoda, por lo cual se autoevalúa y autorregula de forma continua.

El docente que se fortalece personalmente:

-Se conoce a sí mismo y a su contexto.

-Es estudioso y desarrolla hábitos de lectura y escritura.

-Comparte continuamente con sus pares.

-Respeta y promueve la ética y los valores como la disciplina y el compromiso.

-Es emprendedor, motivado y agente motivador.

El docente como ciudadano y líder comunitario

-Sus cualidades personales lo identifican con la profesión y se manifiesta en su compromiso frente a los contextos en los que interactúa.

-Es un líder comunitario empático, afectuoso, y promotor del trabajo en equipo.

-Promueve acciones diversas para transformar su entorno.

El supervisor y el director escolar que se requiere

En relación con la figura del supervisor y el director, estos representan las instancias contraloras y ejecutoras de nivel medio, encargados de monitorear los procesos de formación normativa. Por el papel que desempeñan en la estructura señalada, ambos son actores clave, pues en ellos recae la responsabilidad de garantizar la ejecución y la evaluación de la formación. En este sentido, es importante que utilicen prácticas democráticas, para que su labor sea más cercana al docente. De esta manera, se erradican los elementos autocráticos y verticalistas, que han caracterizado algunas de sus actuaciones.

Los supervisores y directores propuestos deben ser líderes que impulsan la transformación del contexto educativo, son agentes empáticos y emprendedores que consultan y toman decisiones atendiendo a las sugerencias de los equipos de trabajo y se muestran afectivamente más cercanos a las personas con quienes laboran. Entre las funciones que deben cumplir, como garantes de los procesos formativos, se enumeran:

-Dirigir, monitorear, orientar y evaluar los procesos de formación que se adelantan desde la institución educativa.

-Establecer alianzas estratégicas, particularmente en un país tan interdependiente como Venezuela, en el que prevalecen necesidades no resueltas y frente a las cuales, los supervisores y directores, tradicionalmente han tenido que dar respuesta. Se trata entonces de cubrir algunos recursos y exigencias para la formación permanente del docente que son estratégicas y que se logran por la vía de las relaciones interinstitucionales.

-Articular relaciones con la comunidad para desarrollar acciones formativas que favorezcan a todos. En consecuencia, incidir positivamente en el desarrollo del proyecto institucional, construido de forma conjunta, para beneficiar a los participantes.

-Elaborar y entregar recaudos administrativos, de diversa índole, entre ellos, el reporte de informes vinculados con la ejecución de los planes de formación.

-Desarrollar e impulsar la investigación desde su contexto y su praxis.

-Promover las innovaciones pedagógicas y didácticas y mantener una actitud positiva hacia los cambios.

-Favorecer el acompañamiento al docente y a la institución, en función de fortalecer la formación, ejecución, evaluación y funcionamiento del proyecto institucional.

El Acompañamiento: estrategia para la formación

En relación con el *Acompañamiento*, éste es un proceso invalorable para formar y monitorear el desempeño docente. Concebido de esta manera, es compartido, articulado y permite socializar, dirigir y orientar los elementos pedagógicos y didácticos en el contexto del aula. La visión de proceso, es novedosa porque implica que no es un momento, al inicio o al cierre del año académico, sino que forma parte de la dinámica institucional y es una línea estratégica en el marco de los proyectos institucionales, lo que le imprime el carácter articulado que le es propio.

El acompañamiento que se propone requiere ampliar el número de personas que acompañan, esto implica poder acompañarse entre colegas, con otros mediadores y con las personas que tradicionalmente lo realizan: supervisores y directores. La posibilidad de interactuar con sus pares le da otro cariz al proceso de acompañamiento, pues supone el ejercicio horizontal de las experiencias de aula, con personas con los mismos intereses y las mismas intencionalidades. Igualmente implica convertirlo en un medio de formación entre los actores que participan. De esta forma, deja de tener una concepción fiscalizadora, y trasciende a unos elementos más afectivos, humanos, contextualizados y con mayores oportunidades de crecimiento y desarrollo.

Entre los rasgos que lo caracterizan, destacan algunos aspectos:

-Los nuevos escenarios formativos requieren un acompañamiento del personal directivo de forma renovada; esto es, de manera reflexiva, pertinente, y convirtiendo el trabajo de aula en una responsabilidad compartida entre todos los actores naturales del contexto educativo: colegas, mediadores, directivos y supervisores.

-Es un trabajo en equipo, implica reconocer los aportes de todos, en un clima de respeto, lo cual permite redimensionar el proceso, más hacia espacios de formación, que sería coherente con el desarrollo de investigaciones que fundamenten teóricamente la praxis del docente.

-Unos nuevos procesos de acompañamiento suponen poner en funcionamiento elementos estratégicos diversos, como la conformación de redes virtuales, a partir de las cuales se abren múltiples posibilidades de intercambio y compartir entre docentes, a niveles micro (dentro de la institución) y con personas externas como los supervisores o mediadores.

-El diálogo es el elemento central que debe mantenerse durante su desarrollo.

-La aplicación de las técnicas del Coaching representan la posibilidad de que el acompañante se convierta en un agente motivador, que le brinda a su par las oportunidades para autoevaluarse, y le permite hacer consciencia de sus procesos internos y de cómo actuar frente a determinadas situaciones.

-El intercambio de roles representa una propuesta de cambio significativa para los procesos de acompañamiento. De esta manera, el acompañante puede convertirse en un "modelo" en el abordaje de algunas situaciones particulares. Estas posibilidades enriquecen el encuentro y enfatizan el carácter horizontal y formativo del proceso, pero a su vez, pone el acento en la formación de la persona que acompaña.

-El empleo de un instrumento didáctico que sirva como guía del proceso, que a su vez, sea conocido y manejado por los actores, significa compartir la intencionalidad y los propósitos del acompañamiento, y sirve para que el docente participe en igualdad de condiciones con su interlocutor.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el contexto de esta investigación todos los esfuerzos se concentraron alrededor del objetivo general *Derivar aportes para fortalecer los procesos de formación permanente del docente*, esto fue posible gracias al seguimiento de los objetivos específicos, de los cuales se desprenden las siguientes reflexiones:

El primer objetivo se concentró en *Identificar las tendencias teóricas que sustentan los procesos de formación permanente del docente*, su desarrollo permitió comprender los procesos formativos que se han realizado y las orientaciones que le subyacen.

Una de las tendencias que ha prevalecido con mayor fuerza es la denominada *academicista*, por lo cual se han formado docentes reproductores, que conocen las disciplinas y que colocan el énfasis en los contenidos curriculares que deben enseñar.

Posteriormente surgió la orientación *tecnológica,* con la cual se pone el acento en la formación de habilidades y competencias del docente, a éste se le brindan las herramientas para enseñar y se concentran los esfuerzos en las estrategias más que en los contenidos a desarrollar.

En el marco de la tendencia *fenomenológica se* plantea la formación de un docente desde, por, y para la práctica, en un contexto en el que se privilegia la experiencia empírica y se cuestionan las teorías universales.

Desde la perspectiva *constructivista* se enfatiza la formación del docente sobre la base de profundizar en los procesos cognoscitivos y estratégicos tanto del aprendiz como del docente facilitador o mediador de aprendizajes.

Los procesos que se inscriben en la tendencia *crítica,* plantean la formación desde la reflexividad y con una visión integradora de la ciencia y las ideologías. El énfasis se coloca en la recuperación de contenidos significativos, para favorecer la transformación social y modificar las relaciones de poder en la escuela y en el aula.

La orientación *investigativa* plantea la formación a partir de la búsqueda de soluciones a situaciones concretas del aula y del contexto, en un proceso en el que se privilegia la sistematización y el análisis de problemas pedagógicos y didácticos comunes. .

En Venezuela los procesos formativos del docente, se han caracterizado por un ejercicio reproductivo de la praxis, anclada en el entrenamiento disciplinar, academicista, instrumentalista y fragmentada del conocimiento (*tendencia academicista y tecnológica*). En el caso particular de los procesos asociados a los Colectivos de Formación Permanente e Investigación Docente (2012), aunque se declaran espacios reflexivos e investigativos para promover la discusión y el análisis desde la criticidad, éstos son muy "controlados" y normados por el ente rector. En ese contexto se asume la *perspectiva crítica* como fundamento, sin embargo en la ejecución se evidencian rasgos de las *tendencias académicas y tecnológicas*; razón por la cual, se contradicen la teoría expuesta y la teoría en uso (Argyris, 1999).

El segundo objetivo de la investigación supuso *Describir los aspectos significativos de la teoría sobre el pensamiento docente y sus concepciones.* El interés por abordar esta área, se planteó en función de profundizar en la génesis de las concepciones y en la comprensión de su funcionamiento. Se considera que incidir en el pensamiento docente se traduce en posibilidades de renovar su acción. De los análisis se desprende que las concepciones guían y orientan la práctica, de modo que existe una interrelación directa entre los dominios del pensamiento y la acción, en un proceso que se elabora y se reconstruye de forma continua, razón por la cual, la formación debe promoverse desde la reflexión y el análisis de la teoría y de la propia práctica docente.

Profundizar en este último aspecto orientó los propósitos que se desarrollaron posteriormente, en función de los siguientes objetivos *Analizar las concepciones que poseen los informantes clave sobre la formación permanente del docente y Recoger los aportes sobre formación permanente que se derivan de las concepciones del docente y de la investigación en general.* A partir de éstos, se concluye:

Los procesos formativos del docente ameritan ser constantes, sistemáticos, y vinculados con las inquietudes e intereses del docente. Para su desarrollo se requieren espacios donde se promueva la crítica y la reflexión permanente de la teoría y la práctica a partir de una visión investigativa que propicie la generación de conocimientos, en función

del contraste entre lo que el docente construye, los referentes teóricos y prácticos existentes (Porlán y Rivero, 1998).

La formación permanente que se propone se une a una concepción de ***aula*** como una unidad compleja que favorece el crecimiento afectivo (emocional, motivacional) e intelectual del docente. Esto, implica convertir el aula en un espacio de aprendizaje, en el que se promueve el acompañamiento reflexivo, la evaluación y el abordaje colaborativo a partir del establecimiento de *redes* y el intercambio y debate de experiencias (Balbi, 2013).

Una nueva visión de formación supera la institución educativa, porque no necesariamente se circunscribe a la escuela, sino que trasciende al plano de la *autoformación* (Imbernón, 2007).

La formación que se propone va acompañada de la revalorización de la profesión y de la dignificación salarial del maestro. Aunque los hechos indican que la formación en sí misma, y los logros alcanzados en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, son las mejores recompensas del educador (Castellanos, 2004).

En resumen, se propone la formación permanente del docente, concebida desde una visión integradora, crítica y reflexiva, investigativa, dinámica, innovadora, contextualizada, motivadora y colaborativa.

De cara a unos renovados procesos formativos del docente, se sugiere:

Fortalecer el diseño y ejecución de proyectos institucionales con la participación activa de todos los actores, para potenciar en las instituciones la posibilidad de plantearse la escuela y los docentes que se requieren a corto, mediano y largo plazo.

En el marco de formación normativa le corresponde a las Universidades y al Ministerio del Poder Popular para la Educación articular la visión del docente que están formando con la de los contextos en los que desarrollarán su vida laboral; por lo cual, es necesario repensar la formación inicial en correspondencia con los requerimientos de las instituciones educativas.

La figura del supervisor y el director educativo debe girar en torno a lo pedagógico y trascender las tareas de corte administrativo que caracterizan la labor que hasta ahora han desempeñado. Así, se plantean nuevos procesos de *acompañamiento* al docente para convertir esa oportunidad en un verdadero proceso formativo.

Se recomienda revisar la estructura y la autonomía de los Centros de Formación Permanente y crear un Centro en cada municipio del país. Esto supone un espacio estelar para la formación, la investigación y la promoción de valores culturales y comunitarios de suma importancia.

En relación con los Colectivos de Formación estos son espacios importantes que deben potenciarse, tomando como punto de partida, las necesidades naturales del docente y de sus contextos, y en función de convertirse en ambientes de crítica y reflexión sobre la praxis educativa.

A partir de la visión particular del docente y de sus procesos formativos autonómicos, éste debe asumirla de manera progresiva, con miras a desarrollar actitudes investigativas, reflexivas y críticas, que le permitan incorporar y evaluar de manera sistemática, autorregulada y simultánea, su desempeño profesional.

En términos generales, se recomienda a otros investigadores seguir profundizando en el área.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, E. (2003). La Formación Permanente del Docente en la Escuela. El uso Universitario de la Tecnología para elevar la Calidad del docente en el aula. Investigación y Postgrado, vol.18, no.1, p.36-45. ISSN 1316-0087.

Asamblea Nacional de Venezuela (2000). Compromiso Educativo Nacional. Caracas. Disponible en: http://asambleanacional.gov.ve/ns2/discursos.asp?id=21-61k.(Consulta 2009, febrero 18).

Apple, M. (1989). Maestros y textos. Barcelona: Paidós.

Argyris, C. y Shön, M. (1974). Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Ca.Addisson-Wesley.

Argyris, C. (1999). Conocimiento para la Acción. Barcelona: Granica.

Balbi, A. (2013). Tres miradas en torno al pensamiento crítico: cognoscitiva, hermenéutica y emancipatoria. Fondo Editorial Uneg.

Baum, G. (2009). El Pensamiento del Profesor: más allá de un constructo teórico. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/indez.php?accionMenu..id..En caché. (Consulta 2010, marzo 13).

Cases, I. (2001). La telaraña emocional del profesorado. La formación anímica: una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia. En La Formación del Profesorado, Proyectos de formación en Centros Educativos, Barcelona: Grao.

Castellanos, R. (2004). Aprender a Ser. Una alternativa educativa para el desarrollo de la personalidad del maestro. Tesis doctoral. Universidad de la Habana. Cuba.

Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986). Educación en Venezuela: Problemas y Soluciones. Caracas: autor (Material mimeo).

Coll, C. (2000). El constructivismo en el aula. Caracas: Laboratorio Educativo.

Cubero, R. (1994). Concepciones Alternativas, preconceptos, errores conceptuales, distintas tecnologías y un mismo significado. España: Investigación en la escuela. N' 23. Disponible en: http://www.eupora.sim.ucm.es. (Consulta 2010, abril 28).

Davini, M. (1997). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Argentina: Paidós.

De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Informe Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en http://www.investigacioningles.ecathos.com (Consulta 2010, marzo 24).

Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

Dubois, M. (1990). El factor olvidado en la formación de los maestros. Argentina: Revista Lectura y Vida. Disponible en http://www.edu.edomex.gob.mx. (Consulta 2011, octubre 15).

Elliot, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. Disponible en http://www.scientificcommons.org. (Consulta 2010, junio 14).

Gil, F. (2000). Marco conceptual y creencias de los profesores sobre evaluación en matemáticas. España: Servicio de Publicaciones Universidad de Almería.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós-MEC.

Gómez, M. (2003). Configuración y exigencias epistemológicas. Una aproximación al estudio del presente de educación. En, Castro J. (2003) Miradas a lo educativo, exploraciones en los límites. México: Plaza y Valdés editores.

González, V. (1999). El profesor universitario. ¿Un facilitador o un orientador en la Educación en Valores? En Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XIX Nº 3. Disponible en http://www.cmapspublic.chmc.us. (Consulta 2011, octubre 30).

Honore, B. (1980). Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad. Madrid: Morata.

Huberman, S. (1996). Como aprenden los que enseñan. Argentina: Aique.

Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.

…….. (2005). La Formación Docente en el escenario actual de la obligación y la Sociedad del Conocimiento. Revista CEP. Formación del profesorado. Sevilla, Junta de Andalucía.

……(2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. En REICE. Vol.5. Número1. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55100108.pdf

Jaime, G. (2009). Estrategias de formación permanente desde la perspectiva del desarrollo profesional del docente en Venezuela. En Cópernico, Uneg. Edu.ve/ número c11/c11, artículo 06.

Jones, D. y Kornblit, A. (2007). La Teoría Fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C. En: Kornblit A (2007) (coordinadora) Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales, modelos y procedimientos de análisis. Argentina: Biblos Metodologías.

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial Extraordinario N° 5929. (15 de agosto). Caracas: Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.

Loya, H. (2008). Modelos Pedagógicos en la formación de profesores. Universidad Autónoma de Chihuahua. Disponible en: http://www.dialnet.unirioja.es. (Consulta 2012, agosto 15).

Madrid, J. y Lucero, L. (1999). Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del profesorado. Revista Electrónica de Formación del Profesorado. Vol 2, Nº 2. Disponible en: http://www.dialnet.unirioja.es. (Consulta 2010, septiembre 12).

Martínez, M. (2007). Evaluación Cualitativa de Programas. México: Trillas.

Martínez, M. (2010). La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Tercera Edición. México: Trillas.

Martínez, M. (2011). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Tercera Edición. México: Trillas.

Ministerio de Educación (1983) Resolución Nº 12. Gaceta Oficial de la República de Venezuela Nº 3085. Extraordinario.

Ministerio de Educación (1992). Calidad de Educación Básica en Venezuela. Estado del Arte. Caracas: autor. (Material mimeo).

Ministerio de Educación. (1996) Resolución N° 01. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 35.881, Enero 17, 1996.

Ministerio de Educación (1997a). Componente de desarrollo de Recursos Humanos. Capacitación Docente. Caracas: autor (Material mimeo).

..... (1997b). Capacitación del docente en el marco de la Reforma Educativa Venezolana. Caracas: autor (Material mimeo).

..... (1997c). Currículo Básico Nacional. Nivel de educación básica. Caracas: autor (Material mimeo).

..... (1997d). Programa General de Capacitación y Actualización de Docentes en Servicio. Caracas: autor (Material mimeo).

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2003a). La escuela como centro del quehacer

comunitario: formación permanente en la escuela. Dirección Nacional de Formación Docente y Supervisión. Caracas. Disponible en: http www.mppe.gov.ve. (Consulta 2010, abril 14).

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2003b). Políticas de Formación Permanente. Dirección Nacional de Formación Docente y Supervisión. Caracas. Disponible en: http www.mppe.gov.ve (Consulta 2010, abril 14).

Ministerio de Educación Superior (2003). Fundamentos Conceptuales de la Misión Sucre. Caracas: Autor. Disponible en: http://www.mppeu.gob.ve. (Consulta 2011, marzo 23).

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012 a). Orientaciones Generales para la Consolidación de la Formación Permanente en las instituciones educativas. Caracas: autor (Material mimeo).

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012b). Plan de Formación Permanente de las y los Docentes. Disponible: http www.mppe.gov.ve. (Consulta 2012, marzo 18).

Morín, E. (2002). Introducción a una política del hombre. Gedisa. Barcelona.

Morín, E. (2007). Algunos apuntes de la ciencia de la complejidad. Disponible en: http://www.wordpress.com. (Consulta 2012, septiembre 15).

Organización de Estados Iberoamericano (2009). Sistemas Educativos Nacionales-Informes Regionales, de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Observatorio de la Educación Iberoamericana, <www.campus-oei.org/webdocente/> (Consulta 2010, junio 13).

Perafán, G. (2005). Pensamiento Docente y Práctica Pedagógica. Bogotá: Colección Mesa Redonda Magisterio.

Pérez Gómez, A. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Ponte, J. (2009). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. Centro de Investigación y Formación en Educación Matemática. Universidad de Lisboa, Portugal. Disponible en: http://www.repositorio.ul.pt. (Consulta 2011, junio 14).

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores. España: Diada Editora S.L

Porlán, R. y López, J. (1999). Constructivismo en Ciencias: pensamiento del alumnado versus pensamiento del profesorado. Disponible en: http:// www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu..id..En caché. (Consulta 2011, abril 28).

Porlán, R. (2000) Constructivismo y escuela. Sevilla: Díada Editora S.L.

Pozo, J. (2001) Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne. Madrid: Morata.

Reyes, W. y González, R. (2007). Desafíos contextuales para los procesos de formación docente. Universidad del Zulia, Centro de Investigaciones Pedagógicas (CEDIC). Disponible en: http://www.redalyc.uaemex.mx. (Consulta 2011, agosto 12).

Ríos, P. (2006). De la teoría educativa a la práctica pedagógica. En Memorias del Congreso internacional de Educación. El Aula: perspectivas externas e internas. Aula XXI. Santilana. Venezuela.

Rodríguez, G. Flores, J. y García, E.(1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada: Aljibe.

Rodríguez, N. (2004). Retos de la Formación de Docentes en Venezuela (Revista).Disponible:http://scielo.org.ve./sciel.php?scrip=sci_artlex&pid=So798_97922004000200002&ing=pt&nrm=iso>.ISSN0798-92. Vol.25,no73 p.03-12. (Consulta 2010, enero 8).

Serrano, R. (2010). Pensamientos del Profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso enseñanza aprendizaje en la Educación Superior. Revista de Educación, Nº 352. España. Disponible en: http:// www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_12.pdf. (Consulta 2011, abril 25).

Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Straka, T. (2003). Educando para la vida digna: escuela, ética y desarrollo. En Educar para vivir. Cuatro enfoques desde la Educación en Valores. Caracas: Publicaciones UCAB.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitiativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Colombia: imprenta Universidad de Antioquia.

Universidad Católica Andrés Bello (2013). Proyecto Informativo Institucional Universidad Católica Andrés Bello. Caracas: Miniprés.

Vera, R. (1990) Políticas de perfeccionamiento docente. El debate subyacente. Santiago de Chile. Disponible en: http://www.educa.fcc.org.br. (Consulta 2010, marzo 13).

Vera, G. (2011) Seminario: Diseño de Investigación cualitativa, un enfoque interactivo. Universidad del Zulia: autor (Material mimeo).

Villarroel, C. (1995) La Enseñanza Universitaria: de la Transmisión de Saberes a la

construcción del conocimiento. Caracas, Revista Educación Superior y Sociedad. Vol 6, Nº 1. Disponible en: http://www.ess.iesalc.unesco.org.ve. (Consulta 2010, marzo 13).

Waldegg, E. (1998) Principios constructivistas para la educación matemática. Conferencia Central. III Congreso Iberoamericano de Educación Matemática, III CIBEM. Caracas: UCV, Asovemat.

A N E X O

ANEXO A

Guía de Entrevista

1.-¿Cuáles acciones de formación fueron significativas en su vida de estudiante y por qué lo fueron?

2-¿Cómo concibe la Formación Permanente del docente?

3.-¿Cuáles acciones realizas para formarse?

4.-¿Qué le motiva a formarse?

5.-¿Para qué le han servido los procesos formativos en lo que ha participado, tanto en lo laboral como en lo personal?

6.-¿Qué relación existe entre los docentes y los planes de Formación permanente propuestos por el ME ?

7.- ¿Cuáles cree son los propósitos del ME en relación con los planes de formación?

8.-¿Qué reflexiones puede aportar sobre los Colectivos de Formación Permanente?

9.-¿ Qué caracteriza las acciones de formación en la que Ud. Participa como mediador/a, quien las promueve?

10.- ¿Cuáles enfoques de enseñanza y aprendizaje subyacen en los planes actuales de Formación permanente, y cuáles deberían ser?

11.-¿Qué otros aspectos considera pertinente referir?