

La formación docente como investigador. Una Responsabilidad Social Universitaria*

Nelia González, Alonso Pirela y María Laura Zerpa

Facultad de Humanidades y Educación.

Universidad del Zulia. Venezuela.

nelia.gonzalezdepirela@gmail.com, alonsoelias@hotmail.com,

mlaura32@gmail.com.

Resumen

Este artículo tiene el propósito de ofrecer un análisis, reflexión y propuestas sobre los complejos problemas del sistema educativo, mediante la aplicación nuevos paradigmas y estrategias de educación a partir de la formación docente desde las Ciencias de la Educación como parte de la Responsabilidad Social Universitaria. La metodología utilizada en la investigación fue bajo paradigma epistemológico cualitativo-documental. Como resultados se describen algunos hallazgos investigativos encontrados por organismos, especialistas investigadores en educación universitaria y educadores del área de las Ciencias de la Educación con una propuesta de lineamientos metodológicos para el desarrollo de dicha formación como compromiso y responsabilidad social.

Palabras clave: Formación, docente, investigación, responsabilidad universitaria.

* Eje temático: Dimensión Socioeducativa de la Responsabilidad social Universitaria.

Training Teachers in Research. A University Social Responsibility

Abstract

The purpose of this article is to offer an analysis, reflection and proposals about the complex problems of the educational system by applying new paradigms and educational strategies based on teacher training in the education sciences as part of university social responsibility. The research methodology came under the epistemological, qualitative documentary paradigm. Results describe some findings encountered by organizations, specialized researchers in university education and educators in the area of education sciences with a proposal for methodological guidelines to develop this training as a commitment and social responsibility.

Keywords: Training, teacher, research, university responsibility.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA ENCONTRADA

Los países latinoamericanos del siglo XXI atraviesan profundos y significativos cambios sociales, económicos, políticos y culturales que exigen, de modo imperioso, un proceso de innovación, cambio y transformación de los sistemas educativos, en la búsqueda de un desarrollo humano con competencias holísticas en el ser para un convivir sano en familia, en las organizaciones y sociedad en general.

Sobre esta realidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2000), en el evento Educación para el Siglo XXI, señala que las principales funciones de la educación consisten en lograr que la humanidad dirija cabalmente su propio desarrollo social con un compromiso ético y político hacia su transformación. En este sentido, cobran valor las ideas de Cárdenas, Rodríguez y Col. (2000), al expresar que los cambios de mentalidad y de referentes éticos y valores, al igual que la necesidad de nuevas competencias sociales y cognoscitivas frente a los avances del conocimiento y la tecnología, sólo son posibles por la acción de la educación y ésta se operacionaliza en la práctica pedagógica de los educadores en la escuela.

Al respecto, se interpreta que los personajes protagonistas del cambio educativo, reconocidos por la sociedad y el Estado como ciudadanos y profesionales, son los educadores, quienes requieren de nuevas valoraciones sobre las condiciones de su formación personal y desempeño profesional y deben ocupar un lugar prioritario en la definición de su perfil y la formulación de políticas educativas gubernamentales.

En este orden de ideas se han detectado algunos aspectos críticos acerca de la formación docente, que como punto de partida se pueden considerar:

a) Una administración escolar establecida que no permite la creación del colectivo docente, se observa trabajos individuales, fragmentado y aislado, situaciones que impiden generar espacios y procesos de reflexión que permitan construir propuestas alternativas conjuntas, con relación a la propia práctica educativa.

b) Falta de integración entre la formación docente inicial y los procesos de formación continua, permanente, capacitación, perfeccionamiento y fortalecimiento del talento que se desarrolla a partir de la misma.

c) Sistemas de gestión en las instituciones, basados en prácticas autoritarias, donde la toma de decisiones se realiza de modo vertical, y son casi inexistentes las instancias reales de participación, tanto de los educadores activos como de los estudiantes.

d) Políticas educativas desde una perspectiva economicista, que utilizan básica y exclusivamente, la lógica insumo-producto para analizar las condiciones del puesto de trabajo docente y resolver los conflictos que se suscitan.

e) Políticas educativas que promueven la fragmentación entre las instituciones de formación docente, donde se pueda desarrollar una horizontalidad para la discusión y la elaboración de alternativas de transformación.

f) Organización curricular caracterizada por una estructura relativamente invariante, en la cual las disciplinas siguen siendo el eje del currículo. En un plano secundario la investigación, es considerada como una asignatura o área, antes que como una metodología permanente y transversal en el desarrollo curricular.

g) Contradicciones entre los discursos innovadores cerca de los modos de aprender y la realidad de los programas e instituciones de formación docente que siguen empleando métodos tradicionales expositivos. Además,

se produce una ruptura entre la teoría planeada en las instituciones de formación docente y la realidad educativa propia del sistema escolar.

Con respecto a este diagnóstico que en los últimos tiempos se vienen presentando, en coincidencia con la caracterización de Torres (2010) propias del modelo de formación docente a modificar:

- Cada nueva política, plan o proyecto empieza de cero, desconociendo o despreciando el conocimiento y la experiencia acumulada en intentos previos realizados dentro y fuera del país, la región y el mundo.
- Aísla la formación de otras dimensiones del quehacer docente, tales como salarios, condiciones de trabajo, mecanismos de promoción, asuntos legales y administrativos, entre otros.
- Se desentiende de las condiciones reales y de los puntos de partida de los educadores, sus motivaciones, intereses, necesidades, saberes, disponibilidades, preferencias, entre otros aspectos personales.
- Adopta un enfoque vertical y autoritario, ubicando a los educadores únicamente en un papel pasivo de receptores, capacitadores y ejecutores, evitando la consulta y la participación de los educadores en el diseño y discusión de su propio plan de formación.
- Tiene una propuesta homogénea para “los educadores” en general, sin reconocer la diversidad y la necesidad, por tanto, de variantes (curriculares, pedagógicas, administrativas) ajustadas a las realidades y necesidades específicas de distintos grupos de educadores.
- Se dirige a los educadores de manera individual antes que a los educadores como colectivo, al equipo de trabajo o a la institución escolar como un todo.

A estas consideraciones, se suma, que no se ha tenido en cuenta la importancia de considerar a la formación docente como un todo que permita la articulación horizontal de las instituciones que la conforman; y tampoco se ha considerado la necesidad de la articulación con la comunidad y el contexto sociocultural.

Considerando la participación de las organizaciones que tienen entre sus principales objetivos la defensa de los derechos de los sectores más desprotegidos de la sociedad actual, es posible replantear un subsistema de formación docente para Latinoamérica que:

- Reconozca la importancia que significa hacer participar activamente a los educadores en todo el proceso de formulación de las políticas educativas de formación docente. Es decir considerarlo como un sujeto social, cargado de conocimientos y experiencias que harán de toda propuesta de transformación, un proyecto viable.
- Reconozca la autonomía de los educadores para su desempeño en las instituciones de formación docente, y la necesaria recomposición de las variables tales como: Salario, condiciones ambientales, derechos sociales, estabilidad, profesionalización y reconocimiento.
- Se centre en un desarrollo curricular de la formación docente, acompañado de los cambios y modificaciones curriculares del sistema escolar general, que permita la reflexión crítica acerca de la propia práctica educativa, sea el principio de superación con respecto a la misma y se superen los modelos homogeneizantes, a partir de desarrollos curriculares basados en la diversidad de metodologías y contenidos.

Aquí es importante resaltar que la necesidad de lograr un sistema unificado de formación docente no implica impulsar la uniformidad, sino unidad de la diversidad. Sostenga un sistema formador donde la dinámica de las instituciones incida en los procesos socioculturales propios de los contextos en donde estén insertas.

En definitiva, la esperanza para Latinoamérica está en una formación docente inicial, continua y permanente, planificada a largo plazo, interactiva – constructiva– investigativa que permita superar la fragmentación entre formación, la práctica pedagógica y su relación con la sociedad en general.

En Venezuela, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2009), en su plan de política social, establece la urgencia de generar condiciones de calidad que propicien los conocimientos, técnicas, valores y aptitudes requeridas para que las personas vivan con dignidad, alcancen los niveles educativos adecuados a sus características, aprendan continuamente a lo largo de su vida y mejoren la calidad humana de las sociedades.

Tal planteamiento conduce a la convicción de que la formación del docente juega un papel relevante en la transformación de la práctica pedagógica, gerencial y de las personas, la cual debe ser integral, colectiva, centrada en la escuela, reflexiva, participativa, investigativa y sistematizada.

En correspondencia con ese pensamiento, Pérez y García (2010) apuntan la conveniencia de educar al docente, en las universidades y en las instituciones escolares, como persona, profesional, gerente educativo y ciudadano, con el fin de que promueva estrategias significativas para el aprendizaje en el conocer, hacer, ser y convivir; las cuales lo lleven a descubrir su tarea fundamental como gerente del proceso educativo: la formación de seres humanos, despertando la curiosidad y creatividad en los alumnos y alentando su deseo de aprender e investigar y construir su propio conocimiento.

Desde esa perspectiva de responsabilidad social, las instituciones venezolanas encargadas de la formación docente, entre ellas las universidades, colegios e institutos universitarios con programas de actualización y perfeccionamiento docente, las instituciones de educación básica, dependientes tanto de la Zona Educativa Zulia como de la Secretaría de Educación, y las escuelas básicas privadas, están carentes en gran número de estrategias pertinentes para cumplir su cometido, actualmente revisan su currículo, dinámica pedagógica a fin de ponerse a tono con estas exigencias sociales.

Tal carencia se manifiesta en una diversidad de situaciones que actualmente generan discusión y plantean una permanente necesidad de indagación, tales como: deficiente formación docente en investigación desde la escuela, persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales, presencia de contenidos curriculares descontextualizados, existencia de escuelas sin proyectos educativos, insuficiente participación comunitaria, poco acompañamiento docente por parte del profesor universitario y debilidades en su ejercicio como asesor, director, coordinador y supervisor escolar y ausencia de un vasto desempeño investigativo en los programas de formación docente. Se diría, en fin, que luce inexistente, en la realidad, el control y seguimiento del proceso educativo, entre otros aspectos.

Esa problemática latinoamericana de responsabilidad social universitaria se ha presentado, discutido en distintos eventos internacionales, nacionales y regionales, los cuales se enumeran detalladamente en el II Foro Andrés Bello de Integración, efectuado en Colombia y referido por Fabara (2010). En él se destacaron como posibles causas y razones de estas necesidades las siguientes: Temor natural al cambio, falta de formación del magisterio en temas de políticas educativas, sentimiento de imposición de las reformas, razones políticas derivadas de los gobiernos de turno, divorcio -en materia pedagógica- entre los planificadores del

Ministerio de Educación, docentes y gremios, más universidades descontextualizadas.

En trabajos de investigación en la región Zulia se ha venido observando un marcado interés por las actividades relacionadas con los roles del docente como: Facilitador, orientador y gerente educativo; mientras descuidan los roles de promotor social e investigador de la realidad educativa.

Se puede afirmar igualmente que, los docentes en ejercicio en las escuelas pertenecientes a la Secretaría de Educación, se dedican en su mayoría a dictar sus clases, es decir, al desempeño de su rol de facilitador, tal vez dentro de un proyecto de aprendizaje en el aula o de aprendizaje, descontextualizado de la realidad del alumno, del proyecto pedagógico de escuela o comunitario, cuando éste existe, o a cumplir, simplemente, las actividades previstas según el libro de texto asignado para el grado; aparte de tratar algunas situaciones o casos relacionados con el papel de orientador, ejecutar actividades administrativas de aula, en su función de gerente educativo; y desarrollar alguna actividad social especial con los padres y representantes, en su carácter de promotor social, quizás obviando su rol de investigador de la realidad escolar-comunitaria.

Este artículo expone propuestas de responsabilidad social universitaria de formación docente centrada en investigación, como una estratégica de acción dirigida a institutos de formación docente de educación universitaria y a colectivos de educadores en ejercicio que trabajan en escuelas básicas o primarias donde se administran procesos de formación permanente.

La oferta se sustenta teóricamente en el modelo de formación docente crítico-social, el enfoque de la investigación-acción-reflexión y el método de aprendizaje interacción - constructiva, todos dirigidos de lo individual hacia lo colectivo, de lo organizacional a lo sistemático, de la teoría a la práctica, de la acción a la reflexión y del compromiso hacia la corresponsabilidad social.

Los principios que orientan la esperanza del cambio educativo deseado en Latinoamérica con responsabilidad social son los siguientes:

- Interacción, constructiva – investigativa, Trabajo colectivo y diversidad humana, Socialización, negociación y consenso, Integración teoría - práctica, Acción – reflexión sobre la práctica, Corresponsabilidad social y la Sistematización – producción de la investigación.

PRINCIPIO DE INTERACCIÓN CONSTRUCTIVA – INVESTIGATIVA

Se basa en los postulados propuestos por Esté (1998) sobre la interacción constructiva, los cuales metódicamente señalan que el proceso de aprendizaje se produce en el ser humano en tres momentos interactivos sin orden alguno, que el autor explica de este modo:

Momento individual: “donde se produce la interacción del estudiante con las cosas y problemas y consigo mismo, cuando percibe, reflexiona y hace sus primeras conjeturas e hipótesis y las trata de colocar en dibujos, manipulaciones o lenguajes en un tiempo suyo marcado por su propio ritmo individual y diverso” (p. 80).

Para este momento individual, se proponen investigaciones previas sobre la temática en desarrollo, las cuales pueden ser realizadas en el hogar, biblioteca, comunidad o dentro del aula, para luego ser presentadas a otros estudiantes o equipos de trabajo.

Momento de pequeños grupos: en este caso, el trabajo resulta sumamente importante, los estudiantes constituyen grupos más o menos estables de 3, 5 ó 7 integrantes y la formación de equipos de trabajo permite extender el tiempo útil de la clase interactiva. De esta manera, cada participante interviene varias veces ante los otros estudiantes, expone sus ideas, sus producciones resultantes de la investigación, y las discute con los otros, contrasta sus logros, comprueba sus capacidades comunicativas al predecir en los otros el efecto de sus acciones, de sus productos investigativos, de sus palabras, de sus escritos. Además, llena, en el intercambio social, los vacíos que quedan de sus propias reflexiones, reafirma lo que ya tenía, satisface las dudas en la comprensión de los problemas e investigaciones planteadas.

Para este momento de pequeño grupo o colectivo, se recomienda la identificación del equipo de trabajo con nombre y eslogan y la sistematización de las investigaciones individuales como producto de la interacción. Asimismo, propicia la utilización de técnicas de análisis, síntesis y resumen, láminas creativas y semiestructuradas, mapas conceptuales y mentales, esquemas y cuadros, entre otros recursos colectivos, para organizar según un sistema el aprendizaje derivado de la discusión.

También se aconseja, para la sistematización y producción, apoyarse en los libros de texto y otros medios usados como estímulo y soporte para la solución de problemas o la obtención de saberes adecuados. El

trabajo sistematizado por cada equipo de trabajo o colectivo se expone en **plenaria o grupo grande**.

En este momento de grupo grande, es donde se lleva a cabo otra discusión, utilizando novedosos recursos del lenguaje como una contribución en esa discusión de toda la clase. Finalmente, se sacan conclusiones y proposiciones para nuevos temas o problemas por investigar, los cuales se ubicarán en el nuevo plan de trabajo para ser discutidos o revisados en una oportunidad adecuada. Además el docente, en este momento interviene con exposiciones sustentadas en autores, investigaciones propias y ejemplos para cerrar procesos, reflexiones, evaluaciones y sistematización de todo el proceso interactivo – constructivo – investigativo del aprendizaje.

Todo este proceso deberá ser observado, mediado y registrado por el estudiante en formación o el docente en ejercicio asignado a una escuela, empleando un diario de campo como instrumento de investigación – acción – reflexión.

PRINCIPIO DE TRABAJO COLECTIVO Y DIVERSIDAD HUMANA

Los estudiantes en proceso de formación o colectivos de docentes en formación permanente en la escuela, organizados en equipos de trabajo, previamente identificados y aceptados los unos a los otros en búsqueda de la diversidad humana (entendiéndose por “diversidad” el valor de “ser diferentes”), son elementos consustanciales del ser humano y han de ser asumidos en la institución educativa, porque constituyen una realidad ineludible.

Al respecto, Alegne (2000) afirma que “el contexto educativo puede considerarse como un microcosmos en el que se reproduce la sociedad y, en éste, la diversidad es un hecho contable: distintos intereses, motivaciones, expectativas, habilidades, capacidades, gustos” (p. 17).

La propuesta de acción consiste, por lo tanto, en atender el principio global de respuesta a la diversidad en el ámbito educativo. Esa contesta se puede materializar en el planteamiento de un modelo de cultura de colaboración en las instituciones. Desde la diversidad docente, la familia y los estudiantes en general han de concebir formas de trabajo colectivo y en colaboración, basadas en la reflexión sobre la propia práctica educativa y sociofamiliar.

PRINCIPIO DE SOCIALIZACIÓN, NEGOCIACIÓN Y CONSENSO

Una vez aceptado el principio del trabajo colectivo y diversidad humana, se enfatiza que las discusiones, acuerdos, normas de funcionamiento, planificaciones, tomas de decisiones e investigaciones, entre otras actividades, sean socializadas, negociadas y ejecutadas en consenso con el colectivo de los estudiantes/docentes en ejercicio.

El equipo de trabajo o colectivo deberá tener un coordinador o líder, escogido por los miembros o integrantes, quien deberá asumir el registro de los acuerdos, así como el control de las actas de las reuniones y de los informes sobre las acciones planificadas y desarrolladas en las instituciones educativas de formación docente. También deberá publicar todo ese material a la vista del colectivo de la institución y manejarse siempre con el siguiente lema de funcionamiento: “Toda toma de decisión deberá ser socializada, negociada y consensuada con el equipo de trabajo o colectivo”.

PRINCIPIO DE INTEGRACIÓN TEORÍA – PRÁCTICA

Todo proceso de aprendizaje desarrollado en los institutos de formación docente de nivel superior y en las escuelas básicas deberá integrar la teoría y la práctica. Igualmente, todo lo estudiado, analizado, investigado y fundamentado en autores ha de contrastarse con la práctica pedagógica, con los alumnos y viceversa; y toda práctica pedagógica será producto de una reflexión sobre la misma, comprobada con fuente bibliográfica y discutida y analizada por el colectivo.

Se propone asumir este principio para la acción en la formación estudiante/docente, como un proceso integrador, interactivo, investigativo, tipo simbiosis, el cual, a través de la reflexión y el compromiso en ambas instituciones (institutos y escuelas), construya el aprendizaje y produzca la teoría necesaria para acercarse al cambio escolar.

PRINCIPIO DE ACCIÓN – REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

De acuerdo con este principio, el estudiante/docente investigador fija posición respecto a los fundamentos epistemológicos que guiarán la acción durante las prácticas educativas y el proceso de investigación.

El docente/estudiante investigador orientará la forma en que se producirá el conocimiento y la relación y posición de los sujetos pertenecientes al colectivo de investigación y de aquellos que serán investigados, lo que implica elucidar ideológica y políticamente las ubicaciones pertinentes en este aspecto, es decir, el docente o estudiante investigador y el personal de la escuela. En este caso, se sugiere la investigación de tipo cualitativa, con la metodología de investigación acción reflexión, porque ambas permiten la realización eficaz del proceso investigativo en el hacer docente y su validez contextual.

También se registrará cómo se generan los cambios y se alcanzan los logros, y se sistematizarán las derivaciones obtenidas del proceso de reflexión crítica y autocrítica, a fin de mantener la vinculación entre reflexión y acción para evitar el verbalismo o activismo.

PRINCIPIO DE CORRESPONSABILIDAD SOCIAL

Facilita la creación de espacios de compromiso social, para decisiones, análisis, discusión y consenso, sustentados en ideas, planes, programas y proyectos educativos, con organizaciones e instituciones gubernamentales y no gubernamentales, para el fortalecimiento de la educación en general.

Los investigadores enuncian como lineamiento orientador el establecimiento de convenios interinstitucionales entre los institutos de educación universitaria y las escuelas básicas como centros de aplicación, con un compromiso social de mejoramiento mutuo, centrados en proyectos de investigación que promuevan el interaprendizaje y el beneficio común. El instituto de formación docente incorporaría actividades de extensión e investigación unidas a la academia, asesoraría proyectos de las escuelas y construiría teorías educativas; mientras la escuela básica actuaría como centro de aplicación de las prácticas educacionales y centro de aprendizaje, investigación y formación permanente del personal adscrito a ella.

Partiendo de los resultados, se reflexionará sobre lo realizado –con sus aciertos y desaciertos–, la percepción y expectativas de los sujetos que participaron en las actividades y las técnicas y resultados obtenidos durante el proceso. Se analiza, se interpreta y, después, se redactan las conclusiones (con los grupos de acción), que servirán para evaluar si se lograron los objetivos del plan de acción a través de las estrategias de acción y de los planes de cada uno de los grupos. Se reconsideran las opor-

tunidades y restricciones de la situación, se revisan los logros y se examinan sus consecuencias, así como las contradicciones encontradas y los cambios generados.

Posteriormente, se evaluarán los objetivos y propósitos de lo planificado, considerando el ámbito de la participación de los docentes en el contexto de la comunidad y de la teoría, en el entorno de los investigadores, en el nivel del personal directivo y en el de los alumnos. Los resultados de este proceso de evaluación y análisis se sistematizarán para cubrir la fase de retorno del conocimiento o devolución sistemática de la investigación.

PRINCIPIO DE SISTEMATIZACIÓN – PRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este principio se observa durante todo el proceso de formación docente, con mayor énfasis en el retorno del conocimiento al equipo o devolución sistemática de la investigación.

El equipo en acción, conformado por los docentes/estudiantes investigadores, presentará a la comunidad universitaria/escolar la sistematización de todo el proceso seguido, destacando los principales logros, así como su análisis e interpretación. Los resultados obtenidos se someterán a discusiones amplias y profundas entre los colectivos estudiante/docente investigador, el resto del colectivo de docentes, la comunidad escolar y otros equipos involucrados en el proceso.

Finalmente, de estas discusiones surgirá la replanificación de las nuevas acciones que conviene seguir para profundizar en la acción, las cuales se atenderán con la comunidad integrada por los grupos de acción, que diseñará un nuevo plan o revisará y actualizará el existente.

Lo más importante de este proceso reside en el protagonismo que asumirán los estudiantes/docentes investigadores como equipo, los miembros estudiantiles universitarios y los educadores de las escuelas, en especial el equipo directivo con los docentes especiales, quienes deben orientar y acompañar el proceso eficazmente, partiendo de un trabajo cooperativo y participativo, donde la nueva realidad es ideada y creada por todos. De aquí que debe construirse el plan de formación docente centrado en investigación, según las necesidades detectadas y los acuerdos socializados, negociados y consensuados. También, se requiere involucrar al coordinador pedagógico, este miembro o docente responsabilizado que debe acompañar todo el proceso y ser cuidadoso al seleccio-

nar la nueva hipótesis de investigación y el tratamiento científico con el cual se trabajará.

Por consiguiente, la selección de los contenidos de formación o construcción teórica que orientarán el proyecto educativo de la escuela/comunidad a través de la investigación, debe ser considerada como un elemento esencial para optimizar el proceso de formación del colectivo de estudiantes y educadores del instituto de formación docente o de la escuela básica.

Los principios descritos posibilitan que el estudiante/docente abandone el rol de mero consumidor de conocimiento, se convierta en generador de este y actúe como agente de cambio escolar. Es el compromiso y responsabilidad con la Sociedad de hoy.

Referencias documentales

- CARDELLI, Jorge y DUHALDE, Miguel. 2010. **Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica.** Artículo publicado en Cuadernos de Pedagogía N°308, Dic. 2001, Barcelona (España).
- CÁRDENAS, Antonio; RODRÍGUEZ, Abel y TORRES, Rosa. 2000. **El Maestro Protagonista del Cambio Educativo.** Editorial Magisterio. Bogotá (Colombia).
- CUENCA Ricardo. 2010. **La formación docente en América Latina y el Caribe. Tensiones, tendencias y propuestas.** Artículo mimeografiado Coordinación de PROEDUCA-GTZ. Lima (Perú).
- ESTÉ, Arnaldo. 1998. **Migrantes y excluidos: dignidad, cohesión interacción y pertinencias desde la educación.** Caracas. Editorial FundaTEBAS; Universidad Católica Andrés Bello. Caracas (Venezuela).
- FABARA, Eduardo. 2010. **Foro Andrés Bello de Integración y su Influencia en los Procesos de Cambio Educativo.** Convenio Andrés Bello. Bogotá (Colombia).
- GONZÁLEZ, Nelia. 2007. **Formación Docente Centrada en Investigación.** Universidad del Zulia. Vicerrectorado Académico. Universidad del Zulia. Maracaibo (Venezuela).
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. 2009. **Plan de Política Social** (Mimeografiado). Caracas (Venezuela).
- MUÑOZ, José; QUINTERO, Josefina; MUNÉVAR, Raúl. 2001. **Cómo Desarrollar Competencias Investigativas en Educación.** Cooperativa Editorial Magisterio Primera edición. Bogotá (Colombia).

- PÉREZ, Eduardo, GARCÍA, Antonio. 2010. **El papel de las concepciones de los alumnos en la didáctica de las ciencias sociales. Hacia un enfoque integrador.** Universidad de Sevilla. Proyecto IRES. Sevilla (España).
- TORRES, Rosa María. 2010. **Formación docente: Clave de la reforma educativa, en Nuevas formas de enseñar y de aprender. Demandas a la educación inicial de los educadores,** UNESCO-OREALC, Santiago (Chile).
- UNESCO (2000). **Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.** Editorial Santillana (Mimeografiado). Madrid (España).