





**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**  
**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**  
**DOCTORADO EN DISEÑO CURRICULAR**  
**Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**

## **TESIS DOCTORAL**

**CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO VENEZOLANO.**  
**EXPERIENCIA DE CONSOLIDACIÓN DE LOS CÍRCULOS**  
**DE ACCIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

**FLORA LAMOGGLIA DE RAMÍREZ**

**VALLADOLID, 2012**





**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

**DOCTORADO EN DISEÑO CURRICULAR  
Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**TESIS DOCTORAL**

**CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO VENEZOLANO.  
EXPERIENCIA DE CONSOLIDACIÓN DE LOS CÍRCULOS  
DE ACCIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

**Autora: D<sup>a</sup> Flora Lamoggia de Ramírez**

**Directores: Dr. Santiago Esteban Frades  
Dra. Julia Boronat Mundina**

**Valladolid – España, 2012**



## AGRADECIMIENTOS

*El camino hacia las metas propuestas se realiza un rato en solitario, y muchos en compañía, tales compañías son importantes e indispensables, ya que solos nunca podremos crecer, el apoyo es vital y sin él no podríamos llegar en armonía a las metas y tampoco tendrían significación si no tenemos con quien compartirlas. En ese camino agradezco:*

A la Universidad Nacional Experimental Ezequiel Zamora, por haberme formado para la perseverancia y el profesionalismo.

Al personal directivo y docente de las Escuelas Básicas Bolivarianas en las que se realizó la presente investigación.

A Rosaura, Italia, Dimas, Betsi, Aura, Catherina y Disolet, facilitadores externos del proceso de capacitación por la información y comentarios que enriquecieron esta investigación.

A la Dras. Betsi Arcila y Linette Colmenares, por su acompañamiento y asesoría.

A José Antonio Ramírez Duarte, mi amado sobrino, y a Laura Reyes, quienes me acompañaron en las transcripciones y correcciones del presente trabajo. Gracias.

Al Dr. Don Martín Rodríguez Rojo, por su inestimable apoyo, siempre oportuno, eficiente y sobre todo humano.

A los Dres. Don Santiago Esteban Frades y Doña Julia Boronat, quienes con eficiencia profesional y ética, me acompañaron en la difícil tarea de conducir y cerrar mi Tesis Doctoral.

Mi reconocimiento, respeto y admiración.

**Flora**



## DEDICATORIA

A Dios por amarme tanto, cuidar siempre de mí y colmarme de bendiciones.  
Te amo

A Carla Andreina, Domingo, Valentín y Armando, mis hijos, y esposo a quienes amo profundamente, y en ese amor queda reflejado todo el esfuerzo, como ejemplo.

A mi padre, quien está siempre en el silencio del amor indetenible, orgulloso y exigente.

A mis nietos, primas, sobrinos y amigas quienes disfrutaban conmigo cada momento importante de mi vida.

A Dras. Mayre Herrera, Denny Luz y Alba Avilán, por su apoyo en la lectura y validación de los instrumentos.

A todos los profesores que me abrieron las puertas de sus aulas y me permitieron compartir saberes y hacer del desempeño docente.

A los directores de los centros educativos, que me permitieron compartir el desarrollo de los círculos de acción docente, y apoyaron la recolección de datos que hicieron posible esta investigación.

**Flora.**



## INDICE GENERAL

Dedicatoria

Índice

Introducción

<b>CAPÍTULO 1. SISTEMA EDUCATIVO Y REFORMA CURRICULAR EN VENEZUELA</b> .....	21
<b>Introducción</b> .....	25
<b>1.1. Sistema Educativo Venezolano. Periodos más significativos</b> .....	26
1.1.1 Antecedentes y primeros pasos del sistema educativo.....	27
1.1.2 El Sistema educativo venezolano en la actualidad 1980. hasta 2009.....	28
1.1.3 Contexto político y económico del sistema educativo.....	31
<b>1.2. Organización del Sistema Educativo Venezolano</b> .....	33
1.2.1. Nivel de Educación Preescolar o Inicial.....	34
1.2.2. Nivel de Educación Básica.....	35
1.2.3. Nivel de Educación de Media Diversificada y Profesional...	39
1.2.4. Nivel de Educación Superior.....	41
<b>1.3. Modalidades del Sistema Educativo Venezolano</b> .....	43
1.3.1 Educación Especial.....	43
1.3.2 Formación de Ministros del culto.....	44
1.3.3 Educación para las Artes.....	45
1.3.4 Educación Militar.....	46
1.3.5 Educación para Adultos.....	47
1.3.6 La Educación Extra-Escolar.....	47
<b>1.4. La Reforma Curricular Venezolana (1999)</b> .....	47
1.4.1 Dimensiones de la reforma.....	48
1.4.2 Estructura de la Educación Básica en la Reforma.....	52
1.4.3 Características del Curriculum Básico Nacional.....	55
<b>1.5. Acciones educativas actuales</b> .....	61
1.5.1 Creación de las Escuelas Bolivarianas.....	61
1.5.2 Proceso Constituyente.....	66
1.5.3 Misiones Bolivarianas.....	68
1.5.4 Enfoque Educativo actual: La Educación Bolivariana.....	72
<b>A modo de síntesis</b> .....	81
<b>CAPÍTULO 2. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE EN VENEZUELA. MODELOS DE FORMACIÓN</b> .....	85
<b>Introducción</b> .....	89
<b>2.1. La formación del docente venezolano. Contextualización</b> .....	89

2.1.1. Necesidades formativas del profesorado venezolano.....	96
<b>2.2. Evolución de los procesos formativos del profesorado en Educación Básica.....</b>	<b>103</b>
2.2.1. Políticas Educativas para la formación del docente.....	115
<b>2.3. Fundamentación teórica de la propuesta de capacitación de los docentes.....</b>	<b>125</b>
2.3.1. Modelos de formación docente.....	126
2.3.1.1. Perspectiva crítica emancipadora.....	136
2.3.2. Elementos Sustantivos de la Reforma curricular.....	139
2.3.3. Teorías que fundamentan el modelo curricular y la capacitación docente.....	142
<b>2.4. La formación permanente del docente.....</b>	<b>154</b>
2.4.1. Principios y Objetivos de la Formación Permanente.....	159
<b>2.5. Programa nacional de formación de educadores.....</b>	<b>163</b>
<b>A modo de síntesis.....</b>	<b>169</b>
<b>CAPITULO 3: CÍRCULOS DE ACCIÓN DOCENTE.....</b>	<b>173</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>177</b>
<b>3.1. Situación previa y contextual a la aplicación de los Círculos de Acción Docente.....</b>	<b>177</b>
<b>3.2. Los Círculos de Acción Docente.....</b>	<b>182</b>
3.2.1. Orígenes y causas que han motivado su aparición.....	182
3.2.2. Delimitación conceptual de los Círculos de Acción Docente..	187
3.2.3. Fundamentación legal de los Círculos de Acción Docente....	190
3.2.4. Enfoque docente de los CAD.....	193
<b>3.3. Calidad total y círculos de calidad.....</b>	<b>196</b>
3.3.1. Aproximación y evolución histórica del concepto “calidad”..	196
3.3.2. Los círculos de calidad.....	203
3.3.2.1. Objetivos de los Círculos de Calidad.....	205
3.3.2.2. Principios de los círculos de calidad.....	207
3.3.2.3. Aspectos organizativos de los Círculos de Calidad..	210
3.3.2.4. Características y puntos focales de los Círculos de Calidad.....	217
3.3.2.5. Estructura y proceso operativo de los Círculos Calidad.....	220
3.3.3. El Modelo de Gestión Europeo.....	226
3.3.3.1. Criterios de calidad del Modelo EFQM.....	227
<b>3.4. Proyección de los Círculos de Calidad en educación.....</b>	<b>231</b>
3.4.1. Principios que guían la calidad en educación.....	234
3.4.2. Proyección de los círculos de calidad total en los CAD.....	237
3.4.3. Proceso de implantación de los Círculos de Acción Docente en Barinas.....	240
<b>A modo de síntesis.....</b>	<b>249</b>

<b>CAPÍTULO 4: MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN. DISEÑO Y DESARROLLO</b> .....	251
<b>Introducción</b> .....	255
<b>4.1. Contexto y situación problemática</b> .....	255
<b>4.2. Interrogantes y objetivos de la investigación</b> .....	260
<b>4.3. Modalidad de investigación seleccionada</b> .....	262
4.3.1. Tipo y características de la investigación seleccionada: Investigación descriptiva.....	267
<b>4.4. Fases del proceso de investigación</b> .....	275
<b>4.5. El estudio de casos</b> .....	279
<b>4.6. Técnicas e instrumentos de investigación</b> .....	285
4.6.1 La observación.....	287
4.6.2. La entrevista.....	289
4.6.3. El cuestionario: contenido y validación.....	293
<b>4.7. Triangulación de la información</b> .....	298
<b>A modo de síntesis</b> .....	303
 <b>CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b> .....	 305
<b>Introducción</b> .....	309
<b>5.1. Análisis y discusión de los resultados</b> .....	310
5.1.1. Datos y resultados referidos al primer momento de la investigación.....	310
5.1.2. Datos y resultados referidos al segundo momento de la investigación.....	321
5.1.2.1. Análisis de la información obtenida en el cuestionario.....	321
<b>5.2. Triangulación del significado de los CAD</b> .....	385
<b>A modo de síntesis</b> .....	389
 <b>CAPITULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b> .....	 393
<b>Introducción</b> .....	397
<b>6.1. Conclusiones y aportaciones</b> .....	397
6.1.1. Conclusiones derivadas de los objetivos.....	400
<b>6.2. Conclusiones generales</b> .....	408
<b>6.3. Propuestas y recomendaciones</b> .....	410
 <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	 415
<b>ANEXOS</b> .....	447

## ÍNDICE DE TABLAS

N°	Denominación	Pág.
1	Organización del Sistema Educativo.....	33
2	Expansión de la matrícula.....	91
3	Docentes graduados requeridos (2000-02).....	94
4	Docentes graduados y no graduados (2000-05).....	97
5	Distribución de cargos nacionales en ejercicio del Estado Barinas.....	98
6	Distribución de cargos de docentes estatales del Estado Barinas.....	99
7	Formación y cualificación del profesorado de Educación Básica (1980-2009).....	101
8	Evolución de los procesos formativos del profesorado de Educación Básica (1983–2000).....	111
9	Investigaciones en el área de Formación Docente.....	124
10	Fundamentación legal de los Círculos de Acción Docente.....	191
11	Evolución histórica del concepto de calidad.....	197
12	Conceptos de calidad e implicaciones en alumnos y profesores.....	201
13	Criterios de calidad en el Referente Europeo - E.F.Q.M.....	227
14	Indicadores de Calidad en Educación.....	236
15	Similitudes entre los círculos de calidad y los CAD.....	238
16	Diseños en Investigación descriptiva.....	270
17	Investigación Descriptiva.....	272
18	Momentos y proceso evolutivo (1997-2003).....	275
19	Matriz Operacional.....	278
20	Sujetos de estudio.....	285
21	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	286
22	Cronograma de observación a los CAD. Periodo 2001 – 2003.....	289
23	Cronograma de aplicación de la entrevista (enero-marzo, 2003).....	292
24	Vinculación entre objetivos de la investigación y los contenidos del cuestionario.....	293
25	Matriz de análisis de las respuestas al cuestionario.....	297
26	Ejemplo de cuestionarios aplicados.....	298
27	Triangulación de la Información.....	299
28	Categorías de análisis extraídas de los informes de seguimiento de los CAD.....	311
29	Concepto que manejan los docentes sobre los CAD.....	322
30	Objetivos de los Círculos de Acción Docentes.....	326
31	Principios que manejan los docentes sobre los CAD.....	328
32	Potencialidades de los docentes del centro para la autogestión de la formación.....	332

33	Concepto sobre formación permanente.....	335
34	Principios de la formación permanente.....	338
35	Formación permanente promovida por el Centro.....	340
36	Recomendaciones para la promoción de la formación permanente.....	344
37	Importancia de los Círculos de Acción Docente en las experiencias del docente.....	348
38	Clima de trabajo y beneficios obtenidos durante los CAD.....	351
39	Aspectos que se tratan en los Círculos de Acción Docente.....	355
40	Mecanismos y acciones necesarias para optimizar los CAD.....	358
41	Actividades realizadas en el Centro como consecuencia de los CAD...	360
42	Experiencias personales del docente sobre la participación en los CAD.....	363
43	Disposición del profesorado hacia los CAD.....	366
44	Proceso de implantación de los Círculos de Acción Docente.....	374
45	Operacionalización de los Círculos de Acción Docente.....	378
46	Coordinación de los círculos de acción docente.....	382
47	Resumen comparativo y triangulación sobre el significado de los CAD.....	386

## ÍNDICE DE FIGURAS

Nº	Denominación	Pág.
1	Nivel de Educación Básica (1980).....	36
2	Subsistema de Educación Básica (2009).....	37
3	Nivel de Educación de Media Diversificada y Profesional (1980).....	40
4	Nivel Educación Media (2009).....	40
5	Educación Superior (1980).....	43
6	Características del Currículo Básico Nacional.....	55
7	Educación Integral como continuo humano y desarrollo del ser social.....	75
8	Proceso de estructuración de la Educación Bolivariana como continuo humano. ....	79
9	Mapa Estratégico de la Educación Bolivariana.....	80
10	Proceso operativo de los círculos en la solución de problemas.....	222
11	Gráfico de Pareto.....	224
12	Círculos de Acción Docente.....	240
13	Tipos de investigación.....	266
14	Procedencia de los datos.....	301

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

- BID:** Banco Interamericano de Desarrollo
- BM:** Banco Mundial
- CAD:** Círculos de Acción Docente
- CADOSEB:** Capacitación y Actualización de Docentes en Servicio del Estado Barinas
- CBRV:** Constitución Bolivariana de la República de Venezuela
- CENAMEC:** Centro de Documentación / Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
- CIDI:** Consejo Interamericano de Desarrollo Integral
- COPREBA:** Comisión para la Reforma del Estado Barinas
- CORDIPLAN:** Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República
- CRAM:** Centros Regionales de apoyo al Maestro
- DGJC:** Dirección General de Justicia y Cultos
- EFQM:** European Fundation for Quality Management
- FUNDALECTURA:** Fundación Nacional para la Lectura
- INCES:** Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista
- LOE:** Ley Orgánica de Educación
- ME:** Ministerio de Educación
- MINEP:** Ministerio para la Economía Popular
- MPPE:** El Ministerio del Poder Popular de la Educación
- OEI:** Organización de Estados Americanos
- PAE:** Programa de Alimentación Escolar
- PNF:** Programa Nacional de Formación
- PNFE:** Programa Nacional de Formación de Educadores
- PREXFORDO:** Programa Nacional Experimental de Formación Docente
- PRONAFORDO:** Programa Nacional de Formación Docente
- UBV:** Universidad Bolivariana de Venezuela
- UCER:** Unidad Coordinadora de la Ejecución
- UNELLEZ:** Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora
- UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación
- UNITEC:** Universidad Tecnológica del Centro
- UPEL:** Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- UNESR:** Universidad Pedagógica Experimental Simón Rodríguez

# INTRODUCCIÓN

La continua transformación de la que es objeto el conocimiento y la sociedad, como parte dinámica de los adelantos actuales, constituye un reto permanente para los Sistemas Educativos, los cuales deben adecuar periódicamente sus estructuras administrativas y curriculares, así como preparar y actualizar a los profesores para que asuman los retos que establezca la escuela en su proceso de modernización.

Los cambios ocurridos con las reformas educativas, a que son sometidos actualmente los Sistemas educativos, demandan un docente en permanente formación, un profesor cuya labor y misión de repuestas a los requerimientos de un contexto social complejo, un docente que ejerza, tal como lo refieren Medina y Domínguez (1989), un estilo de enseñanza eficaz, que promueva aprendizajes significativos en sus alumnos, aprendizajes que respondan a las necesidades reales del estudiantado y les preparen para la vida.

La formación del profesorado es para el estado venezolano una prioridad, ante las reformas recientemente ejecutadas, de allí que esta investigación indagó sobre lo concerniente a su formación, dentro del marco de la Reforma educativa de 1997, de los procesos de capacitación y actualización de los docentes en servicio del Estado Barinas, y de la implantación de los Círculos de Acción Docente. Tales acciones representan una política de profundización de la capacitación en su fase operativa, en el aula de clase, utilizando para ello el aprendizaje cooperativo como herramienta básica, en un proceso de investigación sustentado en el diálogo de saberes, en el que cada docente es autor y actor de una construcción colectiva de los proyectos diseñados para su ejecución.

Diversos diagnósticos del Ministerio de Educación de (1995 y 1997) indican que, usualmente, los maestros no disponen de canales de comunicación para compartir sus experiencias pedagógicas, tampoco reflexionan sobre su práctica pedagógica, enfrentan la mayoría de las dificultades de comportamiento y rendimiento del alumno en solitario, evaden los procesos de innovación, se limitan a reproducir patrones de enseñanza adquiridos durante su formación inicial, lo hacen de manera rutinaria, son cerrados a cualquier propuesta de cambio en su rutina diaria y se niegan a compartir con sus compañeros sus limitaciones en el manejo de contenidos y estrategias de enseñanza.

De igual manera, Rodríguez (2009) indica que, pese a la asistencia de los profesores a talleres y seminarios e incluso a cursos de postgrado y doctorado, siguen aplicando en clase los mismos métodos y estrategias tradicionales y continúan privilegiando la memorización, negándose a compartir e interactuar, enriquecer y potenciar vivencias y saberes.

Por todo lo anterior, esta investigación tiene como propósito estudiar la pertinencia y el funcionamiento de los Círculos de Acción Docente (CAD), como estrategia de formación permanente a nivel del docente de algunos centros escolares de los Municipios Barinas, Bolívar y Antonio José de Sucre del Estado Barinas-Venezuela, como parte de una política de estado que pretende motivar un proceso de autogestión de aprendizajes desde el centro educativo, y con la participación de cada uno de los involucrados, como una vía para mantener y fortalecer los procesos de capacitación emprendidos por el Ministerio de Educación.

De allí que se aspira indagar: ¿Cómo funcionan los Círculos de Acción Docente?; ¿En qué medida, las discusiones dentro del CAD generan toma de decisiones o acciones prácticas que benefician el trabajo en aula?;

¿Cómo es el proceso de comunicación interno y externo del Círculo de Acción Docente?; ¿Se consolidan relaciones grupales significativas?, y ¿En qué medida y de qué forma las decisiones acciones y relaciones establecidas, a propósito de los Círculo de Acción Docente, afectan el clima de trabajo de la institución escolar, haciéndolo más o menos eficiente?, ¿Se plantean niveles de autogestión del conocimiento en aspectos puntuales determinados por el grupo?

Asimismo, nos preguntamos: ¿Cuál es la actitud del docente frente al conocimiento de sí mismo, de sus procesos y necesidades?; ¿Qué experiencias tienen los promotores de este proceso?, ¿En qué medida contribuyen estos procesos reflexivos a la maduración de la conciencia de formación del docente de investigación?

Las respuestas a los interrogantes anteriores va a permitir determinar la pertinencia y el funcionamiento de los Círculos de Acción Docente, como estructura interna de capacitación y perfeccionamiento del personal docente, así como el significado que estos tienen para el profesor, en función de su formación permanente y del centro educativo, cuestiones que constituyen la intención que guía esta investigación.

La presente es una investigación educativa, inserta en la corriente cualitativa, ya que la misma se plantea desde una concepción humanística, que busca explorar una realidad para comprender y valorar la situación en estudio, en cuanto a los beneficios que representa para el profesorado venezolano. El contenido del presente trabajo está organizado en ocho capítulos. El Capítulo uno se refiere al Sistema Educativo Venezolano desde 1980 hasta 2009, y a los procesos de Reforma que sufrió en 1999 y 2009, así como lo concerniente a la creación de Escuelas Bolivarianas, Proceso Constituyente y la Educación Bolivariana, emprendida recientemente.

En el segundo capítulo se plantea un contenido referido a la formación del docente venezolano y los procesos de evolución de esta formación. Se describen las políticas educativas del Estado Venezolano en materia de formación permanente, se establecen los principios u objetivos de la misma y se describe la formación dentro del proceso de Reforma de 1999 a 2004, lapso en que se inscribe la presente investigación. Asimismo, se presenta el Programa Nacional de Formación de Educadores por implementarse en el país.

El tercer capítulo se centra en la teoría de los Círculos de Acción Docente (CAD), los cuales se relacionan con los Círculos de Calidad Total; se presenta el Modelo de Gestión Europeo, como antecedente a los Círculos de Acción Docentes, su estructuración real y se describe el proceso de implementación de los CAD en el Estado Barinas.

El cuarto capítulo aborda en profundidad el problema de investigación, su contextualización, objetivos, hipótesis de investigación; describe el tipo de investigación y los procedimientos metodológicos usados en la recogida y procesamiento de los datos, así como los procedimientos de validación y triangulación de la referida investigación.

El capítulo cinco corresponde al análisis y discusión de los resultados, los mismos se analizan en función de dos momentos cronológicos, 1997-1999 y 2000-2003, lapsos en los que se recabó la información que se presenta.

En el sexto capítulo se detallan las conclusiones y recomendaciones correspondientes a cada apartado desarrollado. Por último se presentan los anexos pertinentes al proceso de recolección y procesamiento de la información recabada.

# CAPÍTULO 1

## **SISTEMA EDUCATIVO Y REFORMA CURRICULAR EN VENEZUELA**



*“El maestro, entendido como la persona que se encarga de la primera educación de los niños, es en mi opinión, el elemento más importante de la educación. Todos los demás me refiero a los catedráticos de universidad, los artistas, los literatos, y los propios políticos, no somos más que maestros de segunda; es decir, maestros que venimos después de que los maestros de primera han cumplido su función”*

**Fernando Savater**

## **Introducción**

### **1.3. Sistema Educativo Venezolano. Periodos más significativos**

- 1.1.1 Antecedentes y primeros pasos del sistema educativo
- 1.1.2 El Sistema educativo venezolano en la actualidad 1980- 2009
- 1.1.3 Contexto político y económico del sistema educativo

### **1.4. Organización del Sistema Educativo Venezolano**

- 1.2.1. Nivel de Educación Preescolar o Inicial
- 1.2.2. Nivel de Educación Básica
- 1.2.3. Nivel de Educación de Media Diversificada y Profesional
- 1.2.4. Nivel de Educación Superior

### **1.3. Modalidades del Sistema Educativo Venezolano**

- 1.3.1 Educación Especial
- 1.3.2 Formación de Ministros del culto
- 1.3.3 Educación para las Artes
- 1.3.4 Educación Militar
- 1.3.5 Educación para Adultos
- 1.3.6 La Educación Extra-Escolar

### **1.4. La Reforma Curricular Venezolana (1999)**

- 1.4.1 Dimensiones de la reforma
- 1.4.2 Estructura de la Educación Básica en la Reforma
- 1.4.3 Características del Curriculum Básico Nacional

### **1.6. Acciones educativas actuales**

- 1.5.1 Creación de las Escuelas Bolivarianas
- 1.5.2 Proceso Constituyente
- 1.5.3 Misiones Bolivarianas
- 1.5.4 Enfoque Educativo actual: La Educación Bolivariana

## **A modo de síntesis**



## **INTRODUCCIÓN**

El Sistema Educativo Venezolano presenta características bien particulares, reflejadas en la Ley Orgánica de Educación (2009). En esta ley se contemplan los cambios que se han introducido en algunos procesos educativos relacionados con la transformación social iniciada en el país, norma posterior a la promulgación de la Constitución Bolivariana de la República de Venezuela (CBRV), en 1999, a pesar del retardo en la sanción de la nueva Ley Orgánica de Educación.

Por ello, en este capítulo se muestra una visión de la estructura formal del Sistema Educativo Venezolano, los niveles y modalidades contemplados en la Ley Orgánica de Educación de 1980 y de la Ley aprobada en 2009, así como los principios que, de acuerdo con la Constitución y leyes, garantizan y definen a la educación como un servicio de calidad al que tienen derecho todos los ciudadanos.

Igualmente, se presenta una visión del plan de fortalecimiento realizado con apoyo de la Banca Multilateral y de la Reforma Curricular, del que fue objeto el nivel de Educación Básica, en la década de los 90, su fundamentación, objetivos, principios y características. Se abordan, además, los cambios posteriores a la Reforma, producto de la transición política ocurrida con la instauración del gobierno bolivariano, a partir de 1999. A nivel educativo, el gobierno inicia su gestión, en base al movimiento constituyente que se produjo en el país, con la creación de las escuelas bolivarianas y la incorporación de líneas de acción educativas que promuevan el cambio.

En este trabajo, se describen los nuevos proyectos que implementa el Ministerio de Educación, como es el caso de los planes emergentes, asumidos a través de la Misión Robinson; la Misión Rivas y la Misión Sucre. Se define la educación bolivariana como un continuo humano implementado en el país con miras a la transformación del Sistema Educativo, a la luz del proceso revolucionario instalado con la presidencia de Hugo Chávez; y, por último, se presenta una síntesis de los elementos básicos que conforman al Sistema Educativo, sus logros y avances.

### **1.1. SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO. PERIODOS MÁS SIGNIFICATIVOS**

El Sistema Educativo es un sistema social que reproduce las estructuras sociales de un país. El mismo está constituido, según Bigott (2002), Sañudo L. (2005); UPEL (2009), por un conjunto coherente y homogéneo de elementos con relaciones interdependientes que, a su vez, tienen una disposición particular dentro de una formación económica y social determinada.

El Seminario Interamericano Tripartito (IFP) (Montevideo, 2002) sobre Formación Profesional, Productividad y Trabajo Docente define al Sistema Educativo como al conjunto conformado por todos los niveles y modalidades de la educación formal, incluyendo el concepto de "sistema" o "subsistema" de Educación Técnica; las IFP hablan de "subsistema", para referirse al conjunto de sus modalidades y mecanismos de servicio.

Los Sistemas Educativos son influenciados por los cambios sociales, de allí que los mismos deban ajustarse, reajustarse o redefinirse con cierta frecuencia, con vistas a los adelantos y cambios de paradigmas que ocurren

en el mundo social, pues hay necesidad de orientar los niveles del sistema educativo hacia la integración del hombre en su desarrollo personal, social y laboral.

### **1.1.1 Antecedentes y primeros pasos del sistema educativo**

El sistema educativo venezolano se dibuja y consolida paralelamente con la evolución de la educación en Venezuela, proceso que se desarrolla con mucha lentitud, pues tiene mucho que ver con la dinámica de los procesos históricos relacionados con la época de la conquista, colonización, guerras independentistas y gobiernos dictatoriales a que estuvo sometida Venezuela en el camino hacia la consolidación como República.

Los gobiernos militares y dictatoriales que imperaron en Venezuela hasta 1958 mantuvieron deprimida la educación del venezolano, la cual era absolutamente elitista, con una cobertura mínima y una gran exclusión de la población del sistema educativo. Fue, en el año 1870, durante el gobierno de Antonio Guzmán Blanco, cuando se estableció por decreto la instrucción pública, gratuita y obligatoria, y se creó el Ministerio de Educación que para ese entonces contaba con una matrícula de 3474 alumnos y de 100 profesores.

Durante el año 1936, la educación se convierte en una de las prioridades del Estado venezolano y el Ministerio cambia su nombre a “Ministerio de Educación Nacional”, se impulsa el proceso de capacitación de adultos. Posteriormente, en 1948, se crea la Ley Orgánica de Educación Nacional, en la que aparece reflejada la filosofía democrática que preside el sistema educativo, que más adelante será confirmada por la Ley de Educación, aprobada en 1980, con la que se establecen modificaciones

e introducen innovaciones, inspiradas en acuerdos nacionales e internacionales, como la Declaración de México, con la intención de mejorar la calidad de la educación (UPEL, 2006).

El Sistema Educativo formal, contenido en la LOE de 1948, establecía 6 años de escolaridad básica y 5 años de escolaridad secundaria. Con la aprobación de la LOE (1980), se establece una serie de niveles que se explican en los siguientes apartados con profundidad.

### **1.1.2. El Sistema Educativo Venezolano en la actualidad (1980 a 2009)**

Este análisis se hace motivado a que el contexto legal y social del presente estudio se enmarca en el referido periodo, entre la vigencia de la Ley derogada (1980), la transición entre una y otra, y la aprobación de la nueva Ley (2009) De hecho, interesa destacar, en sintonía con los cambios que han estado ocurriendo en Venezuela, la variedad de nombres que ha recibido esta cartera: Ministerio de Educación, denominado así desde los inicios del nuevo gobierno bolivariano hasta 2001; Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, desde 2001 a 2004; Ministerio de Deportes, desde 2004 a 2007; y Ministerio del Poder Popular de Educación, del 2007 hasta este momento, razones por las que se usan distintas denominaciones a lo largo del trabajo para referirse a un mismo ente.

El Ministerio del Poder Popular de la Educación (MPPE), vinculado a la Ley Orgánica de Educación (1980), vigente hasta mediados de 2009, define al Sistema educativo como “un conjunto orgánico de servicios regidos por políticas que garanticen la coherencia, continuidad y calidad de los procesos educativos escolares, en vinculación con otras experiencias

individuales y colectivas en todos los ámbitos de la vida social, a lo largo de la vida de las personas”.

En las Disposiciones Generales, Título II, Capítulo I, establece que como servicio debe garantizar la unidad del proceso educativo, tanto escolar como extra-escolar y su continuidad a lo largo de la vida de la persona, mediante un proceso de educación permanente.

Los principios y valores rectores de la educación se contemplan en la nueva Ley Orgánica de Educación; en el Artº 3 se presentan los principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas, sin discriminaciones de ninguna índole. Esta ley asume la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión. Estos *principios* aspiran formar individuos que apliquen la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña.

Al revisar ambas leyes y sus principios fundamentales se puede evidenciar que existe una complementariedad entre ellas, con una marcada ampliación en cuanto al rango de los derechos y mejora de calidad de vida social que no se consideraban en la primera.

Los principios fundamentales del Sistema Educativo Venezolano están contemplados en la Constitución Bolivariana de la República de Venezuela (CBRV) y en la Ley Orgánica de Educación (LOE). Allí se establece claramente: *"El derecho a la Educación, la gratitud de la*

*enseñanza en todos sus niveles y la libertad de enseñanza,*” estos son preceptos claros que se fundamentan en principios de unidad, coordinación, factibilidad, regionalización, flexibilidad e innovación.

Entre los *objetivos* del Sistema Educativo descrito están formar un maestro capaz de:

- a. Reivindicar al estudiante y al docente como sujetos de la práctica pedagógica, protagonistas del evento de aprendizaje, devolviéndole la condición activa, crítica y constructiva a ambos, quienes se enriquecen mutuamente a partir de los saberes compartidos. Enseñar a que los alumnos se apropien del objeto de estudio, propiciando experiencias de aprendizaje y herramientas que lo posibiliten.
- b. Entender que la escuela no es un recinto aséptico, lejos de la comunidad, sino parte de ésta, de sus problemas y luchas, y que por tanto las comunidades deben estar representadas allí, y debe ser el maestro el orientador social de la realidad histórica que comparte con sus alumnos.
- c. Entender que la escuela no nivela las diferencias sociales, sino que es el espacio de coexistencia de diferentes con respeto a la diversidad. Por tanto el maestro debe fomentar relaciones de respeto y tolerancia, en un ambiente que fortalezca la convivencia democrática.

Estos principios constitucionales se concretan en la LOE, al fijar como objetivos de la educación, el pleno desarrollo de la personalidad, la formación de ciudadanos aptos para la vida, el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el espíritu de solidaridad humana. Además, se

considera a la educación como un servicio público y como una función primordial e indeclinable del Estado, así como un derecho permanente e irrenunciable de la persona; también se plantea la promoción, integración y facilita la participación social, a través de una práctica social efectiva de relaciones de cooperación, solidaridad y convivencia entre las familias, la escuela, la comunidad y la sociedad.

### **1.1.3. Contexto Político y económico del Sistema Educativo**

Venezuela es un país con más de cincuenta años de tradición democrática. Al respecto, posee una economía absolutamente dependiente de la dinámica de la producción petrolera, una sociedad con marcada orientación al consumo, con un sector terciario hipertrofiado, con bajos salarios, una inadecuada distribución de la población en torno a complejos urbanos, con un nivel de desarrollo industrial y comercial en decadencia, afectado con la política de expropiación de empresas y bienes del sector privado emprendida por el gobierno nacional. Todo ello ha generado un clima de inestabilidad financiera poco propicio para la inversión, altos índices de desempleo, escasez y encarecimiento de productos para la comercialización; por consiguiente, un abandono del campo y de las numerosas actividades productivas. (Portillo, 2010).

La naturaleza rentista petrolera de la economía Venezolana permite incrementos y/o bajas en los ingresos de un gran número de sus habitantes, sin que estos representen un cambio estructural en el aumento de la riqueza de la nación. El venezolano recibe los beneficios de los incrementos en la renta petrolera, por vía de subsidios al pago de e impuestos, tipo de cambio y del gasto público, es decir, mediante una política de mercado en la que los

venezolanos con capacidades y haberes económicos son los que prosperan económica y socialmente en detrimento de la gran mayoría excluidos. (España, 2009).

De lo anterior se puede concluir que la distribución de los ingresos continua siendo regresiva, por ausencia de una política social sólida para el tratamiento de la pobreza. En tales circunstancias, el sistema educativo reproduce las estructuras sociales existentes en el país, estructuras que concentran una mayor cantidad de recursos, bienes y oportunidades en el sector minoritario de la población, en perjuicio de la gran mayoría marginada del sistema o con pocas posibilidades de disfrutar de las bondades del mismo. Es decir, existen en el país dos rostros de una misma Venezuela, una que accede a los elementos de la modernidad, con un buen y hasta excelente nivel de vida, y otro bastante mayoritario, a la zaga, incluido dentro de una realidad socio económica deplorable, signada por la pobreza crítica, la ignorancia y el analfabetismo. Cabe destacar que en la actualidad aún persisten, a pesar de los programas y misiones implementadas por el gobierno que han movido al venezolano hacia procesos de formación, masivos, en primera instancia, y efectivos en su estrategia motivacional, pues han generado un nuevo sentir de superación del venezolano que desea mayoritariamente educarse.

La situación socio política y económica del país representa un reto para el Estado y para el sistema educativo que ha alcanzado logros importantes en materia de expansión de matrícula y ha representado, por mucho tiempo, una vía de ascenso social para muchos, tal como lo refiere Rodríguez (2009). No obstante, necesita disminuir la distancia existente entre los grupos sociales, favoreciendo la equidad, la igualdad e inclusión

social, mejorando la calidad y pertinencia de los procesos de aprendizaje y sobre todo redefiniendo teórica y objetivamente el sistema educativo de calidad para que dé respuestas reales a las necesidades de trabajo y de progreso (Obregoso, 2004).

## 1.2. ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO

El Sistema Educativo Venezolano, establecido en la Ley de Educación (1980), vigente en el momento en que se inicia esta investigación, se organiza en cuatro niveles y seis modalidades. A continuación, se muestra una breve comparación entre la organización del sistema educativo en la LOE de 1980 y la vigente LOE, de 2009.

**Tabla N° 1**  
**Organización del Sistema Educativo**

NIVELES (1980)	SUBSISTEMAS ( 2009)	COMPARACIÓN
<b>NIVELES:</b>	<b>SUBSISTEMA EDUCACIÓN BÁSICA:</b>	
Educación pre-escolar (Años),	Nivel de Educación Inicial: Etapas de maternal y preescolar (0-6 años)	Se incorpora la etapa de maternal.
Educación Básica, (9 años en tres etapas)	Nivel de Educación Primaria: desde 1er grado hasta 6to grado (6 años)	Desaparecen las 3 etapas previstas (1980). Regreso a la escuela primaria.
Media diversificada y profesional: Bachillerato en humanidades, ciencias y técnica (2 y 3 años).	Nivel de Educación Media: Educación Media General y educación Técnica: con 5 y 6 años, de primero a sexto año.	Se extiende la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza.
<b>EDUCACION SUPERIOR:</b>	<b>SUBSISTEMA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA:</b>	
Pre-grado: Educación universitaria convencional	Pregrado: Educación universitaria convencional	Se extiende la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza hasta este subsistema.
Post-grado : Especialidades, Magister, Doctorado y Post-doctorado	Post grado : Especialidades, Magister, Doctorado y Post doctorado	

NIVELES (1980)	SUBSISTEMAS ( 2009)	COMPARACIÓN
<b>MODALIDADES</b>	<b>MODALIDADES</b>	
La educación especial	Educación para Personas con Discapacidad,	
La educación para las artes,	Educación para las Artes	
La educación militar	Educación Militar,	
La educación de adultos	Educación de Adultos,	Se crean las Misiones Bolivarianas.
La educación extra escolar	Educación Intercultural Rural	Se anexan las modalidades:
	La Educación Intercultural Bilingüe	Intercultural Rural y la Educación Intercultural Bilingüe.
La educación para la formación de ministros del culto		Desaparece la educación para la formación de ministros del culto, en la Ley, aunque en la práctica se realiza en las mismas condiciones.

### 1.2.1. Nivel de Educación Preescolar o Inicial

Este nivel constituye la fase previa al ingreso en Educación Básica y atiende a los niños entre los cuatro y seis años. Entre sus objetivos están proteger al niño en su crecimiento y desarrollo, orientarle en las experiencias socio educativas propias de la edad, atender sus necesidades e intereses en las áreas de la actividad física, afectiva, de inteligencia, de voluntad, de moral, de ajuste social, de expresión de su pensamiento y desarrollo de su creatividad, destrezas y habilidades básicas, y prestarle la asistencia que requiere para su desarrollo integral.

La Educación Preescolar o Inicial comprende las siguientes fases: Maternal (niños de 0 a 3 años) y Preescolar (niños de 3 a 6 años). Este nivel no es obligatorio ni está integrado curricularmente al Nivel de Educación Básica. Por ello el niño o niña en edad de 6 a 7 años puede ingresar al primer

grado de Educación Básica sin haber cursado la Educación Preescolar o inicial.

La situación planteada ocurre, dado que la infraestructura escolar existente en el país hasta 1980 no tenía previsiones para atender a la población en estas edades. Posteriormente a la aprobación de la Ley Orgánica (1980) es cuando se comienza a incorporar progresivamente el preescolar, sobre todo en las escuelas urbanas, existiendo un déficit en el área rural, que deberá ser abordado con intensidad en el futuro inmediato. En la Ley de Educación (2009) se le otorga carácter obligatoriedad y gratuidad al Nivel de Educación Preescolar o Inicial y se hace énfasis en los principios de equidad e igualdad que deben prevalecer en este nivel y en el sistema educativo, en general.

De igual manera, se plantea la necesaria generalización de la atención convencional a la población en edad preescolar de los sectores rural, indígena, de frontera y de menores recursos del área urbana, hasta el momento muy poco atendido.

### **1.2.2. Nivel de Educación Básica**

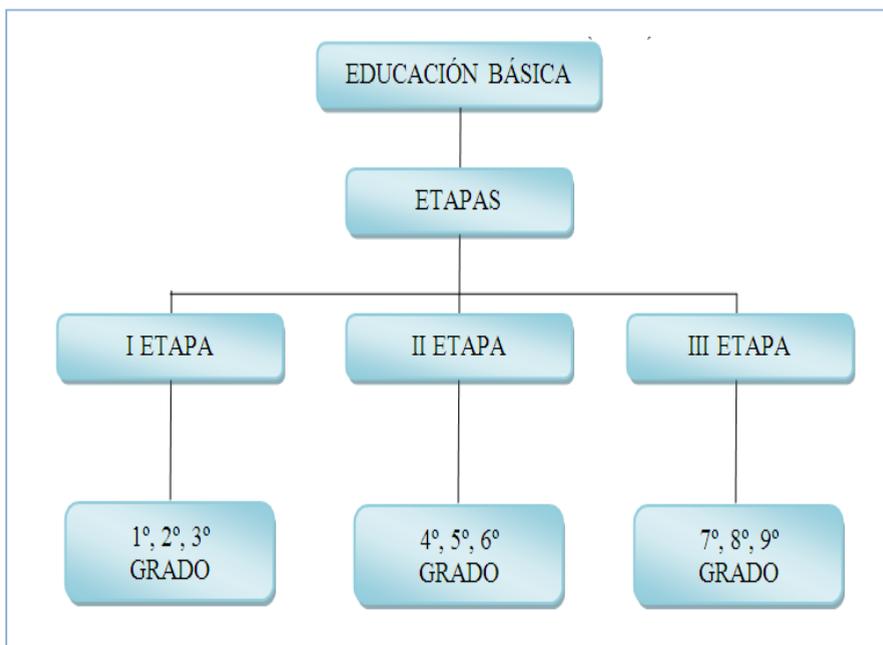
Es el segundo nivel del sistema educativo, sin embargo para la gran mayoría de los venezolanos es el primero y, quizás, el único al que tendrán las posibilidades de ingresar; no logrando siempre culminarlo, pues la no obligatoriedad del nivel preescolar y el limitado número de instituciones dedicadas a éste hacen que el alumno que ingresa a la Básica provenga directamente del hogar (Rodríguez, 2009).

La Educación Básica en la LOE, de 1980, consta de nueve grados, distribuidos en tres etapas de tres grados, respectivamente, atiende a niños

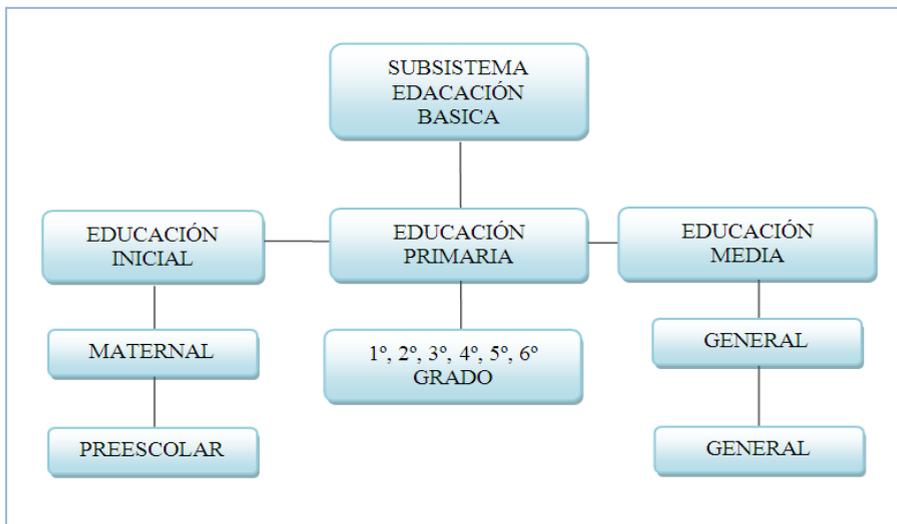
con edades comprendidas entre los seis y catorce años, aproximadamente. Se considera un nivel unitario de educación formal y no formal, pues el mismo garantiza una educación básica integrada, de contenidos unificados, un proceso de educación continua, sin desajustes entre los grados y etapas que lo conforman, es gratuito y obligatorio para todos (UPEL, 2006).

El nivel de Educación Básica se dividía en tres etapas, tal como se aprecia en el siguiente gráfico; cada una de ellas consta de tres grados, es decir, tiene una duración de nueve años, al cabo de la cual el estudiante adquiere un certificado que lo acredita para continuar su avance hacia el nivel de Media y diversificada

**Figura N° 1**  
**Nivel de Educación Básica (1980)**



**Figura N° 2**  
**Subsistema de Educación Básica (2009)**



La Educación Básica constituye un derecho irrenunciable de los venezolanos y un deber u obligación del Estado proveerla. Entre sus objetivos generales contempla: desarrollar las destrezas y la capacidad científica, humanística, técnica y artística de los alumnos, cumplir funciones de exploración que le permitan ejercer una función social útil, y estimular el deseo de saber y desarrollar la capacidad de ser del individuo.

Se considera como la educación general mínima que todos los ciudadanos de un país, tanto de las áreas urbanas como de las rurales, requieren para satisfacer sus necesidades de aprendizaje, a fin de que puedan prepararse para la vida útil y disponerse para continuar estudios, si así lo desean.

En Venezuela, el Nivel de Básica es el que posee mayor cobertura escolar, en cuanto a matrícula, número de instituciones y de docentes, razón

por la que el Estado Venezolano ha realizado mayores esfuerzos e inversiones en este nivel. Éste ha sido objeto de fortalecimiento y de Reformas (1980 y 1999) en un intento por lograr los objetivos reales de la educación básica y de acercar la escuela a los procesos propios de la realidad social (Sánchez, & otros, 2005).

El funcionamiento de este nivel es cuestionado frecuentemente, en atención a sus resultados. Al respecto, Reimer (2005:3) señala en el informe realizado que “de todos los alumnos que inician la escuela básica sólo el 46% culmina el 9 grado y 50% lo hace después de repetir grado tres o más veces”; señala, igualmente, que los niños pobres y aquéllos que viven en zonas rurales tienen menor probabilidad de ingresar y continuar en la escuela, lo que indica que no existen igualdad de oportunidades. Esto se traduce en ineficiencia del sistema y de la educación básica, en particular, ya que por ser el nivel al cual ingresa el mayor número de estudiantes, es el responsable de la prosecución de los mismos hacia el nivel inmediato.

Indica el autor que, además de los bajos niveles de eficiencia en este nivel, se observa también la existencia de bajos niveles de aprendizaje en los alumnos, quienes en pruebas aplicadas por el propio Ministerio de Educación, en 1990, en materias básicas, a una muestra de 4.782 alumnos que comenzaban el sexto grado, obtuvieron bajos niveles de logro, con una marcada diferencia entre los de escuelas urbanas y privadas. Sólo 23% de los alumnos pudieron identificar la respuesta correcta a una pregunta con 4 opciones de respuesta, que requería resolver un problema simple de suma y resta.

En Venezuela la educación se administra formalmente desde escuelas públicas y privadas; las primeras puede estar adscritas a cuatro

autoridades: nacional, estatal, municipal y autónomas. Las escuelas son mixtas, la jornada diaria es, en la mayoría de los casos, de 5 horas de clases y de ocho horas en el caso de las Escuelas Bolivarianas. El año escolar consta de 200 días hábiles, a partir de 1999.

### **1.2.3. Nivel de Educación de Media Diversificada y Profesional**

Este nivel tiene como objetivo continuar el proceso formativo del alumno iniciado en los niveles precedentes, ampliar el desarrollo integral del estudiante y su formación cultural, ofrecerle oportunidades para que defina su campo de estudio y de trabajo, brindarle una capacitación científica, humanística o técnica que le permita incorporarse al campo productivo y orientarlo para la prosecución de estudios en el nivel de educación superior (Ley Orgánica de Educación, 1980).

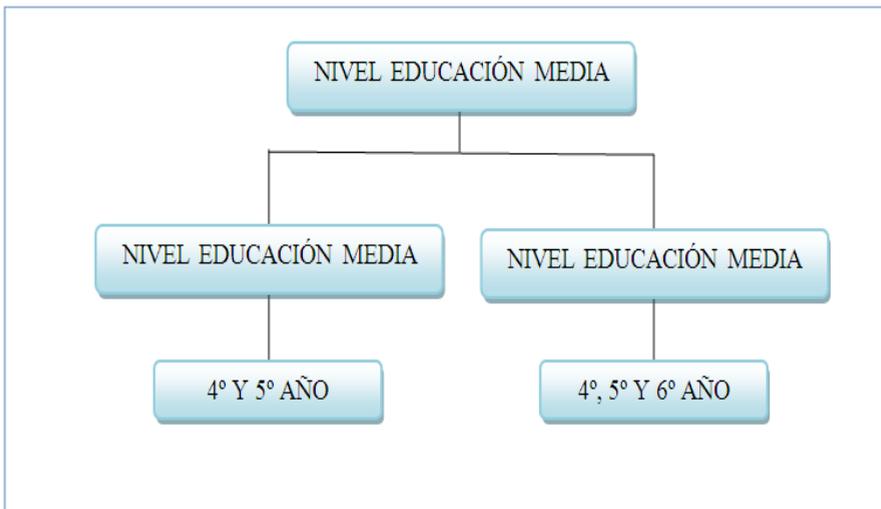
En la Ley del 2009, el nivel de Educación Media comprende dos opciones: Educación Media General, con una duración de cinco años, de primero a quinto año, y la Educación Media Técnica, con duración de seis años, de primero a sexto año, ambas incluidas dentro del Subsistema de Educación Básica. En la figura que sigue se muestra la articulación de Educación Media como la concibe la Ley del 80; recuérdese que este estudio se enfoca más hacia ese período, que al descrito en la LOE de 2009.

La Educación Media constituye el tercer nivel educativo en el que se diversifican las opciones, según el interés vocacional del estudiante, quien puede optar hacia las áreas generales de ciencias, humanidades, con una duración de dos años y que direcciona su proceso formativo hacia la educación superior, o bien inclinarse por el área profesional, representada por la educación técnica u profesional media, con una duración de tres años, en opciones como agricultura, arte, comercio, industria o trabajo social.

**Figura N° 3**  
**Nivel de Educación Media Diversificada y Profesional (1980)**



**Figura N° 4**  
**Nivel de Educación Media (2009)**



El número de instituciones dedicadas a la enseñanza en el nivel medio es inferior al del nivel precedente y un buen número de éstas son instituciones privadas. Esto evidencia un déficit que se traduce en baja

matrícula, como producto de la deserción estudiantil entre un nivel y otro nivel. Al respecto, Reimer (2005) reporta que de los 279.742 alumnos matriculados en secundaria, en 1990, 24% estaban inscritos en escuelas privadas.

La Ley vigente redefine este nivel, creando las menciones necesarias en áreas técnicas, en función de las necesidades de cada región y de las potencialidades que ofrezcan éstas, atendiendo a la orientación del desarrollo regional y articulando para ello las menciones a las posibilidades y opciones del mercado de trabajo y a la educación superior, según declaraciones del entonces ministro (Istúriz, 2005).

#### **1.2.4. Nivel de Educación Superior**

Representa el cuarto nivel del sistema, según LOE de 1980, y comprende la formación profesional y de postgrado, a la cual se accede a través de la obtención del título del nivel precedente y de la selección en sistema de admisión, diseñado por la Oficina de planificación y seguimiento universitario (OPSU).

La educación superior tiene como objetivos:

- a. Continuar el proceso de formación integral del hombre, formar profesionales y especialistas y promover la actualización y mejoramiento conforme a las necesidades de desarrollo nacional y del progreso científico.
- b. Fomentar la investigación de nuevos conocimientos e impulsar el progreso de la ciencia, la tecnología, las letras, las artes y demás manifestaciones creativas del espíritu, en beneficio del bienestar

del ser humano, de la sociedad y del desarrollo independiente de la nación.

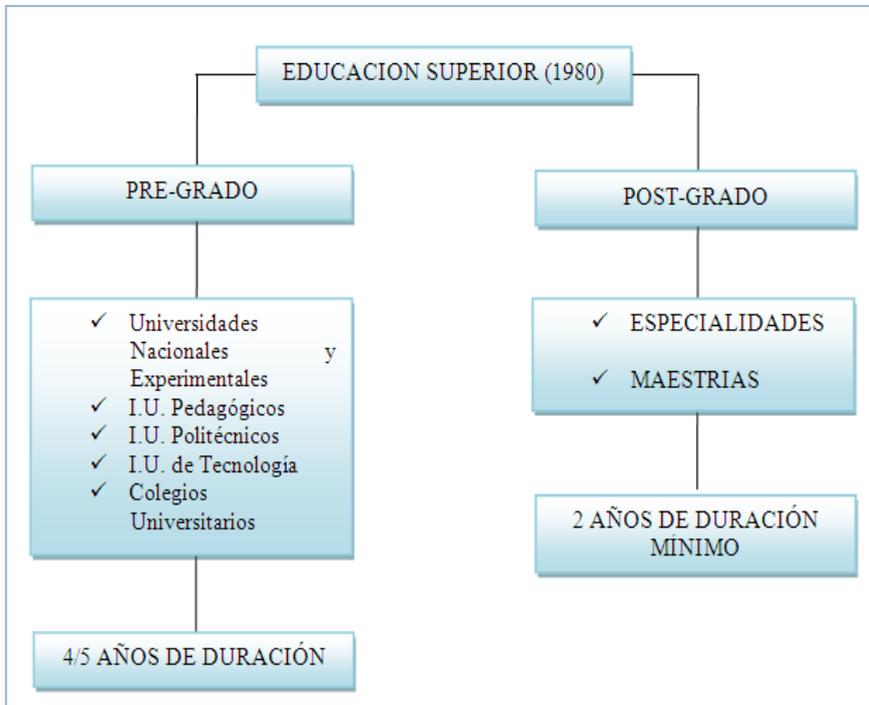
- c. Difundir los conocimientos para elevar el nivel cultural y ponerlos al servicio de la sociedad y del desarrollo integral del hombre.
- d. Actualmente, existen aproximadamente ciento setenta y ocho instituciones académicas universitarias públicas y privadas, con múltiples núcleos a nivel nacional, que ofrecen carreras de estudios superiores. Estos centros educativos comprenden universidades, institutos y colegios universitarios e institutos tecnológicos.

Las carreras ofrecidas pueden agruparse en ocho áreas de conocimiento:

- a. Ciencias Básicas
- b. Ingeniería, Arquitectura y Tecnología
- c. Ciencias del Agro y del Mar
- d. Ciencias de la Salud
- e. Ciencias de la Educación
- f. Ciencias Sociales
- g. Humanidades, Letras y Artes
- h. Ciencias y Artes Militares

La Educación Superior comprende, también, la formación de post-grado, con una duración no menor de dos años y con dos niveles: Maestría y Doctorado. En Venezuela los estudios de Maestría prelan los estudios de Doctorado.

**Figura N° 5**  
**Educación Superior**



### **1.3. MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO**

La LOE (1980) reconoce como modalidades del sistema educativo a la Educación Especial, Educación para las Artes, Educación Militar, Educación para la Formación de Ministros del culto, Educación de Adultos y Educación Extra-escolar.

#### **1.3.1. Educación Especial**

Esta tiene por objetivo atender en forma diferenciada, por métodos y recursos especializados, a aquellas personas cuyas características físicas,

intelectuales o emocionales comprobadas sean de naturaleza y grado que les impida adaptarse y progresar a través de los programas diseñados para los diferentes niveles del sistema educativo.

De la misma manera, se deberá atender de forma estrictamente especializada a las personas que posean aptitudes superiores y sean capaces de destacarse en una o más áreas del desenvolvimiento humano. Al respecto, se apoyará en las posibilidades más que en las limitaciones de los estudiantes.

La Educación Especial garantiza el derecho a la educación para las personas con retardo mental, deficiencias visuales, deficiencias auditivas, dificultad del aprendizaje, autismo, talento e impedimentos físicos, desde temprana edad hasta la adultez. Es una variante escolar del sistema educativo venezolano que se inscribe en los mismos principios y fines de la Educación.

### **1.3.2. Formación de Ministros del culto**

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela consagra la libertad de culto, siempre y cuando la práctica de una religión no infrinja la moralidad, la decencia o el orden público. Las demás leyes y normas contribuyen a que, por lo general, la religión se practique libremente.

La Dirección General de Justicia y Cultos (DGJC), del Ministerio del Interior y de Justicia de Venezuela, está a cargo de llevar un registro de los grupos religiosos, desembolsar fondos a las asociaciones religiosas, y fomentar el mutuo conocimiento y comprensión entre las comunidades religiosas. Para tener la condición jurídica de asociación religiosa, cada una debe inscribirse en la DGJC. Los requisitos para la inscripción son

principalmente de carácter administrativo, salvo el de la obligación de atender a los intereses sociales de la comunidad.

La Iglesia está llamada a cumplir en la sociedad venezolana una misión educadora, que tienda a fortalecer en cada cristiano la fe personal.

La formación de estos ministros se realiza en Seminarios e Institutos Teológicos que cada comunidad prevé para ello, previa autorización del MPPE y bajo su supervisión.

### **1.3.3. Educación para las Artes**

Tiene por objeto contribuir al máximo desarrollo de las potencialidades espirituales y culturales de la persona, ampliar sus facultades creadoras y realizar de manera integral su proceso de formación general.

Recientemente, se ha creado el Programa Nacional de Formación (PNF) en Educación para las Artes, como conjunto de actividades académicas conducentes a otorgar el título de técnico superior universitario o licenciado en dicha área.

De acuerdo con dicha resolución, el PNF en Educación para las Artes tendrá como objetivo constituir una red de conocimiento y aprendizaje para la generación, transformación y apropiación social del conocimiento en el campo de la educación para las artes y, en particular, promover activamente la articulación y cooperación solidaria entre las instituciones de educación universitaria con programas en el área.

Asimismo, buscará formar profesionales integrales, promotores de la transformación social, mediante la apropiación, adecuación, creación en innovación de conocimientos científicos, pedagógicos, tecnológicos y culturales.

Pretende integrar los ejes de formación asociados a la educación para las artes, para garantizar una educación de calidad que permita al profesional desenvolverse en cualquiera de sus campos asociados, desde una perspectiva transformadora, con responsabilidad ética y social.

De igual manera, desarrollará proyectos académicos que conjuguen la formación y la creación intelectual en los ámbitos de la referida área y vinculará la formación de los participantes con las demandas del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de la Nación, las políticas públicas de la educación y, en especial, con la construcción de un nuevo modelo socio-productivo.

#### **1.3.4. Educación Militar**

Se rige por disposiciones de leyes especiales; abarca dos grandes áreas: la Educación General Académica Liberal y la Educación Tecnológica Militar.

Prepara al profesional militar en los principios de libertad, justicia y equidad político-social y económica que establece el ordenamiento jurídico-moral de la nación, y egresa oficiales en ingeniería naval, civil y telecomunicaciones.

La educación militar se realiza en las Academias Militares correspondientes a los cinco componentes existentes: Ejército Nacional, Aviación Militar Nacional, Armada Nacional Guardia Nacional y la Milicia Nacional, este último componente recientemente creado por el gobierno Bolivariano, con la finalidad de entrenar, preparar y organizar al pueblo para la defensa integral de la nación. No posee academia, ni otorga títulos, se maneja desde campos y espacios compartidos con alguno de los

componentes tradicionales, en donde se realizan prácticas premilitares e ideológicas, es un componente aún en fase de organización.

### **1.3.5. Educación para Adultos**

Servicios educativos que el Estado venezolano brinda a las personas mayores de 15 años, para que cursen la Educación Básica, Media Diversificada y Profesional y puedan tener acceso a la Educación Superior. Igualmente propicia la posibilidad de adquirir un oficio, que garantice la incorporación al campo, combinando estrategias flexibles que proporcionan al adulto desarrollo personal, social, cultural, comunitario y económico.

Su objetivo es proporcionar la formación indispensable que les capacite para la vida social, el trabajo productivo y la prosecución de estudios. Se imparte de forma directa en planteles, o mediante la libre escolaridad u otros procedimientos autorizados. Da derecho al Certificado de Educación Básica o al Título de Bachiller, sin otro requisito que la comprobación de los conocimientos correspondientes.

Esta modalidad está en correspondencia directa con el sistema educativo, es decir, no constituye un nivel paralelo.

### **1.3.6. La Educación Extra-Escolar**

Atiende los requerimientos de la Educación Permanente. Desarrolla programas diseñados para proveer a la población de conocimientos y prácticas que eleven su nivel cultural, artístico y moral y perfeccionen la capacidad del trabajo.

## **1.4. LA REFORMA CURRICULAR VENEZOLANA (1999)**

Los cambios y transformaciones producidas en la década (1990-2002), los procesos de democratización y de reforma del Estado Venezolano exigieron de una redefinición de las políticas educativas, la modernización de sus recursos, la actualización del profesorado, el ajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la modificación y sustitución de algunos esquemas o paradigmas psicológicos, sociológicos y pedagógicos del proceso educativo.

La Reforma Curricular de 1997 constituyó una de las líneas estratégicas del Ministerio de Educación en su proceso de redefinición y reestructuración del Sistema educativo, en un intento por mejorar la calidad de la educación.

#### **1.4.1. Dimensiones de la Reforma**

Las acciones de Reforma emprendidas intentaron reivindicar al Sistema Educativo en su rol protagónico, como eje fundamental en el proceso de reorganización de la sociedad, como instrumento de formación social. Al respecto, el Ministerio de Educación asumió este proceso tomando en consideración las siguientes dimensiones: política, ético-social, pedagógica y docente:

##### **Dimensión Política**

Intenta garantizar el acceso de todos los venezolanos a una escuela con condiciones óptimas de infraestructura, mobiliario, recursos didácticos y programas sociales que atiendan a las deficiencias de la sociedad y estimulen la permanencia y prosecución del estudiante. Prevé la incorporación de la base docente en la fase de consulta para así determinar los cambios y

necesidades a ser atendidas, en consideración al conocimiento práctico del docente, producto de su diario hacer en el aula. Las líneas o estrategias de acción del Ministerio de Educación para lograr el Mejoramiento de la Calidad de la Educación están representadas por: la Reforma Curricular; dotación de materiales didácticos innovadores de la práctica escolar; reformulación del sistema de evaluación de los aprendizajes; desarrollo de proyectos educativos de aula y de plantel; transformación del sistema de supervisión y capacitación de los docentes en servicio.

Se asume como política la profundización del proceso de descentralización, la misma parte de los niveles más bajos del Sistema: la escuela, el centro escolar, su funcionamiento y la gestión autónoma del plantel; se inicia el proceso de transferencia de competencias a los estados a los que se les da la posibilidad de tomar decisiones sobre el qué, cómo y cuándo enseñar, permitiendo su participación en el diseño del currículo Básico Nacional y del Currículo Estatal y Local, en donde se incorporan los aspectos culturales, étnicos, lingüísticos de importancia nacional y regional, como una vía para fortalecer la gestión educativa.

### **Dimensión Étnico-Social**

Constituye la esencia real de la Reforma, ya que la misma tiene características sociales predominantes. Su finalidad básica es la resolución de problemas éticos que permitan superar la crisis de valores que confronta el país, para ello se plantea una Educación basada en los valores individuales, culturales y ecológicos; su meta es lograr una educación de calidad que respete y acepte la pluralidad, incorpore a la familia y a la comunidad, que ubique a todos los involucrados en el proceso educativo en

un escenario de participación que responda a “las demandas de cambio y a la realidad social, económica y cultural del país” (Odreman, 1998).

Dentro de la dimensión social, es básica la transformación de la escuela, ésta se concibe como el centro de la acción, en donde se solucionan problemas y crean procesos que permiten una interacción efectiva entre los diferentes actores y el conocimiento práctico, obtenido como producto de una acción creativa y reflexiva en un ambiente de participación.

### **Dimensión Docente**

Atiende, por un lado, al recurso humano sobre quien recae la responsabilidad de hacer realmente efectiva la reforma propuesta, es decir, el docente, que es el ejecutor y evaluador por excelencia de la Reforma, es quien produce y consolida el aprendizaje formal. Define, además, las tareas del docente en su rol de facilitador, delimita las responsabilidades de este profesional en los procesos de enseñanza de los valores, del desarrollo cognoscitivo, estético y artístico del alumno.

Los requerimientos propios de la dimensión docente delinean las fortalezas que el docente deberá poseer para enfrentar los retos implícitos en el proceso de cambio esperado, lo que obligó al Ministerio de Educación a diseñar una política permanente de formación, profesionalización, actualización permanente de los recursos humanos, lo que demanda de una revisión de la actitud de los formadores y del papel del docente requerido.

### **Dimensión Pedagógica**

Implica la revisión de las formas de enseñar y aprender. Se privilegian los procesos de pensamiento reflexivos y creativos, básicos para el desarrollo

del ser. (M.E., 1998). Desde el punto de vista pedagógico, la Reforma asume la aplicación de un currículo integrado, administrado por un docente integrador (en las dos primeras etapas de Educación Básica), que se encarga de unir el conocimiento y la experiencia, a través de actividades generadoras de reflexión y crítica que permitan comprender y valorar el conocimiento, en función de la realidad.

El currículo integrado incorpora como elementos estructurales: la transversalidad e interdisciplinariedad, la integración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, como una forma de globalización de los mismos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentado en las necesidades e intereses de los actores del proceso: alumno, docente y objeto de conocimiento, la llamada tríada didáctica.

Los elementos antes indicados deberán tener presencia y relevancia en cualquier situación de aprendizaje, diseñada bajo la perspectiva constructivista, en la que, además, estarán representadas las inquietudes del alumno y la necesidad académica del docente, como experto en el manejo de los contenidos programáticos correspondientes a las distintas áreas académicas o asignaturas.

Los contenidos programáticos se adaptarán a las acciones, actividades y tareas involucradas en el desarrollo del Proyecto Pedagógico de Aula, estrategia de planificación seleccionada para el abordaje y concreción de situaciones de aprendizaje que favorezcan la aparición desarrollo y fortalecimiento de una cultura de reflexión, participación, acción y evaluación, en una experiencia procesual de aprendizaje, mediada por la interacción constructiva y el diálogo de saberes entre los docentes, alumnos, representantes, programas y contexto (Lanz, 2010).

La dimensión pedagógica se sustenta en la producción y manejo de aprendizajes significativos, en donde el proceso de construcción del mismo es lo prioritario y se caracteriza por ser activo, de manera que sea fácil la interiorización y asimilación del conocimiento, como consecuencia de un proceso de aprender a aprender, utilitario, cercano al alumno, que le permita comprender su realidad, resolver problemas e identificarse con él mismo, pues ve reflejada en la situación de aprendizaje, elementos de su propio contexto o entorno.

#### **1.4.2. Estructura de la Educación Básica en la Reforma**

El proceso de Reforma se inicia con el Nivel de Educación Básica, por ser éste el que, para el momento, poseía la mayor matrícula, mayor número de profesores y la menor deserción estudiantil, razones éstas que motivan la transformación de las dos primeras etapas del Nivel de Educación Básica. Se perseguía la formación integral de un educando crítico, participativo, consciente frente a la naturaleza y a su entorno, con destrezas y habilidades técnicas, humanas y artísticas, que le permitan conocer, hacer y convivir con éxito en un ambiente democrático, en una sociedad justa y humana.

Las tres etapas en que se dividía la Educación Básica se redefinieron, en atención a la finalidad, al proceso y al resultado previsto para tal nivel. En el desarrollo de cada una de ellas se inician, despliegan y consolidan procesos dirigidos a tal fin: *la dignificación del ser*.

La I Etapa (1º, 2º, 3º) se denomina **Etapa de Integración**, pues en ella se aplican los ejes transversales: Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Valores y Trabajo, de manera integrada a las disciplinas académicas, a través

de actividades didácticas sugeridas por el alumno y contextualizadas, en función de su entorno y elementos de su propio interés.

La II Etapa (4º, 5º, 6º) es conocida como la **Etapa de Interrelación**. Los procesos de aprendizajes realizados, durante los tres años respectivos, conducen al alumno hacia la ejercitación y desarrollo de procesos del pensamiento que les permitan, comparar, contrastar y relacionar eventos, acciones, situaciones, problemas, consecuencias y soluciones. Es básicamente un período de interrelación, donde las necesidades y problemas del entorno, el acontecer diario de las comunidades adquiere vigencia y justifica el trabajo con los ejes transversales: Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Valores, Trabajo y Ambiente, desde una perspectiva práctica, realista y objetiva. Aspecto que delinea y le imprime carácter ligeramente independiente de las Áreas Académicas o asignaturas, aun cuando se continúan trabajando como actividades globalizadoras, insertas dentro de proyectos pedagógicos, cuyos temas y actividades provienen del alumnado y de sus necesidades reales.

La Tercera Etapa (7º, 8º, 9º), denominada **Etapa de Independencia**, no se produjo su estructuración en su totalidad, solo se realizó el diagnóstico base, la consulta a los docentes y planteamiento teórico, referido a la adopción de la transversalidad, la reducción del número de áreas, a las cuales se les daría un tratamiento independiente, pero incluidas dentro de un Proyecto Pedagógico para cada asignatura interrelacionada, en función del Proyecto del Plantel o Centro Educativo, aspectos estos que no se oficializaron y deberán ser asumidos por los gerentes educativos del nuevo gobierno.

Los elementos del Sistema Educativo sometidos al proceso de reestructuración y reforma se asumieron como necesidades emergentes, derivadas del análisis de los resultados obtenidos en diferentes diagnósticos realizados por Instituciones y Comisiones (CENAMEC, Banco Mundial, Ministerio de Educación, etc.), los cuales reportaron la existencia de un déficit en el rendimiento académico de los estudiantes, así como un divorcio entre las características adquiridas por estos al término del proceso de formación y los resultados ideales concebidos en las estructuras legales y basamentos filosóficos, y lo que es peor, una total desvinculación de las necesidades laborales, lo que implica que la escuela no está dando respuestas a los requerimientos de las personas, no tiene carácter funcional y utilitario para el alumno, pues la permanencia en la misma no garantiza su incorporación al campo de trabajo. (Odreman, 1998).

Dichos informes reseñan, además, la existencia de docentes anquilosados en viejos métodos y estrategias, con comportamientos apegados a caducos paradigmas de enseñanza y aprendizaje, programas instruccionales descontextualizados, cuyos contenidos y objetivos son rígidos y desactualizados. Igualmente, determinan como delicada la pérdida de autonomía de la escuela, caracterizada por su poca participación en la toma de decisiones sobre qué, cuándo y cómo enseñar, por la debilidad del director frente a las organizaciones gremiales, y por la poca inherencia de estos en la selección del personal, y la pérdida de liderazgo del docente.

La descomposición social del país, las variaciones evidenciadas en la escala de valores del venezolano y la necesidad de colocar la educación en sintonía con los avances tecnológicos y científicos son aspectos que delinear

la necesidad de Reformas y le dan un matiz particular, en el cual la escuela adquiere grandes proporciones en su papel de promotor del cambio social.

### 1.4.3. Características del Currículum Básico Nacional

Con la intención de actualizar los currículos, en función de generar un programa realmente consustanciado con el entorno social y científico requerido, se abordó el proceso de reforma del Currículo Básico Nacional (CBN), desde una óptica participativa.

**Figura N° 6**  
**Características del Currículo Básico Nacional**



En este gráfico se aprecia las características del Currículo Básico Nacional (CBN) para el Nivel de Educación Básica, tomado del Diseño

Curricular del modelo de Educación Básica, I Etapa de Educación Básica, vigente en 1997.

### **Centrado en la Escuela**

La acción educativa y los procesos de aprendizaje propios del aula se plantean desde una perspectiva organizativa y globalizadora, que se concreta a través de los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula. Estos constituyen las estrategias de planificación que le permite al centro y al docente reconstruir la escuela, acercarse a la comunidad, tomar decisiones y actuar con autonomía, frente al proceso de gestión social, administrativo y pedagógico.

Los proyectos constituyen, en sí mismos, espacios de discusión y participación, en los cuales los involucrados (docentes, alumnos, comunidad) construyen formas de interacción, de comunicación constructiva; son una vía, una forma o manera de redefinir la relación de la escuela y del Sistema Educativo con la comunidad.

La flexibilidad que caracteriza al nuevo currículo y la planificación por proyectos permiten al docente: contextualizar los aprendizajes, en función de la realidad en que está inmersa la institución, de los intereses del alumno y de su entorno social, incorporando actividades didácticas globalizantes, capaces de condensar dentro de sí los contenidos programáticos de las Disciplinas Académicas (asignaturas o áreas), y fortalecer los ejes transversales.

Se plantea, de esta manera, un proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentado en un proceso de investigación-acción, que facilita la valoración permanente y continua de las acciones ejecutadas y de los progresos del

estudiante dentro de un proceso de construcción, que considera como prioritario el análisis, la reflexión y la solución de problemas sociales, que por estar cerca del alumno adquieren significación, representando de esta manera aprendizajes altamente significativos.

### **Sustentado en las teorías del aprendizaje**

La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje se nutre de los aportes de diversas corrientes psicológicas, vinculadas a la psicología cognitiva: teoría genética de Jean Piaget, teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, teoría sociocultural de los procesos superiores de Vigotsky, teoría del procesamiento de la información, teorías neurofisiológicas y el constructivismo, todas ellas utilizadas desde una visión holística, integral y sistemática.

### **Consensuado**

La base de la Reforma partió de la consulta realizada a docentes de Educación Básica, a la sociedad civil y a los grupos organizados, vinculados al sector educativo, en un intento por socializar la educación, hacerla de la sociedad y de los educadores, y no solo de los planificadores y del gobierno. Se trata de propiciar debates significativos en los diferentes escenarios sobre el tipo de educación que se tiene y sobre la que se quiere y necesita, para así “construir entre todos una plataforma básica de criterios y metas a alcanzar hacia el futuro, en los diferentes planos o facetas de la Educación” (Carvajal, 2004:6).

La metodología empleada para la realización de la consulta utilizó una variedad de estrategias generales y específicas:

- a. Conformación del Consejo Nacional y Regional de Educación.

- b. Encuesta a la Comunidad en la que se solicitaba su pronunciamiento en torno a una serie de aspectos claramente predeterminados, en atención a la temática que orientaría la Reforma. La misma apareció encartada en diarios y periódicos de alta circulación.
- c. Asambleas de Educación realizadas en los diferentes Estados o Entidades Federales, en las que se analizó, en diferentes mesas de trabajo, los temas centrales de la Propuesta de Reforma, bajo la supervisión de miembros del Consejo Nacional y Regional de Educación. La temática estuvo conformada por diez temas: Educación Estado y Sociedad, Los Docentes: sus roles y su organizaciones; educación, juventud y ciudadanía; Pedagogía de los saberes; Pedagogía de los Valores; La Descentralización Educativa; Inversión de Recursos y Rendición de Cuentas; Educación y Trabajo; Educación Ciencia y Tecnología; Educación, medios de comunicación e informatización de la sociedad.
- d. Encuentros con docentes: se partió de una serie de planteamientos teórico-conceptuales, sustentados en el “Educar para la vida” teniendo como referentes básicos los fundamentos de la transversalidad, flexibilización del currículo, educación en valores, pertinencia de la reestructuración o redefinición de las disciplinas académicas.

Se consultaron 8.300 profesores de I y II Etapa de Educación Básica de las 23 entidades federales del país. Estos docentes puntualizaron aspectos que delinearon luego la elaboración del currículo. Se establecieron acuerdos referentes al perfil del alumno que se quería al término de cada etapa.

Se acordó simplificar el currículo, dejando lo básico y esencial que deben aprender los alumnos, actualizar y adaptar los contenidos a las necesidades del estudiante, en atención a su contexto y a las demandas del mismo, es decir, establecer coherencia entre lo que se estudia y se aprende en la escuela, con lo que necesita la sociedad, en relación con su proceso de crecimiento.

### **Abierto y flexible**

Se concibe como una guía orientadora que permite centralizar en torno al aprendizaje que necesita y desea el alumno, los docentes y la comunidad, sus intereses, necesidades y problemas, a las preinscripciones o lineamientos básicos del proceso: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, actividades, ejes transversales, competencias, áreas, bloques de contenidos, evaluación de manera espontánea y natural, dándole protagonismo singular al aprendizaje significativo, centrado en el interés del alumno, en lo que desea aprender y en un proceso constructivo de aprendizajes, de elaboración de saberes, dándole pertinencia a los mismos y favoreciendo la autonomía del alumno y del docente, en función del que enseñar y qué aprender.

Se incorpora en la carga horaria el 20% y 25% de contenidos regionales de I y II Etapa, respectivamente, con la intención de dar respuesta a las necesidades regionales. El porcentaje restante, 70% y 65% del Currículo Nacional, para atender aspectos generales y de interés nacional. Esta característica constituye uno de los aciertos de la Reforma, pues, de alguna manera, se deroga el currículo visto como plan de estudio rígido, en beneficio de un currículo flexible y orientador, que constituye “una praxis

antes que un objeto estático, emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios, es una práctica, expresión de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución” (Sacristán, 1991:78)

### **Organiza el conocimiento por tipos de contenido**

La acción pedagógica se realiza en torno al desarrollo de “una tipología que incluye contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que generan aprendizajes significativos” (ME, 1996:7), que facilitan los procesos de construcción de los conocimientos teóricos prácticos, en igualdad de condiciones, enmarcados en “las experiencias de aprendizajes procesales (acción-reflexión-acción), mediadas, en ese sentido, por la interacción constructiva y el diálogo de saberes entre docentes, alumnos, representantes, programas y contexto” (Lanz, 2010:26).

En definitiva, se profundiza en el papel de la escuela y en la definición de su misión, partiendo de la concepción de que ésta no llega hasta las fronteras de lo pedagógico sino que alcanza al entorno, la comunidad y la sociedad civil.

### **Rol del maestro**

El rol del maestro se redefine con relación a esta visión amplia:

- a. Se le considera un agente activo, que comparte con los educandos, los padres representantes y todos los participantes del proceso, para junto a ellos en un compartir diario, reconstruirlo y enriquecerlo.
- b. Tiene autonomía cognitiva, capacidad de toma de decisiones y auto responsabilidad.

- c. Viabiliza una práctica social que fortalece la solidaridad, la justicia y equidad.
- d. Propicia nuevas experiencias de aprendizaje.
- e. Posee una formación integral, que es la base para adquirir las herramientas necesarias para atender a la diversidad, al trabajo artístico y a la participación comunitaria e interdisciplinaria.
- f. Se actualiza con los avances humanísticos, científicos y tecnológicos.
- g. Investiga permanentemente su práctica pedagógica, acompaña y facilita el proceso de aprendizaje, planifica e innova.
- h. Se reconoce con los valores ético-morales universales.
- i. Tiene una actitud crítica, es autoreflexivo, participativo y defensor de los valores culturales y del acervo histórico de la comunidad a que pertenece.
- j. Propicia la participación democrática.
- k. Es capaz de integrarse a su contexto, acompañando los procesos históricos.

La caracterización del docente necesario para el nuevo milenio en América Latina, y particularmente en Venezuela, atiende a la realidad socio-histórica: El maestro debe ser un generador de transformación del hombre y de la sociedad, practicante de una educación liberadora.

## **1.5. ACCIONES EDUCATIVAS ACTUALES**

### **1.5.1. Creación de las Escuelas Bolivarianas**

El proceso de Reforma, iniciado en la Educación Básica, en 1999, coincide con las elecciones presidenciales, circunstancia que marca el inicio

de una nueva etapa. Entre las primeras acciones que asume el nuevo gobierno, estuvo la creación de las Escuelas Bolivarianas, proyecto similar al de las Escuelas Integrales, planteado por la gestión 1995–2002. Este modelo fue experimentado durante más de cuatro años en Escuelas Piloto, ubicadas en el Estado Mérida, durante el periodo 1998 -2002.

Las Escuelas Bolivarianas se crean mediante la Resolución N° 179 del 15/09/1999, del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, y de conformidad con lo establecido en el artículo 30 del Decreto con Rango y Fuerza de Ley Orgánica de la Administración Central. En concordancia con los artículos 1°, 6° y 107° de la Ley Orgánica de Educación, tienen carácter experimental y abarca la población de preescolar, I y II etapas de Educación Básica.

En el Artículo 4° de la referida resolución, se establece que el plan de estudio para las Escuelas Bolivarianas es el plan de estudio oficial que rige en el país para los niveles de Educación Preescolar y primera y segunda Etapa de Educación Básica, y ratifica el uso del Proyecto Pedagógico de Aula u otro similar, como un componente esencial para responder a la educación como un proceso participativo, centrado en los valores éticos de la democracia.

La Escuela Bolivariana es un centro educativo que atiende al niño o adolescente de manera integral, satisface las necesidades básicas de alimentación, salud preventiva e interacción cultural-deportiva (Ministerio de Educación, s/f).

Con la Escuela Bolivariana se regresa a la antigua Escuela Primaria, tiene una cobertura de seis años, funciona durante 200 días hábiles al año, en una jornada completa de trabajo diaria (7 am.-4 p.m.), lapso de tiempo en el

que el estudiante desayuna, almuerza y merienda, realiza actividades académicas y complementarias (danzas, deportes, música etc.) y se le da atención médica y odontológica. Vale destacar que aun cuando todas las escuelas asumen la denominación de bolivarianas, solo el 25% de ellas posee las condiciones de infraestructura, dotación, mobiliario, equipos y matrícula requeridos; el restante porcentaje sigue funcionando con medio turno (7 a.m.-12 m.) y solo se les administra la merienda escolar.

La Escuela Bolivariana tiene carácter integral, pues además de atender a la dimensión curricular, incorpora los componentes académicos, pedagógicos, sociales, artísticos, culturales, deportivos y recreativos, necesarios para el desarrollo integral del estudiante, vinculado a su acervo cultural, local, regional, latinoamericano y mundial.

Desde el punto de vista pedagógico, propicia el desarrollo pleno de las potencialidades del alumno, dotándole de habilidades, destrezas y del manejo adecuado y actual de las herramientas científico-tecnológica de la época, que le permita ser crítico, investigador y creativo frente a las exigencias del medio donde se desenvuelve.

La Escuela Bolivariana se concibe como un instrumento de atención integral para la equidad social, que proporciona los servicios y condiciones que permitan la permanencia del alumno en la escuela y eviten la deserción escolar (Ministerio de Educación, 1999).

La concepción filosófica sobre la que reposa la Escuela Bolivariana es profundamente humanista. Un humanismo social que reivindica el diálogo permanente del hombre con sus saberes y los de su comunidad, con la cultura de su sociedad y de todas las sociedades, permitiendo el crecimiento individual dentro del colectivo y con el colectivo.

Estas Escuelas son consideradas espacios de participación y solidaridad, de trabajo, de relaciones auténticas en las que participa la comunidad que brinda al docente, al estudiante y a los padres la posibilidad de acceder a diferentes fuentes del saber.

### **Objetivo general de la Escuela Bolivariana**

Brindar acceso y permanencia a la población de Preescolar y Básica (I y II Etapa), de las zonas urbano marginales, rurales e indígenas, garantizando una educación integral de calidad.

### **Principios de las Escuelas Bolivarianas**

- a. Una Escuela para la transformación social y el fortalecimiento de la identidad nacional, pues sustenta su trabajo en el trabajo en grupo, realiza actividades interactivas tendentes a estimular el amor hacia la naturaleza, la conservación del ambiente y la identidad nacional en un ambiente de igualdad de condiciones y oportunidades.
- b. Una Escuela participativa, autónoma y democrática, pertinente con las características sociales, culturales y económicas del país, de la región y de la comunidad.
- c. Una Escuela de la comunidad.
- d. Un modelo de atención educativa integral para la justicia social.
- e. Un modelo de renovación pedagógica permanente.
- f. Una institución en lucha contra la exclusión escolar.
- g. Un centro de quehacer comunitario.
- h. Una supervisión al servicio del proceso educativo.

i. Una garantía de flexibilización curricular.

Inicialmente, la implementación de las Escuelas bolivarianas se realizó de forma parcial, es decir, se seleccionó un grupo de escuelas con ciertas condiciones en materia de infraestructura, a fin de ser acondicionadas (Palacios, 2001). Al respecto, se considera que solo el 10% de las escuelas fueron asumidas como bolivarianas, pues la mayoría de las escuelas no estaban aptas o carecían de comedor para la preparación de los alimentos y de otras condiciones; sin embargo, en 2009 se adoptó la denominación de “Escuela Bolivariana” para todos los Centros Escolares, sin que las mismas estuviesen en condiciones operativas.

Cabe destacar que las evaluaciones hechas en su momento, demostraron que la aplicación de los Proyectos de fortalecimiento y modernización de la Escuela Básica dejó saldos positivos. Al respecto, los informes de supervisión del Ministerio de Educación (2005) evidenciaron la existencia de fortalezas, en cuanto a la renovación curricular, trabajo en equipo, formación permanente del personal docente, seguimiento, dotación de recursos para el aprendizaje (bibliotecas escolares, modelos anatómicos, libros, cuentos, juegos como método para la enseñanza de la matemática, etc.), y mobiliario, en general, en las instituciones beneficiadas.

Igualmente, durante el proceso de supervisión referido se reportó la realización de actividades que propiciaban el rescate del acervo históricocultural de la región y del país, el fortalecimiento de la autoestima de niños y personal y el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos y docentes.

De la misma manera, se indicó que existe una construcción conjunta de Proyectos Comunitarios y/o conformación de trabajo en red, con diferentes institutos, denominados en su tiempo: Ministerio de Salud y Desarrollo Social, Ateneos, Casas de Cultura, etc.

El referido informe reseñaba además, la presencia de limitaciones significativas en materia de infraestructura, programa de alimentación, dotación de biblioteca, resistencia al cambio en los diferentes niveles de la administración, dificultades para la coordinación intersectorial, debilidad en la formación de los docentes, deficiencia de equipos de supervisión, carencia de sistemas de evaluación.

Concluye el informe que las Escuelas Bolivarianas atienden un mínimo de alumnos, ya que la universalización de ese proyecto aún no ha ocurrido porque se necesitaría duplicar prácticamente el tamaño de las escuelas existentes.

### **1.5.2. Proceso Constituyente**

El Estado venezolano, a través de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, orienta el enfoque político-ideológico del sistema educativo en la caracterización de la sociedad venezolana, precisando el carácter histórico, multiétnica y pluricultural e identitario de nuestra nacionalidad, presencia territorial y desarrollo endógeno, en los términos desarrollados en el Preámbulo, los nueve artículos fundamentales y los del 102 al 112. Son pues, los parámetros e indicadores propuestos por el Estado venezolano, como guía orientadora de los propósitos de la educación, para la preservación de nuestros valores republicanos, precisándose el carácter participativo y protagónico; así como el principio de corresponsabilidad

entre el Estado-Familia-Sociedad, determinante del proceso educativo integral de calidad para todos y todas, promotor de la solidaridad y la equidad, principios intrínsecos en los procesos de Educación-Trabajo, recogidos en el artículo 3 de la Constitución Bolivariana.

Los saltos cualitativos que el gobierno en materia educativa aspira consolidar fueron sometidos a un proceso de consulta en las diferentes Zonas y Distritos Escolares del país, consulta que se desarrolló de manera paralela a las discusiones ocurridas en la Asamblea Constituyente. Este proceso fue impulsado por el Ministro Héctor Navarro y el Sociólogo Carlos Lanz, denominado la "Constituyente Educativa", que duró todo el año 1999.

Unas de las grandes virtudes del Proyecto Educativo era ver el hecho educativo como un proceso permanente en constante construcción y no se buscaba nada acabado. Se consultó más de una vez a las bases, con la intención de recoger el verdadero sentir de los involucrados: alumnos, obreros, docentes, padres y representantes, y comunidad organizada, en general. En la discusión se invirtieron más de dos años, a través de asambleas, talleres, encuentros, intercambio de saberes y haceres para recoger todo lo que el imaginario colectivo pudiera aportar.

Pensar la educación desde sus raíces fue el sueño, nos permitió preguntarnos colectivamente sobre "la escuela que tenemos y la escuela que queremos", "la sociedad que tenemos y la revolución que queremos". Este trabajo proporcionó un documento preliminar que el presidente Chávez aprobó en un encuentro de educadores en Rio Chico, en diciembre de 1999, denominado "La Versión Preliminar del Proyecto Educativo Nacional", donde se recogía el sentir de más de seiscientas mil personas ligadas al

hecho educativo, documento que constituye como método de participación una revolución en sí mismo (Ruiz, 2009).

Los procedimientos de consulta descritos anteriormente dieron origen a un currículo nacional abierto y flexible, que brinda libertad al Centro Educativo para elegir ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Y con ello organizar la práctica educativa, lo que se debe enseñar o aquello que los alumnos deben aprender, para así adecuar los conceptos que se quieren transmitir y, además, decidir que estrategias y destrezas deseamos que desarrollen nuestros alumnos.

### **1.5.3. Misiones Bolivarianas**

El gobierno Bolivariano, frente a las desigualdades socioeconómicas existentes en el país, implementa en el año 2003 una serie de programas sociales que denomino “Misiones”, cuya finalidad es atender en forma prioritaria a los sectores populares del país, que representan la gran mayoría, en áreas poco atendidas por la política social. Con la implantación de estas misiones, se buscaba saldar la deuda social que gobiernos anteriores acumularon durante años, como lo fue tener el 8,4%" de analfabetos en un país de 26 millones de habitantes (Istúriz, 2005).

Su aparición acaece dentro de un clima de confrontación y polarización política, cuyos momentos más álgidos fueron el intento de golpe de Estado, en abril de 2002, el paro petrolero de diciembre de 2002, y el referendo revocatorio de agosto de 2004.

Desde el año 2003 se conocen con el nombre de Misiones cerca de 20 programas gubernamentales. De éstos se han escogido siete, por estar relacionados con la política social, tener cierta envergadura poblacional,

organizativa y financiera, y ser consideradas emblema de la acción de gobierno. Estas Misiones fueron: *Misión Barrio Adentro* (atención primaria en salud); en educación, *Misiones Robinson I y II* (alfabetización y culminación estudios primarios); *Misión Ribas* (culminación de educación media); y *Misión Sucre* (acceso a estudios universitarios); *Misión Mercal* (abastecimiento alimentario y protección nutricional); *Misión Vuelvan Caras* (capacitación en labores productivas con formación en desarrollo económico y cooperativismo); y *Misión Hábitat* (tierra, vivienda y proyectos urbanos para la calidad de vida).

Estas Misiones han ido progresivamente ganando mayor alcance en objetivos sociales, políticos, institucionales y culturales, vinculados al proyecto de definición bolivariana, a medida que se iba ampliando su ejecución en el tiempo.

En este apartado presentamos, de forma sucinta, las modalidades más relevantes, vinculadas al área educativa, la finalidad o línea de actuación que las presiden por ser de interés para la presente investigación:

**La Misión Robinson I** es la operación cívico militar más importante de la historia republicana de nuestro país; tiene como objetivo básico alfabetizar a más de un millón quinientos mil venezolanos que no sabían leer ni escribir, de acuerdo con el censo 2001. Las estadísticas del gobierno reseñan que hasta septiembre de 2005 se habían alfabetizado 1.406.858 personas del total. }

**La Misión Robinson II**, “Yo sí puedo seguir”, conduce a la aprobación del sexto grado de Educación Básica. El objetivo de esta misión

es garantizar a los participantes la consolidación de los conocimientos adquiridos durante la alfabetización, y brindarles otras oportunidades de formación en oficios varios. Se apoya en el método "Yo sí puedo seguir", el cual utiliza la televisión, la video clase y folletos de apoyo como estrategias educativas, coordinados por un facilitador que acompaña el proceso de 15 participantes por ambientes.

Operativamente, se organiza en dos bloques, el primero que equivale al cuarto grado y consta de cinco asignaturas: Matemática, Lenguaje, Historia, Geografía y Ciencias Naturales. El segundo bloque cubre hasta el sexto grado y agrega informática e inglés al plan de estudio. Cada bloque tiene un total de 300 clases y una duración de diez meses. El organismo promotor de esta misión es el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Misión Ribas** surge el 17 de noviembre de 2003, como una respuesta a la gran represión de estudiantes que se genera en el Nivel Educativo de Educación Media, Diversificada y Profesional, y como una vía para compensar el déficit de instituciones existentes, como se ha explicado en la primera parte de este apartado. La Misión Ribas se crea con la intención propiciar la incorporación a clases de más de 300.000 venezolanos que habían sido excluidos del Nivel.

La Misión Ribas facilita la obtención de la tercera Etapa de Educación Básica (7º, 8º y 9º grados) y de Educación Diversificada (1º y 2º años), permite obtener el título de bachiller en un tiempo mínimo de dos años por parte de los participantes.

El Plan de Estudios de la Misión Ribas incluye, como columna vertebral, el componente comunitario y socio-laboral, que responde en toda

su magnitud a los pilares básicos de la pedagogía contemporánea: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

**Misión Sucre** es un proyecto que lleva la Educación Superior a todo el país, a través de la municipalización de la enseñanza. Representa una posibilidad al alcance de quien desee ingresar a una carrera universitaria, especialmente los jóvenes y adultos que quedaron sin cupo y excluidos de las universidades, y abre las puertas de la Universidad Bolivariana de Venezuela, la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora a varios miles de estudiantes que se forman como educadores, comunicadores sociales, historiadores o abogados.

Para el ingreso a la Misión Sucre el aspirante debe cursar un Programa de Iniciación Universitaria, que persigue como objetivo reafirmar los principales contenidos de Matemáticas, Lenguaje, Comunicación, e Historia de Venezuela, indispensables para el éxito en los diferentes programas de formación.

El proceso de formación a través del cual se pretende educar al venezolano, además de llevar el aula universitaria a la localidad, posee un elemento motivador constituido por una posibilidad de beca al estudiante, que actúa como un dinamizador del proceso. Al respecto, hasta julio de 2004, de los 90.193 bachilleres que ingresaron en la Segunda Cohorte, 40 000 obtuvieron becas.

Las tres Misiones referidas anteriormente son proyectos bandera del gobierno actual, que emplean como docentes a estudiantes, bachilleres y profesionales de diferentes especialidades, quienes recibieron un

adiestramiento básico, muy rápido acerca del manejo del método y el uso de los videos instrumentales que guían los procesos de aprendizaje.

Las Misiones constituyen acciones de gobierno que inciden considerablemente en el proceso formativo del venezolano, desde un punto de vista cuantitativo, en lo que respecta a la calidad de los aprendizajes obtenidos y a la efectividad de los procesos. En cuanto a la eficiencia y competencia, es un proceso que debe ser valorado objetivamente. Al respecto, el Ministerio de Planificación y Desarrollo (2003), en el Boletín Social número 1, indica que existe una tendencia al crecimiento en la matrícula escolar, reporta que, en el período 1999-2004, fueron matriculados 450.334 nuevos niños en Educación Básica y 45.000 nuevos niños en Preescolar, lo que se traduce en un incremento de 10% que no se observaba desde la década de los 60, a nivel del Sistema Educativo convencional. Con ello, es posible verificar la tendencia inclusiva del nuevo Sistema educativo, con programas orientados hacia el desarrollo pleno e integral del estudiante.

Igualmente, en dicho informe se reconoce que aun cuando se han tomado medidas, a través de las diversas Misiones (Ribas, Robinson y Sucre) que garantizan la universalidad de la educación, todavía queda mucho por hacer en cuanto a inversión infraestructural y políticas sociales que impulsen la inclusión.

Reseña, además, la existencia y permanencia de un porcentaje elevado de docentes sin título profesional (muchos de ellos con menos de cinco años de experiencia), lo que constituye una debilidad a superar.

#### **1.5.4. Enfoque educativo actual: La Educación Bolivariana**

La Educación Bolivariana se introduce en el país con la transformación progresiva y gradual del modelo educativo, que marca su acento en el cambio curricular, la inclusión social y la lucha contra el analfabetismo.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación, atendiendo a las directrices estratégicas del gobierno bolivariano planteadas en las Líneas Generales del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social (2002-2007), enmarca su gestión en cuatro directrices estratégicas: 1. Lograr el desarrollo integral de la educación nacional. 2. Conseguir la superación de los desequilibrios sociales y culturales. 3. Garantizar el acceso y permanencia a la educación integral, gratuita y de calidad de todos los ciudadanos, y 4. Fortalecer la acción educativa incrementando la cobertura y la calidad de los procesos y resultados. Para el logro de las referidas directrices, el Estado venezolano implementa una serie de acciones dirigidas a fortalecer el sistema educativo venezolano en todos sus niveles y modalidades, a través de la ampliación de oportunidades, mediante una formación de calidad, gratuita y dirigida a la conformación de un nuevo venezolano.

La educación, desde la perspectiva bolivariana, se concibe como un continuo humano integral que abarca al ser humano, desde la gestación hasta la muerte, para la cual el Estado asume la responsabilidad indeclinable como período de vida, con igual prioridad y profundidad con el maternal, infancia, niñez, adolescencia, adultez y vejez, según reporta Istúriz (2005).

Y así se concibe la educación en el Plan Estratégico Simón Bolívar (2007-2013), en el que se concreta la línea referida a la *suprema felicidad social*, sobre la que se desarrolla la educación, enfocada en la extensión de la

cobertura educativa con atención integral a toda la población excluida, de extrema pobreza y máxima exclusión social.

El MPPE, como ente rector y orientador de las políticas educativas, articula la educación con las líneas estratégicas del Estado, garantizando la formación de estudiantes en, por y para el trabajo.

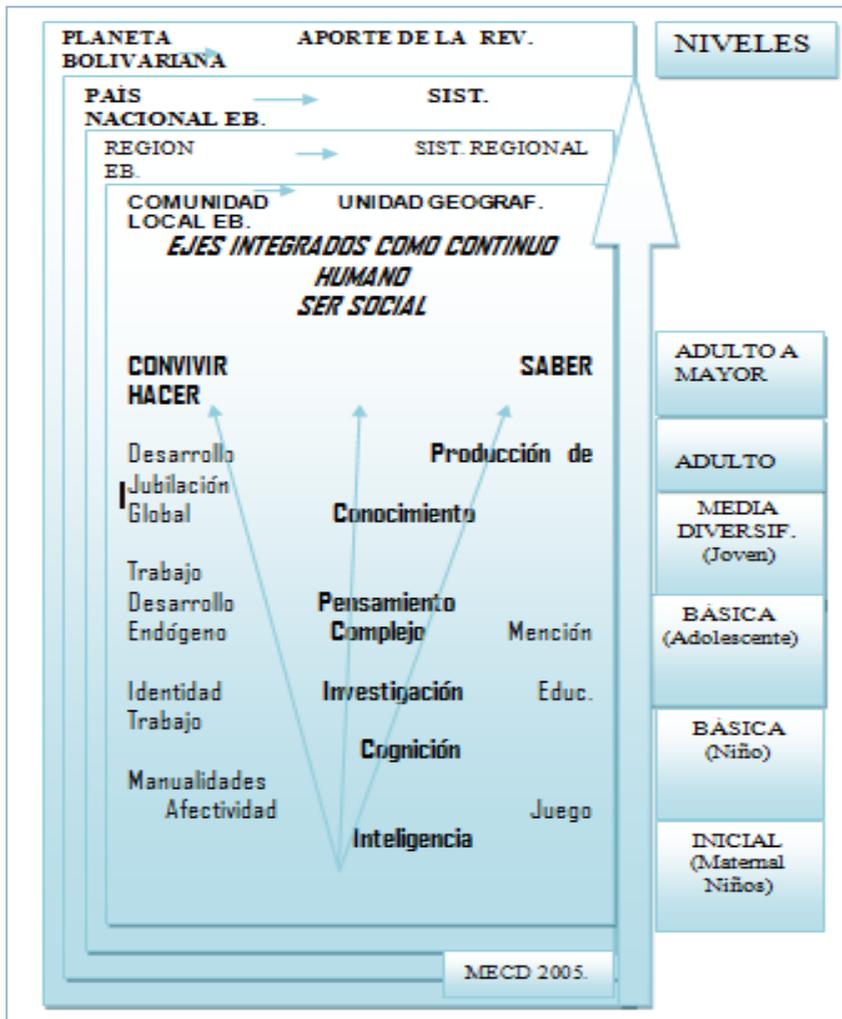
Un continuo humano implica que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser atendidos como una unidad compleja de naturaleza humana total e integral, de ahí que los niveles y modalidades de atención estén en correspondencia directa con los momentos del desarrollo propio del individuo, según su edad y condiciones físicas, biológicas, psíquicas, culturales, sociales e históricas, es decir, de manera cíclica (maternal. niñez. adolescencia, juventud, adultez y vejez), tal y como se aprecia en la figura anterior.

El proceso formativo, según esta perspectiva, se inicia desde la gestación del ser humano con la implantación del Plan Simoncito, diseñado para ofrecer atención integral a niños de cero a tres años en la etapa maternal, y de tres a seis años en la etapa preescolar. Es un espacio creado para reforzar la educación de la población infantil que funciona en espacios físicos separados de las instituciones, y en su mayoría están ubicados en los sectores más deprimidos. La atención integral que brinda el Simoncito provee, además de la educación, alimentación, salud, recreación y protección legal a los pequeños.

El Ministerio de Educación Cultura y Deporte reporta que en Educación Inicial (2005) hubo un incremento de matrícula de 6.986 alumnos, para un total de 1.330.237.

En la siguiente figura presentamos la contextualización, los ejes y la estructura de la Educación Bolivariana, como una visión continua integradora de la formación a lo largo de la vida.

**Figura N° 7**  
**Educación Integral continuo humano y desarrollo del ser social**



En el continuo del proceso formativo, *la Escuela Bolivariana* se ocupa de la educación del niño entre seis y doce años y abarca de primer a sexto grado, aporta una instrucción centrada en el sujeto y contextualizada con el acervo histórico y cultural de la comunidad a la que pertenece el plantel. Asimismo, esta escuela atiende las necesidades básicas de los estudiantes, como lo son la alimentación, la salud preventiva y el desarrollo cultural y deportivo. Está diseñada para integrarse en la comunidad, a través de la participación de los miembros de la comunidad en la construcción del proceso educativo.

Por su parte, **El Liceo Bolivariano** (educación del adolescente y joven, entre doce a dieciocho años), atiende, de manera integral, la adolescencia y la juventud temprana, bajo un perfil curricular que concibe la educación como continuo humano, concepto que refiere la capacidad del hombre de "aprender a aprender" en un proceso constante durante toda su vida.

Desde el punto de vista curricular, el plan de estudios de los liceos bolivarianos tiene tres objetivos fundamentales: 1) la elaboración de proyectos por parte de los estudiantes a fin de que conozcan su realidad y puedan desarrollarse como sujetos sociales; 2) promover, fortalecer y consolidar nuevas formas de mayor participación y organización en las comunidades; y 3) promover la elaboración de planes que vayan en función de la creación, tanto de cooperativas y pequeñas unidades de producción, como de pequeñas empresas de producción social (Istúriz, 2005). Los proyectos de los Liceos Bolivarianos son financiados por el gobierno, a

través del Ministerio de Educación, el Ministerio para la Economía Popular (MINEP) y el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE).

El Liceo Bolivariano consta de dos niveles de formación; el primero corresponde al 7º, 8º y 9º grados; el segundo nivel corresponde al 1º y 2º años del diversificado y al 3º año de técnico medio.

Existen Liceos Bolivarianos de Arte, Deporte y Talentos. En este momento existen 26 Liceos Bolivarianos pilotos, que se iniciaron en el período escolar 2004-2005, en cada uno de los Estados de Venezuela, a excepción del Distrito Capital, en el cual se escogieron tres liceos, debido a su densidad poblacional.

**Escuela Técnica Robinsoniana** (Educación Media y Profesional). Se concibe como espacios escolares productivos creados para dar salidas intermedias al estudiante y responder a las necesidades productivas y de servicio de las regiones.

La filosofía de trabajo de las Escuelas Técnicas se sustenta en el aprender haciendo. En ellas se capacitan a los jóvenes en investigación y se canalizan hacia el sistema de producción de bienes y servicios, a través de talleres, laboratorios y hacia la producción, mediante escuelas-granjas, agropecuarias e industriales.

El egresado de estas instituciones puede incorporarse al campo laboral y, al mismo tiempo, continuar hacia la educación superior.

Este proyecto se inició en el año escolar 1999-2000, con 174 escuelas y 25.478 alumnos, un buen número de éstas se encuentran en fase de reestructuración, pues la experiencia ya existía en el país con excelentes resultados iniciales y una fase de decadencia en los últimos diez años.

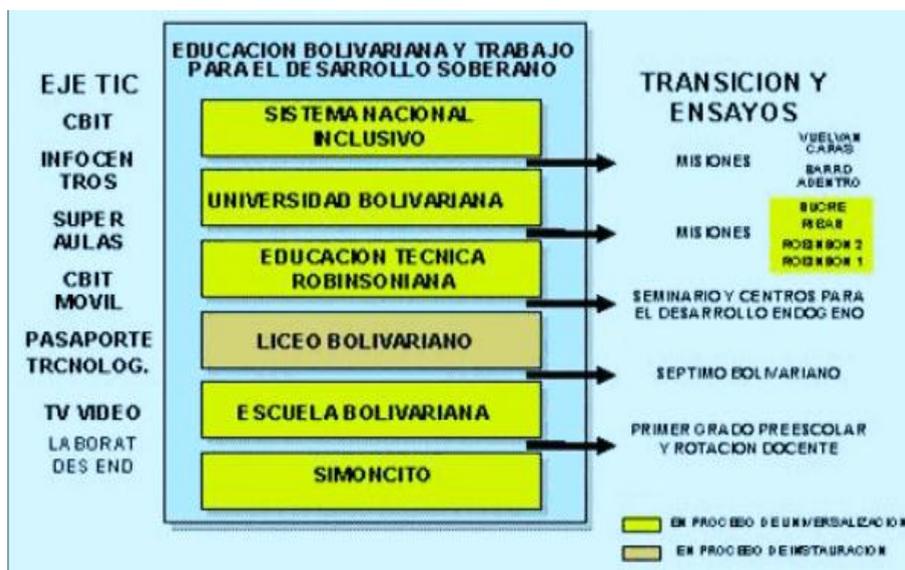
Por último, se crea la **Universidad Bolivariana de Venezuela** (UBV), con una estrategia descentralizadora soportada en las Aldeas Universitarias o núcleos universitarios ubicados estratégicamente en centros poblados y ciudades pequeñas para atender el proceso de educación profesional del joven y del adulto.

La Universidad Bolivariana, como proyecto educativo y social de la revolución, intenta atender las demandas del desarrollo integral de la Nación, al mismo tiempo que la necesidad de elevar el nivel cultural y educativo del pueblo venezolano.

El objetivo de la Universidad Bolivariana de Venezuela es “dotar de una formación integral al estudiante, basada en una relación dual de aprender conjuntamente, mediante el diálogo permanente del alumno con sus profesores, con las comunidades, con ellos y entre ellos mismos, a fin de crear la cultura de la cooperación y el aprendizaje compartido” (Universidad Bolivariana, 2005).

Como puede verse, a partir de lo descrito en líneas anteriores, la concepción del proceso formativo del ser humano desde la educación bolivariana implementado en Venezuela da respuesta al Mandato Constitucional, que define la obligatoriedad de propiciar una educación integral y de calidad para todos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004). Para ello, centra sus acciones en lo humano y no en lo administrativo e inicia un proceso de estructuración que después de cinco años de gobierno constituye un nuevo sistema.

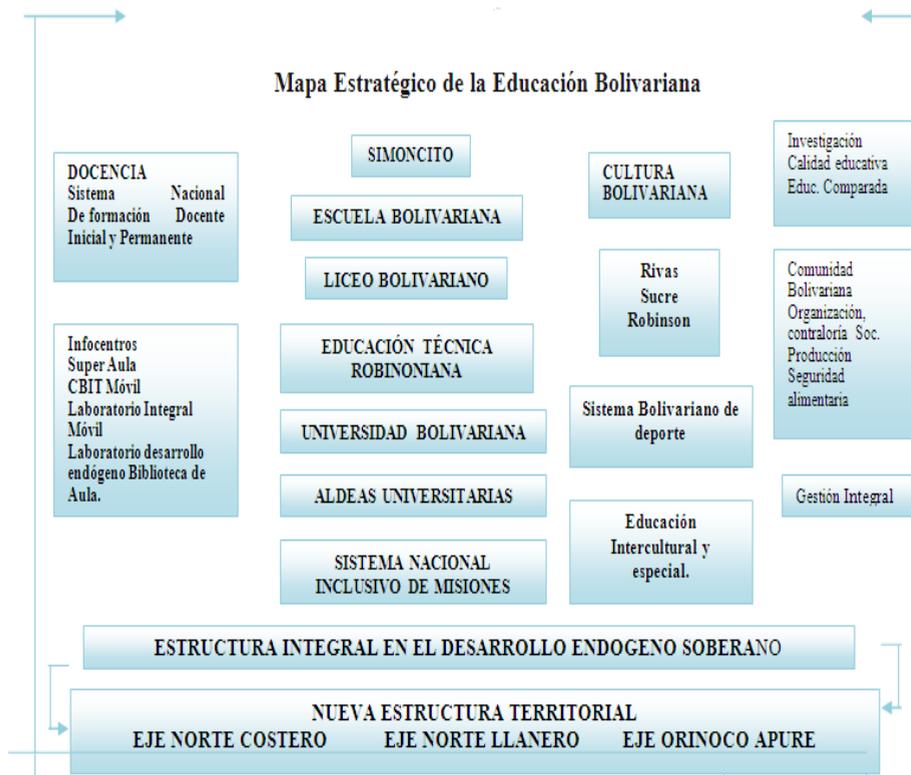
**Figura No. 8**  
**Proceso de estructuración de la Educación Bolivariana como continuo humano.**



**Fuente:** MECD, 2005.

El sistema que se estructura en la gráfica anterior se implantó progresivamente, sin que se hubiese sustituido el anterior (1980) y se oficializó con la aprobación de la LOE (2009). Este nuevo sistema constituye, según lo señala el MPPE, una propuesta de transición y ensayo que se complementará con la creación del Sistema Nacional de Formación Docente (inicial y permanente), incorporación de la comunidad en el ejercicio de las funciones protagónicas de organización, contraloría y producción para la economía social, con una gestión integral del centro educativo como institución.

**FIGURA No. 9**  
**Mapa Estratégico de la Educación Bolivariana**



**Fuente:** MECD, 2005.

Como puede verse, la Educación Bolivariana se inscribe dentro un paradigma en plena construcción, que tiene como centro al hombre como ser social, capaz de responder y participar activamente en la transformación de la sociedad en que vive.

La introducción y afianzamiento del nuevo sistema educativo bolivariano marcha en paralelo con el sistema tradicional vigente, al igual

que los programas implantados hasta ahora, de manera que existen en el país dos categorías bien definidas de instituciones en todos los niveles del sistema, las bolivarianas y las tradicionales, siendo la proporción de las últimas mayor a las bolivarianas.

El planteamiento anterior deja clara la necesidad de universalizar los programas y hacerlos extensivos a todo el sistema educativo, pues de lo contrario se produciría la atrofia de una mayoría de instituciones, ya que éstas no gozan de los beneficios de las bolivarianas en cuanto a dotación de mobiliario, infraestructura, equipamiento tecnológico y de actualización del personal.

### **A MODO DE SÍNTESIS**

El Sistema Educativo en Venezuela está constituido por niveles y modalidades, y pretende educar al venezolano, de acuerdo con su propia decisión y a lo previsto en la ley. Atiende a las sugerencias de la UNESCO, en cuanto a la decisión de educar para la vida, para el manejo del ser, hacer y convivir.

Si se analizan los resultados del funcionamiento de la educación en Venezuela en los cuarenta y ocho años de democracia, puede afirmarse que el sistema educativo ha ido alcanzando progresivamente una mayor cobertura y extensión matricular de los niveles de atención, desde un punto de vista cuantitativo.

Se pueden adjudicar al sistema educativo numerosos logros concretos en materia de expansión matricular y aumento de instituciones escolares hasta en los espacios geográficos más lejanos. Actualmente, se cuenta con más de 1.500 centros educativos del Nivel de Básica, sin incluir aquí las

Escuelas Unigrado, Trigrado y Multigrado que existen en las comunidades rurales con difícil acceso, ni las privadas que existen en el país, pero aún no son suficientes ni poseen las condiciones mínimas de funcionamiento.

Existe una presencia educativa generalizada en el territorio nacional, sobre todo del nivel de la Educación Básica, se observa una distribución bastante desigual en los niveles de Media, Profesional y Superior entre los sectores rurales y urbanos.

La matrícula ha aumentado considerablemente, en los años de democracia, y actualmente tiende a elevarse con la incorporación de los programas inclusivos, diseñados y operacionalizados por el actual gobierno, que han conseguido que la deserción escolar y el analfabetismo se hayan minimizado, según aseveraciones de Istúriz (2005).

Igualmente, si se revisa el Nivel Superior, se puede contabilizar la creación de universidades e institutos universitarios de tecnología, colegios universitarios e institutos de mejoramiento profesional. Al iniciarse la etapa democrática, de seis universidades y un instituto pedagógico que existentes para la época, han pasado a más de 170 en la actualidad.

Con la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela y la Misión Sucre se incorpora un nuevo concepto en educación superior en Venezuela, el de la municipalización de la educación superior.

El gobierno actual ha implementado una serie de planes compensatorios (Misión, Robinson, Misión Rivas, Misión Sucre.) dirigidos a atender a la mayoría de los excluidos del sistema, para cancelar la llamada deuda social y contrarrestar las diferencias sociales, a través de estos programas que, en primera instancia, dan una respuesta a la población reprimida por el propio sistema. Dicha respuesta es altamente masificada, si

bien es cierto que ofrece una posibilidad de formación; habría que esperar para evaluar si los parámetros básicos de calidad necesarios para avanzar en un mundo competitivo se alcanzan desde las situaciones de aprendizaje planteadas.

Queda demostrado que la legislación y la operación de los programas son efectivas cuando existe voluntad política y ambos elementos se combinan para hacer posible las ideas, al obviar la burocratización de los procesos, aunque aún continúan dos bloques marcados en cuanto a la posición sobre calidad y el funcionamiento del Sistema Educativo Venezolano.

La situación socio política y económica del país representa un reto para el Estado y para el Sistema Educativo que, aun cuando ha alcanzado logros importantes en materia de expansión de matrícula, y aun cuando ha representado por mucho tiempo una vía de ascenso social para muchos, tal como lo refiere Rodríguez (1999), necesita disminuir la distancia existente entre los grupos sociales, favoreciendo la equidad, la igualdad e inclusión social, mejorando la calidad y pertinencia de los procesos de aprendizaje, y sobre todo redefiniendo teórica y objetivamente el sistema educativo de calidad para que dé respuestas reales a las necesidades de trabajo y de progreso (Obregoso, 2004).



## CAPÍTULO 2

# **FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE EN VENEZUELA. MODELOS DE FORMACIÓN**



*La autoformación, aliada eterna de la búsqueda ardorosa, mora en espíritus vibrantes, llenos de sabidurías incompletas, ávidos de perfección, perfección inalcanzable. Solo se siente por leves instantes, siempre se oculta en un nuevo y diferente amanecer*

*Lamoggia, F.*

## **Introducción**

### **2.1. La formación del docente venezolano. Contextualización.**

2.1.1. Necesidades formativas del profesorado venezolano

### **2.2. Evolución de los procesos formativos del profesorado en Educación Básica**

2.2.1. Políticas Educativas para la formación del docente

### **2.3. Fundamentación teórica de la propuesta de capacitación de los docentes**

2.3.1. Modelos de formación docente

2.3.1.1. Perspectiva crítica emancipadora

2.3.2 Fundamentos teóricos de la Reforma curricular

2.3.3 Teorías que fundamentan el modelo curricular y la capacitación docente

### **2.4. La formación permanente del docente**

2.4.1. Principios y Objetivos de la Formación Permanente

### **2.5. Programa nacional de formación de educadores**

## **A modo de síntesis**



## **INTRODUCCIÓN**

En este capítulo se presenta, de manera descriptiva, reflexiva y crítica, el proceso histórico de la formación del docente del magisterio venezolano.

En este país, los cambios de gobierno han afectado sensiblemente al sistema educativo. De hecho, los distintos proyectos, planes y programas desarrollados, así como la puesta en marcha de líneas y políticas educativas para la formación docente, se han visto, en muchas ocasiones, interrumpidas radicalmente, con cada cambio de gestión gubernamental.

El contenido de este capítulo permite comprender de qué manera el Estado ha incorporado en las políticas educativas los planes y programas de formación docente, así como el concepto y los modelos de formación que se han venido manejando en las últimas décadas. De igual manera, se delimita el concepto y alcance de la formación permanente, a partir del análisis de las políticas del Estado y de la disposición del docente ante sus procesos formativos.

### **2.1. LA FORMACIÓN DEL DOCENTE VENEZOLANO. CONTEXTUALIZACIÓN**

En Venezuela, la formación del profesorado ha estado y está condicionada a variables políticas. Al respecto, se puede hablar de una primera fase de formación, que abarca hasta 1958, caracterizada por las condiciones propias de un régimen dictatorial; posteriormente, se alude a una fase democrática que es la que se asume para el análisis en el presente estudio, dividida en tres momentos: fase de formación, que está determinada

por acontecimientos educativos significativos; encaje de este trabajo con la Ley Orgánica de Educación, de 1980; y aprobación de la Ley Orgánica de Educación de 2009 y de las reformas y planes asumidos por el Ministerio del Poder Popular de Educación, vinculados a la alternabilidad de los gobiernos, propia de esta nueva época democrática.

Lo antes descrito inscribe el proceso educativo en un eterno e interminable proceso de diagnóstico de necesidades y definición teórica de situaciones que, finalmente, después de una larga fase de evaluación, da origen a proyectos educativos que se inician casi al final de cada período de gobierno, los cuales nunca llegan a consolidarse.

Durante mucho tiempo, la educación en Venezuela estuvo reprimida por los regímenes dictatoriales, la mayoría de sus habitantes eran mantenidos en la ignorancia propia del analfabetismo existente, a pesar del decreto de gratuidad de la enseñanza del Presidente Guzmán Blanco, del 27 de Junio de 1870.

En el año 1958 existían en el país las Escuelas Normales Miguel Antonio Caro y la Gran Colombia; las Escuelas Normales Rurales El Mácaro y La Escuela de Rubio, que egresaban Maestros de Educación Primaria (1° a 6°), así como el Instituto Pedagógico Nacional, que preparaba a los docentes de Educación Secundaria. Los profesionales de Educación Superior egresaban de las Universidades (Marrero, 2000).

En 1958, al concluir la dictadura del General Marcos Pérez Jiménez, se inicia en Venezuela la era democrática y con ella las aspiraciones de modernización del país. Con la entrada en vigencia del período democrático se abren las posibilidades de acceso de la gran mayoría de la población a la educación. Se produce, de esta manera, una expansión de la matrícula en

todos los Niveles del Sistema, se amplían las oportunidades de estudio, se instala una filosofía tendente a dar satisfacción a la demanda social de educación, dando cumplimiento de esta manera a lo establecido en la Constitución Nacional, que garantiza el derecho a la educación para todos los venezolanos, tal como se puede apreciar en el cuadro siguiente:

**Tabla N° 2**  
**Expansión de la matrícula**

NIVEL	AÑOS		
	1958	1985	2004
Educación Básica	994.850	3.353.508	4.916.636
Educación Media y diversificada	432.722	1.298.530	544.804
Educación de Adultos	13.907	393.668	491.915
Educación Superior	16.982	218.124	1.004.810
Misiones	0	0	3.844.510
Matrícula Total	1.458.461	5.263.830	10.802.675

**Fuente:** MECD, 2004.

En este cuadro, se puede observar el creciente aumento de la población en Educación Básica, donde la matrícula aumentó en 19 años en más del 300%, masificación que planteó requerimientos inmediatos de personal para atender la alta demanda. Esto obligó al nuevo gobierno a contratar como docentes a una serie de profesionales de otras áreas distintas a la educación y no profesionales, muchos de los cuales carecían de preparación pedagógica, didáctica y psicológica, en todo lo concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje que les correspondía dirigir.

Se inicia de esta manera una situación que marca la historia de la educación venezolana y de la formación del docente, pues *la figura del*

*docente no graduado* se convierte en una constante que existe aún en la actualidad, pues, aunada a la situación de emergencia, se instala una costumbre clientelar aupada por los partidos políticos en funciones de gobierno, de emplear a cualquier ciudadano como docente, lo que indudablemente afecta a la calidad de la educación en todos sus niveles y modalidades.

El alto número de docentes no graduados (NG) plantea un gran reto a los gerentes educativos comprometidos con el proceso de la transformación de la educación. Resolver este problema implicaba desarrollar una política sostenida de profesionalización y de formación permanente de personas, de manera que se dotara a estos funcionarios de herramientas, tecnologías, métodos y formas de abordar el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que permitiría elevar su nivel de vida y satisfacción.

A mediados de la década de los 70, comenzó un ligero movimiento de renovación de las estructuras educativas, que inició todo un proceso de intercambio de ideas, reuniones y congresos mundiales sobre la necesidad de renovar y transformar los Sistemas Educativos, que en el caso venezolano se cristaliza con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (1980), con la que se asume la Educación Básica de nueve años como obligatoria.

El nivel de vida del docente entre 1980-1999, fecha esta última en la que se produjeron reivindicaciones significativas para los profesores venezolanos, se convirtió en una variable que colocó a la profesión docente en un lugar poco apetecible, caracterizado por la desvalorización social, pérdida de relevancia, prestigio y escasa remuneración de la profesión, lo que se tradujo en una baja demanda de las Carreras de Educación por parte de los aspirantes a ingresar a la Educación Superior (Navarro, 1997). Por

otro lado, la mayoría de los estudiantes que optan por esta carrera poseen los más bajos índices académicos (Carvajal, 2004).

La derogada Ley Orgánica de Educación (1980), en el artículo 39, elevaba la formación de todos los docentes del país al Nivel Superior de estudios, lo que hizo que desaparecieran de esta manera las Escuelas Normales, instituciones de amplio prestigio que constituían los únicos centros de formación, de los cuales egresaban inicialmente los maestros normalistas, y posteriormente los bachilleres docentes, que eran los encargados de atender la Educación Preescolar y la Educación Primaria (1º a 6º grado).

La disposición de aquella Ley Orgánica de Educación, de elevar a un nivel superior de estudios la formación de los maestros del país, fue una decisión absolutamente taxativa, a tal punto de que las cohortes que habían iniciado su formación antes de la promulgación de la misma fueron eliminadas.

Tal disposición traspasó la misión de formación del docente de Educación Básica a las Universidades e Institutos de Educación Superior, lo que generó un caos, pues estas instituciones en su mayoría carecían de la experiencia y la estructura curricular requerida para abordar este proceso. A raíz de ello, se inicia un proceso de diseño de la Carrera de Educación Integral que, una vez aprobada, comienza a ofertarse al estudiando, en el curso de los años 1982-1983.

Después de cinco años, egresa la primera promoción de docentes con formación universitaria (1987-1988), impartido en muy pocas universidades (UNELLEZ, Universidad de Oriente, UCAT, Institutos Pedagógicos de Caracas, Barquisimeto y Maracay). El escaso número de graduados

desencadenó en un déficit de docentes en las dos primeras etapas de Educación Básica y en el Ciclo Diversificado, generando problemas adicionales, tal como lo asevera Barrios (1994), cuando señala que la implementación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 1980) no dio los resultados esperados, debido a la baja capacidad del Sistema para concretar nuevas ofertas de formación y a la ausencia de mecanismos que garantizarán el desarrollo efectivo de las políticas de formación, situación que se visualiza en el siguiente cuadro:

**Tabla N° 3**  
**Docentes graduados requeridos (2000-02)**

<b>NIVEL / MODALIDAD</b>	<b>MEDIA ANUAL DE GRADUADOS</b>	<b>NECESIDAD MEDIA ANUAL</b>	<b>DIFERENCIA ESTIMADA</b>
Preescolar	3.356	3.145	211
Educación Básica (1° a 6°)	2.195	8.051	-5.856
Educación Media / Tercera etapa	3.340	5.582	-2.242
Especialidad / Técnica	560	721	-161
Educación Especial	1.041	297	744

**Fuente:** Informe de la Viceministro de Educación, 2003.

Evidentemente, para este momento estaba planteado un déficit de profesionales para atender los niveles de Educación Básica, Media, Especial y Técnica, necesidad que fue cubierta con personal graduado o no. Esta situación representó una problemática prioritaria para el Sistema Educativo Venezolano, que, al igual que en la mayoría de los países, centró las acciones “en los aspectos cuantitativos de la enseñanza y en la formación inicial” de los profesores (Imbernón, 2007:8), obviando la necesidad de

atender al docente en ejercicio, que por la naturaleza de su situación de ingreso carecía de las condiciones mínimas de formación científico-pedagógicas.

La problemática descrita da un giro a finales de la década de los noventa, cuando la demanda por parte de los bachilleres, que aspiran entrar a la Educación Superior, se orienta hacia las carreras vinculadas a Educación, hasta desbordarse en los últimos seis años.

El hecho es que la situación profesional del docente de Educación Básica ha constituido una preocupación constante para el gobierno venezolano, dada su incidencia en la calidad de la educación impartida y en los resultados obtenidos por el Sistema Educativo, reflejados claramente en el Informe de la Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional, al puntualizar que la calidad de los docentes es uno de los problemas fundamentales de la Educación Venezolana (1998). De ahí que en la Ley Orgánica de Educación (1980) se contemplaba la obligación del Estado en ofrecer Programas de Profesionalización para los Docentes en Servicio (artículo 140, capítulo IX), que permitieran regularizar su situación académica, en función de la pauta legal.

En respuesta a la realidad descrita anteriormente, el Ministerio de Educación pone en práctica el Programa Nacional de formación docente (PRONAFORDO), desarrollado por la Universidad Pedagógica Libertador y otras universidades. Además se implementa el sistema de acreditación de aprendizajes, a través de la Universidad Simón Rodríguez, que brinda al docente en servicio la opción de elaborar y ejecutar su propio plan de profesionalización en su escuela, iniciándose el Programa Nacional Experimental de Formación Docente (PREXFORDO).

De esta manera, surgen numerosas posibilidades de profesionalización para los docentes en servicio, se crean programas dirigidos a los docentes no graduados, con estrategias de estudio a distancia. Sin embargo, la respuesta no fue satisfactoria, estando lejos de resolver en un 100% esta problemática, lo que conduciría a eliminar la condición de docente no graduado en las escuelas venezolanas. Tal como afirma Ramos (2000:35), “los procesos emprendidos no parecen haber incidido en la mejora de la calidad de los docentes”.

### **2.1.1 Necesidades formativas del profesorado venezolano**

Conviene determinar cuáles son las necesidades formativas de los docentes, tanto de los formados en otras áreas no docentes, como de aquellos docentes en su etapa de formación inicial, así como de los que están en ejercicio, sobre la base de los resultados de trabajos de investigación, área bastante bien documentada, debido a la cantidad de investigaciones sobre este tema. Sólo que estas investigaciones deberían focalizar la atención, no sólo en arrojar cifras o estadísticas, sino que debieran proveer información clave sobre: los contenidos disciplinares y curriculares, métodos de enseñanza de las ciencias, articulando las dimensiones epistemológicas, psicológicas y de interacción social, construcción de modelos didácticos alternativos, organización del aula de clase, entre otros, que adecúen ese docente a los nuevos tiempos de cambios.

Los requerimientos de docentes graduados para Educación Básica, Media y Diversificada aumentan entre los cinco primeros años del siglo XXI, generándose la necesidad de contratar estudiantes de educación con cuatro y seis semestres de carrera y todo tipo de profesionales ajenos a la

profesión docente, aumentando la proporción de docentes no graduados existentes en el país, tal como se refleja en los datos del siguiente cuadro, que representaban la realidad nacional.

**Tabla N° 4**  
**Docentes de Educación Básica con y sin título (2000-2005)**

GRUPOS	TOTAL DOCENTES	CON TÍTULO		SIN TÍTULO	
		No.	%	No.	%
1° a 6°	112.959	82.978	73.5	29.981	26.5
7° a 9°	61.173	46.520	76.0	14.653	24.0
DIRECTIVOS	11.616	11.410	98.2	206	1.8
<b>TOTAL</b>	<b>185.748</b>	<b>140.908</b>	<b>75.9</b>	<b>44.840</b>	<b>24.1</b>

**Fuente:** Ministerio de Educación, 2005.

En el cuadro anterior se aprecia la cantidad de docentes no graduados que ejercen en el nivel de Educación Básica (1° a 9° grados), donde el 50,5% de los docentes que laboran en este nivel educativo carecen de título, es decir, son no graduados, a pesar de que existe una oferta permanente por parte de las universidades tradicionales, como la Universidad Abierta (a distancia), la Universidad Experimental Simón Rodríguez y, de manera específica, el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, que ofrecen facilidades y ajustan los horarios a las necesidades de los usuarios.

En el caso particular del Estado Barinas, la realidad profesional de los docentes en ejercicio puede ser revisada desde dos ángulos bien particulares: el primero, desde el análisis de los docentes adscritos a dependencias nacionales, como puede apreciarse en el cuadro siguiente:

**Tabla N° 5**  
**Distribución de cargos nacionales en ejercicio. Estado Barinas**

GRADUADOS	CANTIDAD	%
Licenciados	2.402	47
Pedagogos	1.314	25
Normalitas / Bachilleres docentes.	1.026	20
Técnico Superior	342	6.7
<b>TOTAL DE GRADUADOS</b>	<b>5.084</b>	<b>59</b>
Sin título	3.511	41
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>8.595</b>	<b>100</b>

**Fuente:** División de Informática y Estadística. Dirección Única de Educación, 2003.

Al examinar estos datos, se aprecia que el 59,15% de los docentes del Estado Barinas, que ejercen cargos docentes nacionales y dependen administrativamente del Ministerio de Educación, son personal graduado. Vale indicar que en esta categoría se incluyen 1026 entre normalistas y bachilleres docentes, además de 342 técnicos superiores, que en total suman 1368 docentes, que se consideran graduados, si bien no poseen el título de cuarto nivel que establece la Ley Orgánica de Educación (1980). Llama la atención que, después de veinticinco años de promulgada la ley, continúan sin intentar realizar estudios que les permitan regularizar su situación y con ello actualizar sus conocimientos y ascender en el escalafón profesional para mejorar sus niveles de ingreso.

Se aprecia, igualmente, que el 40.85% de los docentes nacionales no son docentes graduados, porcentaje que se incrementa al anexarle el número de normalistas, bachilleres y técnicos docentes que realmente no poseen título. Y el segundo ángulo de análisis lo constituye la situación de los

docentes cuyos cargos dependen administrativamente del Ejecutivo Regional, que se visualiza en el cuadro siguiente:

**Tabla N° 6**  
**Distribución de cargos de docentes estadales del Estado Barinas**

GRADUADOS	CANTIDAD	%
Licenciados	508	48
<b>Pedagogos</b>	227	22
Normalitas/Bachilleres docentes.	213	20
Técnico Superior	106	10
<b>TOTAL GRADUADOS</b>	<b>1.054</b>	<b>35</b>
Sin título	1.972	65
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>3.026</b>	<b>100</b>

**Fuente:** División de Informática y Estadística. Dirección Única de Educación, 2003.

En el cuadro se aprecia que la proporción de no graduados al servicio de la Dirección de Educación, dependiente de la Gobernación del Estado Barinas, es de un 65%, dato que al ser comparado con los niveles que existían para 1994, tal como los reportan Lamoggia & Bernay (1994), pone de manifiesto que un 40.85% de los docentes dependían del antiguo Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Estos datos, según afirman los directores de las escuelas del estudio, han variado considerablemente, dado que, a partir del periodo escolar 2003 – 2005, se produjo la incorporación de personal sin título en una proporción superior al 50%, puestos vacantes generados como consecuencia del gran volumen de jubilaciones docentes (25.000 docentes de los diferentes niveles y modalidades) que ocurrieron en el referido periodo (Istúriz, 2005).

Frente a esta realidad, es importante destacar que el Estado ha iniciado políticas de formación profesional con la Misión Sucre, donde se han matriculado gran cantidad de esos docentes no graduados, los cuales reciben formación en educación superior en sus propias comunidades. En este Modelo formativo se valora la experiencia y se le da un trato preferencial al docente en ejercicio. No obstante, aún no se ha logrado resolver la situación de la titularidad en los docentes que laboran en los diferentes niveles educativos, lo cual se han ido resolviendo progresivamente con las jubilaciones correspondientes.

Es conveniente acotar que, con la implementación de las Misiones, concretamente, con la Misión Sucre, se abrió la posibilidad, por un lado, de profesionalización del docente en servicio aún no graduado y, por el otro, del ingreso de bachilleres provenientes de Misión Rivas, quienes accedían a la Universidad desde la figura de la Municipalización de numerosas carreras, que traslada las aulas de las universidades a los pueblos, caseríos o municipios, mediante la figura de Aldeas Universitarias, produciéndose, actualmente un exceso de egresados en algunas áreas de educación (Educación Integral, Lenguaje y comunicaciones, Sociales, Deporte, Artes), que ha obligado a suspender la carrera en algunas universidades públicas, como una forma de frenar el alto índice de egresados y dar tiempo a que los ya graduados puedan ser absorbidos por el sector empleador.

Por otro lado, se detectan otras situaciones que inciden en la calidad educativa, como la concerniente a la transferencia de los aprendizajes en el aula; es decir, la mayoría de estos docentes sólo se interesan por su mejoramiento profesional, demostrando poco interés por la modificación y adquisición de conductas pedagógicas que benefician el aprendizaje del

alumno y garanticen el buen manejo de los procesos educativos que exige el modelo de la educación bolivariana.

Ante la realidad descrita, la formación permanente del docente en ejercicio se convierte en la única vía real de transformar la práctica del docente en aula, mediante una formación que atienda las necesidades y líneas del Sistema Educativo, pero que fundamentalmente resuelva los problemas y requerimientos particulares de cada docente, pues, indudablemente, cualquier cambio que se pretenda realizar en el sistema educativo encontrará un muro de contención en aquellos docentes desmotivados e insatisfechos, tal como concluyen Larouche y Deloune (1972), Robbins (1987), Navarro (1997), Ramírez (2000), Istúriz (2005), García (2011). Situación ésta, que afecta y limita los programas de mejora que se apliquen, pues los docentes son los garantes del éxito de los mismos.

A continuación, se presenta un histórico que permite visualizar el proceso de formación del profesorado venezolano en la etapa democrática.

**Tabla N° 7**  
**Formación y cualificación del profesorado de Educación Básica**  
**(1980-2009)**

<b>AÑO</b>	<b>HECHOS</b>
1980	Promulgación de la LOE, que establece la formación de todos los profesionales de la docencia a nivel de Educación Superior.
1981	Cierre del ciclo diversificado de Formación Docente, antigua Escuela Normal.
1983	Promulgación de la Resolución N°. 12 contentiva de las políticas de formación docente (cierre teórico del ingreso de no graduados al Sistema Educativo)

102 Capacitación del Profesorado Venezolano. Experiencia de Consolidación de los Círculos de Acción Docente en la Educación Básica

AÑO	HECHOS
1983	Apertura en tres universidades de la carrera de Educación Integral. Inicio del Programa Nacional Experimental de Formación Docente. (PREXFORDO), dirigido a profesionalizar al docente no graduado.
1985	Diseño del Programa nacional de formación de docentes en servicio (PRONAFORDO), dirigido a profesionalizar al docente no graduado.
1985	Creación del Programa Aprender a pensar: preparación de un grupo de docentes en el uso de herramientas del pensamiento.
1987	Creación de la Comisión Nacional de lectura (Fundalectura) que dirige la política de lectura en el país. Implementa el Plan Lector de Cajas Viajeras. Diseña e implementa Plan Formación de Equipos Multiplicadores en algunos Estados de Venezuela.
1987	Creación de las Comisiones Estadales de lectura (inician el proceso de formación de los docentes y directivo de algunos Centros Educativos en el manejo de la lectura, implementan los Círculos de Estudio exitosamente, a pequeña escala)
1991	Aprobación del Reglamento del ejercicio de la profesión docente (reconocimiento de la formación permanente del docente, que reivindica el esfuerzo por profesionalización y formación).
1995	Reconocimiento en el IX Plan de la nación de la necesidad de producir “cambios profundos” en la profesión docente
1995	Plan de acción del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (mejoras socio-económicas al docente y capacitación profesional).
1996	Promulgación de la Resolución N° 1. Derogación de la Resolución N° 12 (apertura de ingreso de personal no graduado, como consecuencia del déficit docente)
1997	Proyecto de fortalecimiento de la Educación Básica: Plan de capacitación y actualización del docente de 1° a 6° : matemática interactiva, materiales didácticos (dotación de libros textos, biblioteca de aulas, capacitación en lengua, matemática, ambiente, ciencia, fortalecimiento del plan lector, materiales didácticos no impresos)
1996	Creación de la Comisión de formación docente
1999	Reforma Curricular de I y II Etapas de Educación Básica (actualización masiva del docente)
2004	Diseño del Proyecto Educativo Nacional

AÑO	HECHOS
2004	Creación de las Escuelas Bolivarianas. Capacitación parcial para las escuelas inicialmente seleccionadas.
2007	Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE): forma al nuevo educador desde una concepción del mundo humanista bolivariano
2009	Promulgación de la Ley Orgánica de Educación

**Fuente:** Lamogglia F. (2010)

## **2.2. EVOLUCIÓN DE LOS PROCESOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO EN SERVICIO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

Si en el punto anterior hemos citado los hechos que han marcado el devenir de la formación y cualificación del profesorado de Educación Básica, en éste nos detenemos en la descripción de los procesos formativos de los Docentes Venezolanos en Servicio, que van a ser analizados desde cuatro grandes momentos: Promulgación de la Ley Orgánica de Educación y creación del Nivel de Educación Básica (1980); Plan de Fortalecimiento de la Educación Básica (1997); Reforma Educativa (1998); la Ley Orgánica de Educación del 2009 y cambios introducidos por el gobierno del presidente Chávez.

### **1. Promulgación de la Ley Orgánica de Educación y creación del Nivel de Educación Básica (1980)**

La Educación Básica se asume en Venezuela, una vez institucionalizada la Ley Orgánica de Educación, que se implementó mediante el Decreto 646 del Ministerio de Educación (ME), de manera gradual, es decir, por etapas, durante el período comprendido entre los años

1983 y 1988. Este proceso fijó los mecanismos de formación docente que se han aplicado desde entonces hasta 1997 en Venezuela, y que, según Marrero (2000), aunque en sus inicios tuvo visos de ensayo, se caracterizó por la ausencia de materiales didácticos indispensables para el logro de un aprendizaje activo, así como de programas Instruccionales, mobiliario y equipos adecuados para el desarrollo de las situaciones de aprendizajes ideales y ajustadas a los requerimientos de tan novedoso proyecto.

Como una manera de justificar la situación, la Ministra de Educación Lerner (1981) reconoce la realidad descrita, al indicar la necesidad de corregir la improvisada organización de la Educación Básica, a fin de lograr una integración racional desde el primero al noveno año. Tal improvisación se describe a partir de la misma gradualidad asumida en su implementación, que trajo consecuencias que se hicieron evidentes a partir de la desconexión en el manejo de los contenidos programáticos de un año a otro, lo que aumentó las dificultades en el aprendizaje por parte de los alumnos.

En 1984, se inicia otro movimiento de capacitación, con la aplicación y desarrollo del Programa Plan Lector de Cajas viajeras, que representó la preparación de los docentes en los más novedosos enfoques de la lectura y escritura, así como en lo referente al manejo de los procesos de aprendizaje desde el enfoque constructivista, atendiendo, además, al qué, cómo dónde y cuándo enseñar.

El proceso de capacitación del Programa Plan Lector atendió a docentes, directivos y supervisores de plantel; la planificación y atención a las instituciones por los equipos que dirigieron el proceso fue de alta calidad, pero su nivel de difusión fue muy limitado, ya que por Estados, solo se atendió al 10% de los docentes.

En este primer momento, la capacitación asumida es de naturaleza coyuntural, representada por una serie de acciones necesarias en un momento determinado, aplicadas sin sistematización, incoherentes, remediales, absolutamente prescriptivas, ajenas a las necesidades del docente y absolutamente alejadas de la investigación.

## **2. Plan de Fortalecimiento de la Educación Básica**

Iniciado en 1993, mediante la búsqueda de oportunidades financieras a través de la Banca Multilateral, dio como fruto la elaboración y aprobación de los Proyectos de Mejoramiento de la Educación Básica y de Fortalecimiento y Modernización de la Educación Básica. Tales medidas permitieron iniciar el proceso de mejoramiento de la educación, concebido en el IX Plan de la Nación (1995), donde se establecen claramente los objetivos, las políticas educativas y las líneas estratégicas de acción del Estado Venezolano.

En el X Plan de la Nación se asume la descentralización educativa, y la promoción de los Proyectos Pedagógicos de Plantel (M.E., 1995). De igual manera, el Ministerio de Educación se apoya en las líneas generales para establecer las políticas de formación docente, donde plantea: elevar la calidad de la educación a través de la transformación de las prácticas pedagógicas, cuya línea de acción se concreta en la dignificación y dinamización del docente.

Los talleres se realizaron en el contexto de los maestros. La planificación de los mismos fue organizada por la Unidad Coordinadora de la Ejecución (UCER) y ejecutados por las universidades. En este orden de ideas, se logró vincular las Universidades al proceso de aula, lo cual permitió

iniciar un proceso de reflexión sobre la formación de formadores, que representó el punto de partida de un proceso bidireccional en la comunicación, con incidencias en la formación de los estudiantes de educación. Tal como lo señala el propio Ministerio de Educación, constituye el sector clave en la preparación del docente, caracterizado en las políticas de formación descritas en la Resolución N° 1.

La capacitación desarrollada durante el proceso de fortalecimiento ofreció a los docentes excesivos niveles de atención, variedad de talleres, charlas, encuentros, reuniones, círculos de estudio. “Las primeras intervenciones en materia de capacitación evidenciaron, como era previsible, no sólo la carencia de los maestros necesitados de actualización, sino también las limitaciones de quienes estaban llamados a promover, gerenciar y suministrar dicha capacitación” (M.E, 1998:2).

### **3. Reforma Educativa**

Si bien se inicia en 1996, se le imprimen nuevas características a la capacitación. Al respecto, la Dirección de docencia del Ministerio de Educación reorienta parte del proceso, tratando de “organizar los esfuerzos dispersos de capacitación de los docentes... para lograr mayor cobertura” (M.E., 1997:7), tratando de evitar dispersión de esfuerzos, suspensión excesiva de clases y repetición de contenidos.

Esta propuesta de capacitación se basa en los lineamientos y componentes propios de la Reforma: fundamentación teórica, psicológica, filosófica, sociológica, objetivos, perfil del docente y del alumno que se requiere.

Tal propuesta se orienta hacia la consolidación de los valores sustentados en el humanismo. La acción de la capacitación deberá facilitar las condiciones y situaciones de aprendizaje para que el docente “aprenda a justificar sus propias opiniones, reconozca y entregue trabajo de calidad, sea autocrático, desarrolle un estilo propio, aprenda a formular preguntas, analice paradigmas, sea honesto con respecto a su propia ignorancia y capaz de autoevaluarse” (Wiggins, 1989). Todo ello para que se fortalezcan en él actitudes y conductas de honestidad, se estimulen la curiosidad y le hagan inquieto consigo mismo y con su entorno, con el fin que tome decisiones conscientes y razonadas.

El Programa General de Capacitación y Actualización de Docentes en Servicio prevé dos modalidades de capacitación: capacitación nacional y capacitación a distancia, situada en la Escuela, a las que nos vamos a referir a continuación

*Capacitación Nacional:* Se caracteriza por ser centralizada, estratégica y prescriptiva; responde a las líneas de acción del Ministerio; garantiza la comprensión de las Políticas Nacionales y de las Reformas implementadas; opera a partir de Programas, como CADOSEB, Matemática Interactiva, Biblioteca de Aulas, Proyecto Pedagógico de Plantel y de Aula, Escuelas Bolivarianas, Programa de Alimentación Escolar, Capacitación de Directores y Supervisores, etc.

*Capacitación a distancia:* También denominada capacitación desde la escuela, es descentralizada y específica y se centra en la escuela, en los docentes; se dirige a atender las necesidades y carencias pedagógicas y es monitoreada a distancia por diferentes actores y potenciada desde los Círculos de Acción Docente. En la misma participa:

- a. *El Equipo Técnico Pedagógico Estatal*. Conformado por especialistas en diferentes áreas del Curriculum, con experiencia en la aplicación y desarrollo de nuevos proyectos. Ellos son los encargados de detectar las necesidades de los docentes, monitorear las acciones de capacitación, supervisar la transferencia al aula de las acciones de capacitación, de los Círculos de Acción Docente y la elaboración de planes de formación profesional de cada Centro Educativo.
- b. *Los Círculos de Acción Docente*. Son la estructura organizacional para la formación permanente. Se centran en la revisión de la praxis del docente mediante la estrategia de reflexión–acción, que facilite el análisis de problemas pedagógico a nivel del aula y del docente mismo, desde su propia experiencia, a partir de la cual se produce la toma de decisiones en torno a las estrategias a utilizar para solventar los problemas del alumno y se diseña el Plan de Formación y Capacitación de la escuela.

A manera de resumen, se puede considerar que, entre 1996 y 1999, se desarrollaron diversas acciones de capacitación docente con diferentes objetivos, distintos enfoques y fuentes de financiamiento. Unas fueron direccionadas desde el nivel central, a través de los Programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (BM) y Modernización y Fortalecimiento de la Educación Básica (BID), y coejecutadas por esta Dirección General y por CENAMEC. Estos programas fueron desarrollados por las universidades, a través de talleres presenciales y seguimiento al proceso de transferencia al aula, con una duración de ocho meses de capacitación.

De igual forma, existen otros programas de capacitación, ejecutados con financiamiento y coordinados por la Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto del M.E., en convenios con las gobernaciones.

A su vez, a nivel estatal, se cumplieron algunos programas de capacitación docente con recursos del Ejecutivo Regional, coordinados por las Direcciones o Secretarías de Educación de los Estados.

Por otro lado, se realizaron acciones puntuales de capacitación, en función de las necesidades generadas por el desarrollo de algunos de los mencionados programas, por ejemplo: Proyecto Pedagógico de Plantel, Programa de Alimentación Escolar, Fundapreescolar, los Centros Regionales de Apoyo al Maestro, Renovemos la Escuela Básica Rural y otros.

#### **4. Cambios introducidos por el gobierno del presidente Chávez.**

La diversidad de programas y acciones descritos dio lugar a las situaciones siguientes: dispersión de esfuerzos, lentitud en los procesos de contratación de las universidades o instituciones capacitadoras, repetición de contenidos, intervención desorganizada en las escuelas, reiterada suspensión de clases, ya que los docentes son sacados de sus aulas para recibir talleres, y los resultados no se ven reflejados en una mejoría del rendimiento estudiantil, existe coexistencia de talleres de capacitación en una misma escuela, y poca cobertura de escuelas beneficiadas.

Frente a la saturación del docente ante tal cantidad de actividades de capacitación, el MPPE decidió unificar criterios para la formación del personal, a través de la definición clara de una política nacional de capacitación de los docentes que prestan sus servicios en las distintas jerarquías del sistema educativo (supervisor, director y docente de aula).

¿Por qué una política de capacitación de docentes en servicio?

- a. Porque la redimensión del proceso pedagógico requiere la definición de líneas y de acciones claras por parte de los docentes, que les orienten hacia aspectos específicos y prioritarios que pueden hacer realidad la renovación educativa.
- b. Porque propicia la unificación de criterios y esfuerzos entre todos los órganos coejecutores de la capacitación docente, a nivel nacional.
- c. Porque favorece el proceso de descentralización educativa, transfiriendo a las instancias regionales la responsabilidad de fortalecer la formación del docente, atendiendo a las necesidades de la región con el apoyo del Ministerio de Educación.
- d. Porque racionaliza los recursos humanos y materiales disponibles en el país para el desarrollo de un proceso de capacitación y actualización.
- e. Porque contribuye con el docente a la construcción de las herramientas que más favorecen la redimensión de su práctica pedagógica. A continuación, se presenta un cuadro que recoge los procesos más importantes.

**Tabla N° 8**  
**Evolución de los procesos formativos del profesorado de Educación**  
**Básica (1983–2000)**

MOMENTOS	AÑO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	COBERTURA	SEGUIMIENTO
<b>IMPLEMENTACIÓN DEL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA</b>	1983	Actualización de docentes en servicio.	Manejo y uso de programas por áreas académicas: Lengua, Matemática, Pensamiento, Acción social e Identidad nacional, Educación para la salud, Educación física y recreación.	Se atendió a un docente por grado de cada escuela. Estos debían facilitar los programas a los restantes docentes en cada institución	No contó con seguimiento.
	1984	Formación en el método Aprender a Pensar	Manejo de las herramientas para desarrollo del pensamiento. Estaba prevista en tres fases: estudio piloto, extensión de ensayo y generalización. Sólo se cumplieron las dos primeras.	10% de los docentes de los Centros seleccionados	Dos visitas de observación en la fase de aplicación al aula por el docente.
<b>PLAN DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA</b>	1989	Formación en el Plan Lector de Cajas viajera	Preparación al profesorado de I etapa de Educación Básica en el uso, manejo la lectura, escritura, en los procesos de aprendizaje desde el enfoque constructivista.	Atendió a docentes, directivos y supervisores de 14 Centros Educativos del Estado.	Visitas de acompañamiento mensuales y Círculos de Acción docente por parte del equipo responsable.
	1998 - 1999	Uso y manejo de Recursos para el Aprendizaje	Uso de texto, ma-pas, como apoyo a las áreas de lengua y matemática.	96 Centros educativos de I y II etapas.	Visitas de acompañamiento por el equipo de responsables de la UCER.

112 Capacitación del Profesorado Venezolano. Experiencia de Consolidación de los Círculos de Acción Docente en la Educación Básica

MOMENTOS	AÑO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	COBERTURA	SEGUIMIENTO
PLAN DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	1998 - 1999	Matemática Interactiva (programa radial).	Instrucción y adiestramiento en el material de apoyo a las audiciones de radio del programa.	Docentes de segundo grado de 96 Centros Educativos	Círculos de estudio con la coordinación del Programa
	1997 - 1999	Plan Lector de cajas viajeras	Se asume en esta segunda fase por los resultados positivos logrados	14 escuelas en proceso de consolidación.	Visitas de acompañamiento y Círculos de acción docente.
	1997- 1999	Capacitación y actualización de docentes en servicio	Capacitación en las Áreas de Matemática, lengua, ciencias, ambiente y proyecto pedagógico de aula y círculos de acción docente.	96 escuelas en I y II etapa de educación básica.	Acompañamiento de 60 horas a los CAD.
REFORMA CURRICULAR A LA I Y II ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA	1999- 2000	Capacitación y actualización de docentes en servicio	Capacitación en las Áreas de Matemática, lengua, ciencias, ambiente, identidad nacional, evaluación cualitativa y planificación por proyecto.	Todos los docentes del estado de todos los Centros educativos.	Visitas a los CAD por el parte del equipo técnico estatal.
CREACIÓN DE LAS ESCUELAS BOLIVARIANAS	2001	Capacitación y actualización de docentes adscritos a las escuelas Bolivarianas.		Sólo para las escuelas bolivarianas un 10% del total.	

**Fuente:** Lamoglia, 2003.

Analizando el cuadro anterior, se puede observar que las acciones de formación iniciadas y desarrolladas durante los últimos 20 años son distantes unas de otras, no existe continuidad entre ellas, las acciones y actividades realizadas no son sistemáticas, constituyen procesos efectistas que se

producen en torno a una situación coyuntural, que obedece a la intención de reforma del nivel educativo.

Se evidencia, además, que estos procesos son masificados, muy rápidos en el tiempo y difícilmente el profesor puede, con tan efímero y elemental proceso de formación, alcanzar los requerimientos y establecer los compromisos que un cambio de paradigma, como los implantados en ambas reformas, requieren para que se produzcan y asienten las innovaciones y procesos planteados.

Igualmente, se aprecia que existen un lapso de diez años (1984-1996) en los cuales se deja solo al docente, quien debía estar construyendo y reconstruyendo una nueva práctica, dentro de un enfoque constructivista que demanda del profesor la asunción de nuevos roles: investigador, orientador, facilitador de aprendizajes significativos, entre otros, que exigen una preparación continua, una amplitud de pensamiento, la experimentación de estrategias y actividades creativas que debiera ser compartido y monitoreado por las instancias de formación.

La información anterior demuestra que el Ministerio de Educación ha descuidado la formación y actualización del profesorado en todos los niveles del sistema educativo. Al respecto, CORDIPLAN (1990:26) reconoce que “la capacitación de los docentes en servicio, en términos generales, ha decaído y no satisface las necesidades e innovaciones generales en los niveles de Preescolar y Básica”.

En el segundo momento de formación, que ocurre entre 1997-2000, se aprecia la existencia de un proceso saturado de formación en 96 escuelas, en detrimento de las otras escuelas del estado. Se observa, además, el surgimiento de los Círculos de Acción Docente, como una forma de

extender, en una primera fase, la acción capacitadora a la escuela. Este proceso se siente intenso y planificado para fortalecer las escuelas, con miras hacia la descentralización educativa, en una segunda fase.

Por último, se aprecia que el movimiento de Reforma de 1997 se abordó con gran intensidad, el cual representó una continuidad del proceso iniciado con el plan de fortalecimiento. Esto da imagen de continuidad y coherencia entre estos dos procesos, pudiéndose concluir que ambos estaban planificados en torno a un proyecto inserto dentro de las políticas del Ministerio de Educación.

Para el desarrollo de esta fase, se observa que se tomaron las previsiones necesarias para el seguimiento y acompañamiento de las acciones del proceso, apoyado por un equipo técnico cualificado y bien formado, a quien se encargaría de cumplir esta función.

El seguimiento y acompañamiento se operacionalizó a través de los Círculos de Acción Docente, que en este momento entran en una segunda fase: situar los procesos formativos dentro del propio centro educativo, teniendo como insumo las fortalezas de los docentes del propio centro educativo, las del equipo técnico docente y el apoyo de las Universidades e instituciones que actuaron como formadores en el proceso de capacitación.

Evidentemente, en la última fase se avizora la existencia de un proyecto intencionado y planificado de formación del profesorado que indudablemente habla de una política de estado, iniciada con muy buenas perspectivas, cuyos resultados, naturalmente, se empezarán a apreciar a medio y largo plazo, pues como todo proceso de aprendizaje necesita espacios y experiencias para cimentarse.

### **2.2.1. Políticas Educativas para la formación del docente**

En los últimos tiempos, Venezuela vive momentos de transición en los órdenes político, económico, social y jurídico, como consecuencia del proceso electoral de 1998, que llevó al proceso constituyente, en el cual se reformula un nuevo ordenamiento jurídico, con transformaciones de fondo en todos los estamentos de la sociedad, especialmente en los sectores populares, sector en el cual lo educativo reviste particular interés. No obstante, en las políticas de formación docente no existe un plan determinante, sino que se continúa con el establecido por el Ministerio de Educación en los últimos años.

Al respecto, la Organización de Estados Americanos (OEA), en el informe Iberoamericano sobre formación continua de docentes (2000) afirma que, en los actuales momentos, el Estado Venezolano y las Instituciones de Educación Superior, a quienes compete la formación docente, carecen de políticas de formación continua o permanente para los maestros. Aspecto, este último que se agrava aún más, como consecuencia de la situación conflictiva y de inestabilidad política actual que atraviesa el país, caracterizada por paros, huelgas generales, aumento de la pobreza, desempleo, altos niveles de inflación que desvía la atención del área educativa.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, ente rector de las políticas estatales, ha desarrollado y ejecutado, en momentos coyunturales, tímidas acciones con este propósito. Se implementaron cursos y talleres de capacitación, especialmente al inicio de la Reforma educativa, en 1999, y cambios puntuales en los currículos.

Los procesos iniciados eran inaplazables en su ejecución, puesto que estaban insertos dentro de los compromisos de la administración saliente con los organismos multilaterales. Además, estaban programados en el *Plan de Acción del Ministerio*, el cual poseía previsiones para ser desarrollado durante el lapso comprendido entre 1997–2002, lo que obligó a su ejecución en la generalidad de las escuelas, pero afectó su continuidad y el seguimiento a estas acciones.

Se implementó el proyecto de escuela bolivariana, antiguas escuelas integrales, en un pequeño número de instituciones. El mismo es el proyecto bandera del gobierno actual, que asume el turno integral, de 7 am. a 4 p.m. El alumno desarrolla en la institución actividades escolares, realiza actividades complementarias y recibe atención alimentaria, lo que implica que el profesor permanece igual número de horas en el centro educativo. Esto representa un incremento del 40% sobre su remuneración original, pero la misma no incide sobre el salario básico.

A los docentes de estos centros se les ha impartido cursos y talleres en estrategias y en el manejo de las áreas complementarias, sin embargo, no hay que olvidar que estos centros representan un 10% del total, el resto de ellos nuevamente está solo en sus procesos. La formación del 90% restante queda a expensas de lo que cada centro educativo y los docentes mismos gestionen, al respecto.

En las normativas existentes en el país se establece la obligatoriedad del Estado venezolano, a través del Ministerio de Educación, de desarrollar programas permanentes de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamiento profesional; tal es el caso del Art. 97 de la Ley Orgánica de Educación.

Por otra parte, en los artículos 139 y 140 del Reglamento para el Ejercicio de la Profesión Docente se establece este principio como derecho y obligación de los docentes en servicio, destacando que la formación y capacitación se desarrollará en atención a las necesidades y prioridades del sistema educativo, fijando políticas y estableciendo programas permanentes de actualización, perfeccionamiento y especialización de los profesionales de la docencia, así como estableciendo un régimen de estímulos y facilidades, sistemas especiales de acreditación, estudios a distancia, becas y créditos educativos, a los fines de la aplicación de los programas permanentes.

Asimismo, en el IX Plan de la Nación de 1995 también se establece la necesidad de cambios profundos en la profesión docente, en el rol de educador, como agente dinamizador, y la transformación tanto de su práctica pedagógica como de la gestión escolar. Dicho instrumento plantea la inminente necesidad de capacitación y formación del docente a través de la modificación de los programas de Institutos de Educación Superior y del diseño de políticas estatales para lograr tal fin.

La actual gestión administrativa del Ministerio de Educación, en el marco de las transformaciones que debe acometer el país, por efecto del proceso constituyente, aspira a desarrollar una política de Estado orientada a la formación permanente, por considerar al docente como agente clave de las transformaciones educativas que se impulsan en la actualidad. Asimismo, porque el contexto internacional condiciona, de alguna manera, estos cambios, por cuanto el manejo y producción del conocimiento e información son hoy la clave del desarrollo. Por otro lado, se debe tener presente que la velocidad de caducidad de la información es alta y que, por tanto, la necesidad de actualización es también notoria. Estas razones han hecho que

el Estado oriente la acción, y se planteen políticas educativas enfocadas a la formación docente, que reflejamos a continuación:

**a. Estrategias de formación docente**

En los Institutos de Educación Superior para la formación de docentes se han realizado reformulaciones curriculares, atendiendo a las políticas de formación docente. Tal es el caso de la Universidad Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, la cual modificó su currículo en 1995, y más tarde en 2004; y también la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, en su reforma del año 1996, basada en la evaluación realizada dos años antes, y que converge en una reformulación de las políticas de docencia de la universidad con relación a la capacitación de los docentes.

Asimismo, existen en el país iniciativas de instituciones privadas que han desarrollado programas de capacitación continua de sus docentes, como lo hace “Fe y Alegría”, organización educativa de carácter religioso que implementa un proceso de formación centrado en el proyecto de “La escuela necesaria”, a través del cual se aborda no solo al docente, sino también a la comunidad y al estudiantado, mediante procesos educativos gestados en la propia institución, utilizando para ello las fortalezas del personal docente.

Asimismo, desde algunas universidades, se elaboran Programas de Extensión que ofrecen diversos talleres, cursos de actualización y postgrados de especialización y de magíster al docente. Estos programas están orientados a presentar alternativas del estado del arte en educación, más que a satisfacer necesidades relacionadas con las orientaciones y estrategias del

país. Es de hacer notar que, en estos casos, el docente participante lo hace por propia iniciativa, sufragando incluso sus gastos matriculares y otros.

Los gremios docentes también presentan alternativas cursos y talleres acreditados por las universidades. Gestionan y apoyan la realización de maestrías en diferentes especialidades. Sin embargo, en ningún momento pueden relacionarse con el establecimiento de políticas de formación continua, o de profundización teórica destinada a mejorar el desempeño profesional; generalmente, estas acciones están orientadas hacia la acumulación de credenciales para obtener mayor calificación y optar a ascensos en el escalafón.

En Venezuela no existen políticas oficiales de formación continua del docente, menos aún premiaciones a la calidad del trabajo docente, producto de procesos de seguimiento y evaluación del desempeño permanente de los docentes. Sólo existen algunos estímulos a la innovación pedagógica aislados y por iniciativas particulares: premios a los ensayos pedagógicos otorgados por el Instituto de Previsión y Asistencia Social del Ministerio de Educación IPAS-ME.

La Ley Orgánica de Educación, en el artículo 139, eleva al Nivel Superior de estudios la formación de todos los docentes del país; desaparecen de esta manera las Escuelas Normales, instituciones de amplio prestigio, que constituían los únicos centros de formación, de los cuales egresaban, inicialmente, los maestros normalistas y, posteriormente, los bachilleres docentes, que eran los encargados de atender la Educación Preescolar y Educación Primaria (1° a 6°).

La disposición de la Ley Orgánica de Educación de elevar al nivel superior de estudios la formación de los maestros del país fue una decisión

absolutamente taxativa, hasta tal punto que las cohortes que habían iniciado su formación antes de la promulgación de la misma fueron eliminadas.

Tal disposición traspasó la misión de formación del docente de Educación Básica a las Universidades e Institutos de Educación Superior, lo que generó un caos, pues estas Instituciones, en su mayoría, carecían de la experiencia y de estructura curricular requerida para abordar este proceso. Se inicia, entonces, un proceso de diseño de la Carrera de Educación Integral que, una vez aprobada, comienza a ofertarse al estudiantado entre 1982 y 1983.

La formación permanente del profesor, en función del ejercicio exitoso de su profesión, depende, en gran manera, de dos condiciones básicas; la primera está referida a las políticas y proyectos que implementa el estado; y la segunda está vinculada a la cultura formativa y de profesionalización del profesor.

#### **b. Políticas y Proyectos de Formación Permanente**

La formación permanente del profesorado debe ser asumida como “un aspecto más de la política educativa de un país, tanto a nivel ideológico como presupuestario” (Imbernón, 2007:61) pues la misma constituye un deber del Estado, quien debe ser el primer interesado en preparar el recurso clave para el desarrollo efectivo de la población, es decir, al agente directamente encargado de la transformación educativa.

Por ello, el Estado deberá definir las líneas gruesas de la formación del profesorado, planificar, diseñar e implementar programas continuos de formación, conformados por talleres, estrategias, cursos, postgrados etc., dentro de la línea de formación particular del profesor, pero en función a las

necesidades e intereses del Sistema, en áreas del conocimiento claves para las ejecutorias del docente en el aula o en aspectos vinculados a los Centros. Además, debe atender los requerimientos del **Proyecto Educativo Nacional** a las innovaciones y reformas que se planteen, a nivel general, e, igualmente, crear mecanismos, estructuras y condiciones estables que garanticen la ejecución sistemática de la formación permanente.

La legislación venezolana reconoce la importancia de la formación permanente del docente, es por eso que la Ley Orgánica de Educación (1980), en el artículo 97, ya planteaba dicha responsabilidad, al respecto, cuando asumía que el Ministerio de Educación “establecerá para el personal docente programas permanentes de actualización y perfeccionamiento profesionales” (p. 40).

Igualmente, la nueva Ley Orgánica de Educación (2009) establece, en el artículo 39, su responsabilidad en el diseño, dirección, administración y supervisión de la política de formación permanente de los responsables de la administración educativa, con la finalidad de desarrollar “potencialidades y aptitudes para aprender, propiciar la reconstrucción e innovación del conocimiento, de los saberes y de la experiencia” (p. 28)

En este mismo orden de ideas, el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (1991), aún vigente, precisa la obligatoriedad de formación permanente por parte del docente, y establece, además, que la misma es un derecho para todo el personal en servicio. Reitera la obligación de las autoridades educativas de establecer “Programas permanentes de actualización de conocimientos, perfeccionamiento y especialización de los profesionales de la docencia, con el fin de prepararlos suficientemente, en función del mejoramiento cualitativo de la educación, a través de seminarios,

guías de observación, conferencias y, cualesquiera otras actividades del mejoramiento profesional” (p.78).

En el IX Plan de la Nación (1995), el Capítulo V, sobre Transformación de la Educación y el Conocimiento, plantea la necesidad de producir “cambios profundos” en la profesión docente, a nivel de la práctica pedagógica y social del profesor, tanto en el aula como en la comunidad. Enfatiza la importancia de este profesional dentro de los procesos que el estado venezolano iniciará; asume la capacitación y formación del docente y del personal directivo y reconoce como prioritaria la tarea de establecer vías de actualización y mejoramiento de los profesionales universitarios no docentes en servicio (pp. 189-190) .

Un año más tarde, la Resolución 1 del Ministerio de Educación (1996) establece la normativa que regula y direcciona la formación del docente, como elemento clave para una educación de calidad. Para ello, delimita, dentro del perfil del educador, que el énfasis del proceso de formación se realice en el cultivo de la capacidad de reflexión cooperativa permanente, en la acción y sobre la acción, para lograr la transformación creadora del acto educativo.

Establece igualmente esta Resolución, en el numeral V, que la materia de formación permanente y de extensión para el desarrollo del docente se realizará en función a las prioridades del Sistema Educativo y de las necesidades manifiestas de los profesores.

Ordena la creación de los Centros Regionales de apoyo al Maestro (CRAM), destinados a facilitar la actualización permanente de los profesores de los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media. Centros que estarían destinados a la atención sistemática y continua de la preparación del

profesor, en función de su plan de formación; sin embargo, la implementación de los mismos se ha quedado, hasta ahora, en buenas intenciones. De hecho, solo cuatro estados de los veinte tres que conforman el territorio nacional poseen dicho centro, medianamente operativos.

Establece, además, el mencionado Reglamento, en el Literal VI, los lineamientos de concertación, ejecución y supervisión de la política de formación, planteada como un proceso flexible, ajustado y enriquecido por la observación e investigación de la realidad educativa y de la demanda de los docentes en servicio. Crea, además, la Comisión Nacional de Formación Docente, que se encargaría de ejecutar la política educativa y propiciar la concertación en materia de formación permanente.

Indudablemente, en nuestro país, las políticas de formación permanente han sido tímidas y sobre todo espasmódicas; más teóricas que prácticas, solo se han generado movimientos de capacitación y actualización en torno a la Implantación de la Educación Básica, en 1983-1984, y posteriormente, entre 1996-2000, con la puesta en marcha de los Megaproyectos convenidos con el Banco Interamericano y el Banco Mundial.

Lo descrito en párrafos anteriores se corrobora en diferentes investigaciones realizadas en todos los niveles del Sistema Educativo del país, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

**Tabla N° 9**  
**Antecedentes de Investigaciones en el área de Formación Docente**

<b>AUTOR / AÑO</b>	<b>TITULO DE TESIS</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>Salazar A. (2000)</b>	Propuesta para La formación Pedagógica del profesor	Indaga sobre la formación pedagógica de los profesores universitarios y determina que existe necesidad de prepararlos en las áreas: pedagógica, investigación, metodología de la enseñanza y tecnológica. Recomienda se diseñe e implemente una política de formación permanente.
<b>Palacios M. (2002)</b>	La Actualización del docente y su incidencia en el aula	Investiga sobre el estado de la actualización del docente y determina que el docente venezolano carece de motivación intrínseca producto de las condiciones salariales, muestran apatía a la formación y sienten que no vale la pena prepararse y los que lo hacen, pocas veces aplican estos aprendizajes al aula. Comprueba la necesidad de diseñar un plan estratégico para la actualización del profesor de la mano de actividades para aplicar en aula y de un plan de supervisión
<b>Rivas, Pedro (2002)</b>	Redes autogestionarias de Educación Permanente: Una Alternativa para la Actualización Docente en Venezuela	Propone nuclear alrededor de las diferencias, carencias, intereses, necesidades y fortalezas de los educadores de base, un proyecto autogestionario de rescate y repotenciación de la imaginación, la creatividad y la iniciativa del magisterio al incorporar a las comunidades educativas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, Universidades y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes al desarrollo de una propuesta tendiente a rescatar el valor de la educación permanente como mecanismo de autoformación y formación compartida
<b>Arcila, Betsi (2003)</b>	Certificación de Competencias Profesionales Docentes	Indaga sobre la existencia de competencias profesionales en los docentes en ejercicios y demuestra que existe un significativo número de ellos que no posee título, verifica que estos poseen competencias y habilidades en cuanto a manejo de conocimientos teóricos – prácticos requeridos por el nivel educativo en el que laboran y en los procesos de aprendizaje. Indica que estos docentes han desarrollado un estilo de enseñanza muy particular, ajustados a su percepción individual que vale la pena abordar mediante un proceso de validación y acreditación que los estimule ha su actualización y profesionalización como parte de una política diseñada al respecto.

AUTOR / AÑO	TÍTULO DE TESIS	OBSERVACIONES
<b>Herrera, M. (2005).</b>	Estilos de Enseñar y Aprender en la formación inicial y permanente del profesorado venezolano	Buscó reconocer los estilos de enseñanza de los profesores de Educación y su incidencia en los estilos de aprender de los alumnos, evidenciando que los profesores actualizan y perfeccionan sus prácticas pedagógicas según sus intereses y la universidad les brinda facilidades para ello, indican los profesores como una necesidad el que se ofrezca capacitación y actualización en el área pedagógica, de investigación, de planificación y evaluación, reconocen, tal como lo demostró esta investigación, la coexistencia de un estilo conductista-transmisionista y crítico – reflexivo de enseñanza, estilo que se han adquirido con la práctica, pues poco se trabaja este aspecto desde la política educativa que subyace en el modelo de universidad, deja evidente la necesidad de buscar estrategias para la formación del profesorado en esta área.

Los autores de las investigaciones reflejadas en la tabla anterior, apuntan a la necesidad de mejorar la calidad de la educación y coinciden en la necesidad de preparar al docente en servicio mediante procesos de formación y, en su mayoría recomiendan la operacionalización de la política educativa de formación permanente delineada en leyes y reglamentos, e igualmente sugieren que se atiendan las necesidades reales de los docentes en función a los nuevos enfoques, teorías, modelos y estrategias que le permitan modificar, desechar e incorporar acciones en función de los avances científicos.

### **2.3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES**

Si hasta aquí se han presentado el enfoque que el gobierno venezolano ha dado a la formación docente, contemplado en distintas disposiciones y normativas, en este apartado nos planteamos abordar la

fundamentación teórica que modela la formación del profesorado. En primer lugar, mediante la descripción de los modelos teóricos existentes, y, posteriormente, presentando las bases teóricas que presiden la Reforma curricular venezolana

### **2.3.1. Modelos de formación docente**

Un modelo es una representación mental de las estructuras y componentes de un proceso, es la realidad material objetiva que guía, organiza y orienta las acciones de un proceso, en función de un basamento teórico.

Woods (2000), lo define como una réplica de algunas cosas, que, aunque en menor escala, se mantiene fiel a las proporciones, las partes constitutivas y sus interconexiones, y a las funciones de lo que representan.

Para Escudero (1992), un modelo es una representación simple del objeto, situación o parcela que se analiza, con base a ciertos elementos que lo caracterizan, dentro del propio contexto, donde se produce o se sitúa para el momento.

Para Van & Meyer (1981), Bunge (1983), y Martínez (2004), los modelos son sistemas conceptuales que representan aspectos interrelacionados entre sí, que pretenden lograr la verificación empírica de las teorías, es decir, son un puente entre la teoría y la práctica, y se convierten en el camino para la operacionalización real de los constructos teóricos.

Si descendemos al ámbito docente, cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que les afectan o

determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto (Herrera, 2005 y Laya, 2008).

La delimitación y descripción de las concepciones básicas de los modelos de formación permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos (De Lella, 1999).

Los modelos de formación representan las aspiraciones que sobre la figura del docente tiene una sociedad, se derivan de su concepción sobre educación, así como del rol que ésta le asigne en la dinámica nacional. Para Ramos (2006), los mismos “responden a una concepción filosófica determinada y, de acuerdo con ella, presentan los factores más importantes a desarrollar y los métodos de su formación en formación”. De ahí que dicha concepción constituya un punto de referencia obligado en el momento de diseñar los planes de formación.

Los procesos de formación son una consecuencia determinada por el entorno mismo del profesor, por los movimientos políticos, sociales, culturales, económicos y, sobre todo, por los avances tecnológicos propios de cada época (Martínez, 2004).

La formación del profesorado, según Rodríguez (2009), se relaciona con las grandes aproximaciones paradigmáticas de la Educación y de la investigación educativa, que no son otras que marcos generales de la reflexión e investigación del paradigma positivista y el naturalista, estos dos primeros ampliamente reconocidos, y un tercer paradigma, no totalmente aceptado, denominado crítico reflexivo. Los mismos inciden directamente en los paradigmas de formación del profesorado, existiendo una especial

conexión entre las creencias epistemológicas de los profesores y los estilos pedagógicos que adoptan (Young, 1981).

Para Moya (1997), un paradigma es un conjunto coherente de componentes autorregulados de un mismo nivel de meta discurso, que, en el caso de educación subraya, a través de múltiples enfoques y aproximaciones, la preeminencia de los procesos de enseñar sobre los principios de aprender.

La aparición de un nuevo paradigma de formación solo significa un cambio o evolución lógica, dentro de la concepción de aprendizaje, de los procesos psicológicos involucrados en el mismo, así como en lo referente a la elaboración y procesamiento de la información, tendente siempre al uso adecuado de la misma, en función de la toma de decisiones para la acción, una acción transformadora que permita “evaluar alternativas, enfrentar retos complejos y resolver los problemas de forma inteligente.

Imbernón (ob.cit.) refiere la existencia de tres paradigmas de formación. Los mismos, a nuestro modo de ver, son consecuencia uno y del otro, pues, de alguna forma cada uno de ellos se nutre del anterior. Prueba de ello es que siempre se mantienen algunos enfoques o estrategias en común, utilizadas indistintamente dentro de los procesos formativos. Ningún modelo o enfoque es totalmente aséptico, las influencias de uno en el otro son evidentes y necesarias, pues estos representan la evolución lógica de una dinámica acelerada de producción, comprensión y actualización de los saberes o conocimientos científicos en los procesos socioeducativos y tecnológicos, propios de las épocas actuales y en las previsibles respuestas que a éste deberá dar el sistema educativo.

Los paradigmas de formación, a los que alude el autor ya referido, se denominan: paradigma proceso-producto, mediación y contextual o ecológico.

*Paradigma proceso-producto:* el mismo tiene una orientación cuantitativa, determina un modelo de aprendizaje que centra su atención en los resultados obtenidos por el alumno al término de una actividad de enseñanza. Es de corte conductista, experimentalista y correlacional; el profesor constituye el ente activo del proceso; las mejoras del estudiante dependen de las competencias del docente para producir resultados que se puedan identificar, observar, ensayar y sean dominables. En este modelo predominan las actividades de enseñanza por objetivos operativos y de conducta; lo que importa son los procedimientos para la enseñanza en el acto didáctico.

La formación del profesor, dentro de este modelo, busca el desarrollo de competencias y supone, tal como lo expresa Imbernón (2007:27) “dotarle de destrezas concretas y de una conductas específicas vinculadas al rendimiento escolar”. Dentro de este paradigma, se favorece el uso de las técnicas de observación y el análisis de clases; en materia de investigación, se privilegian los estudios correlacionales, de regresión y los experimentales.

*Paradigma Mediación:* Enfoque positivo de la racionalidad técnica, cuyo objetivo básico consiste en descubrir destrezas mentales apropiadas para entrenar en ellas a los profesores. Centra su interés en los contenidos, ideas y teorías que subyacen en la actuación del profesor en el aula (Pérez & Gimeno, 1998) y no es estrictamente psicológico, sino también de carácter pedagógico y social.

Es un modelo basado en las competencias cognitivas. Surge de la natural evolución de las conceptualizaciones que existen sobre el aprendizaje, y sus enfoques cognitivos que siguen siendo de una racionalidad técnica, aun cuando la metodología que usan, en gran parte es cualitativa. Privilegia el establecimiento y desarrollo de estrategias del pensamiento, de percepción y estimulación. Prepara al profesor para el desarrollo de estrategias del pensamiento, de percepción y estimulación, de habilidades y destrezas, que garanticen el adecuado procesamiento, sistematización, comunicación de la información y toma de decisiones (Imberón, 2007).

*Paradigma contextual o ecológico:* también denominado modelo técnico-crítico, por Gimeno (1983), o reflexivo-artístico, por Pérez (1987). En este modelo cambia la concepción del profesor y de su acción docente, así como el tratamiento que debe darse al alumno o participante; el conocimiento acerca del medio le adiciona los elementos propios del entorno, contextualiza la acción del profesor y le vincula a los problemas y situaciones sociales.

El modelo formativo propio de este paradigma asume al profesor, como técnico de la educación, dotado de habilidades y herramientas intelectuales, pero complementa su perfil, anexándole componentes que permiten el cultivo y desarrollo de una amplia sensibilidad y experticia dentro de la acción comunitaria y de la investigación cualitativa, es decir, “establece un nexo entre el saber intelectual y la realidad social” (Imberón, 2007:28).

El profesor, dentro de este enfoque, es ubicado en una realidad que demanda el dominio de habilidades para la investigación e intervención social.

Desde este enfoque se sitúa el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un contexto más real, más utilitario y transformador, que demanda de un profesor crítico-activo, que frente al acto educativo sea capaz de investigar, planificar y ejecutar acciones, interacciones y relaciones propias del aula, de la escuela y de la comunidad. Se trata de “plantear las actividades con un enfoque investigador, que proporcione criterios propios al profesor para abordar, de forma creativa, los problemas” (Humbermman, 1999:129).

El modelo propio del paradigma crítico exige un nuevo planteamiento en la formación del profesorado, en materia de investigación cualitativa, y básicamente, en la elaboración de diagnósticos, técnicas de observación, detección de problemas, así como en la elaboración, aplicación y análisis de instrumentos y técnicas etnográficas para la recolección y procesamiento de la información.

Hasta aquí, hemos identificado tres perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función y formación docente, tal como lo reseña Gimeno (1995). Se delimitan de esta manera tres perspectivas:

*Perspectiva Tradicional:* denominada también académica, dentro de la cual se diferencian el enfoque enciclopédico y el comprensivo. Ambos conciben la enseñanza como un proceso de *transmisión* de *conocimientos* y contenidos de la cultura; al docente como un especialista en diferentes disciplinas del saber, cuyos contenidos deben ser transmitidos. El aprendizaje es considerado como acopio de conocimientos, producto sólo de la acción docente y cuantificable rigurosamente por éste. Esta perspectiva está enmarcada en la corriente positivista, como método científico, dando

poca importancia al conocimiento que se deriva de la experiencia y práctica docente.

*Perspectiva Técnica:* en esta perspectiva, el docente aprende técnicas y desarrolla competencias específicas para intervenir en el aula y obtener un producto, sin tener en cuenta el proceso, ni las diferentes variables intervinientes, lo que hace de la enseñanza una actividad programada, instrumental, con aplicaciones rigurosas de teorías y técnicas científicas, que limitan el aprendizaje y generan un estilo mecanicista, conductual, donde se espera un patrón de respuesta homogénea. Visualizada en la misma corriente de la perspectiva tradicional, dentro de esta corriente se diferencian dos enfoques: el modelo de entrenamiento y el de toma de decisiones.

*Perspectiva Práctica:* es una derivación de la perspectiva tradicional y técnica, donde la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios particulares determinados por el contexto. Este enfoque requiere de un docente que desarrolle su sabiduría experiencial y creatividad para afrontar las alteraciones únicas que configuran la vida en el salón de clases. Desde esta perspectiva, se asumen cambios profundos en la concepción y función docente, pero sigue siendo, según Elliott (1980), una práctica no reflexiva, rutinizada que se realiza en el mundo privado del aula, aislada del resto de los actores y del contexto.

De ahí, la necesidad de un docente que dé respuestas a las realidades complejas, únicas y variables que se presentan en aula, y que vincule éstas con el contexto al cual pertenece el alumno, que requieren ser atendidas en forma crítica, reflexiva y accionaria, para satisfacer un colectivo socialmente identificado con necesidades propias.

*Perspectiva Radical:* da un paso más y concibe al aprendizaje como una actividad participativa, crítica, y a la función docente como una práctica social autónoma, que implica una reflexión crítica sobre la praxis cotidiana en el aula, para comprender las características de los procesos de aprendizaje y del contexto en que tiene lugar, a la vez que contribuye a la modificación de su entorno. Este enfoque, según Gimeno & Pérez (1991), es conocido también como de Reconstrucción Social. Escontrela & Saneugenio (2008) le denominan Modelo Crítico-Reflexivo y enfatizan en la función docente, como un proceso permanente de investigación que tiene como laboratorio el aula, transformando el aprendizaje en una producción crítica, personal, validada por el hacer y la implicación personal y colectiva que se reviste en el contexto.

Tomamos en consideración los anteriores aportes, así como las experiencias de investigadores como Stenhouse (1984) y su visión sobre el docente como investigador en el aula; la interpretación de Holmes Group (1986) sobre la enseñanza como proceso interactivo; la visión de Schön (1992) sobre el docente como práctico reflexivo. Asimismo, se hace necesario revisar a Carlos Lanz, coordinador que diseñó el Proyecto Educativo del actual gobierno venezolano (1999-2003) y colaborador del anterior en materia educativa, quien desde 1984 y, a partir de experiencias concretas, viene profundizando en torno a la formación docente, el cual en sus diferentes publicaciones ha realizado una clasificación de los paradigmas, reivindicando la teoría crítica.

En su obra, Lanz (2010) asume el enfoque de los **intereses constitutivos del saber:** técnico, práctico y emancipador, desde la óptica habermasiana que, según Grundy, citado por este autor, constituyen los tres

tipos de ciencias mediante las cuales se genera y organiza el saber de la sociedad. Estas tres formas de saber son: la empírico-analítica, la histórica-hermenéutica y la crítica.

El quehacer de las ciencias empírico-analíticas incluye un interés cognitivo técnico, el de las ciencias histórico-hermenéuticas, que supone un interés práctico, y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas que incluye el interés cognitivo emancipador.

Los intereses que plantea Habermas (1994), constituyen formas o secuencias de acción, que conducen a la construcción del conocimiento, son *intereses constitutivos de la acción*. En ellos, tanto el conocimiento como la acción práctica interactúan en el acto educativo, que indudablemente está determinado por un interés cognitivo particular.

Compartiendo estos criterios que describen los aportes habermasianos y su lectura en el ámbito educativo, Lanz (2009) ha sistematizado su incidencia en las innovaciones pedagógicas que se desarrollan en Venezuela, ha examinado las tensiones que se mueven en su seno, impregnadas por estos paradigmas. Este autor reporta la presencia de los siguientes enfoques: el técnico-instrumental, de factura positivista; el interpretativo, de orientación cualitativa o fenomenológica; y el transformador, sustentado en la teoría crítica.

La presencia simultánea de estos enfoques en el profesorado venezolano, ya sea por eclecticismo o por la ausencia de reflexión y de confrontación, ha generado una pérdida de *consistencia teórica, de congruencia lógica y pertinencia social* de los proyectos innovadores, con una fuerte incidencia en las redes y en los Proyectos de Plantel y de Aula.

En el caso del enfoque técnico–instrumental, los proyectos se plantean centrados en objetivos elaborados por especialistas, sustentados en la fuerza de la norma y de lo administrativo, con un sesgo punitivo muy fuerte, convirtiendo dicho proyecto en un simple recaudo. Sus dos rasgos más resaltantes son el predominio de lo cuantitativo (objetivos, resultados) en detrimento del proceso, énfasis en lo formal, en llenar formatos, y cumplir con requisitos. Esta es la concepción que opera abiertamente, con el apoyo de la gerencia burocrática (ME, Zona Educativa, Secretaría de Educación, Supervisor, Director) del sector educativo.

El enfoque interpretativo se da con menor fuerza que el anterior, en el seno de la estructura burocrática del sistema educativo, de los docentes, incidiendo en su significado y en la calidad de la participación. Desde esta óptica, se busca la implicación de los actores educativos, sin valorar adecuadamente los conflictos de intereses, descuidando el papel de las relaciones de dominación y la resistencia al cambio presentes en la escuela.

Por su parte, en la teoría crítica-emancipadora se postula también la importancia de la implicación de los sujetos, como interacción constructiva, pero se reconocen los obstáculos políticos, las relaciones de fuerza y las resistencias al cambio. Por ello, se promueven estrategias dirigidas a su resolución: *“el diálogo de saberes, el consenso intersubjetivo, la participación integral, la organización social comunitaria...”*

Estos enfoques poseen una clara incidencia en las propuestas formativas que actualmente existen en el país, en el ámbito educativo, y es ineludible adoptar una postura frente a los mismos. En tal sentido, nuestra propuesta de formación del docente venezolano, se debería inscribir en la

**perspectiva crítica emancipadora**, que merece tratarse en un apartado propio.

### **2.3.1.1 Perspectiva crítica emancipadora**

Como se ha dicho, un enfoque emancipador supone una relación recíproca entre la acción y la reflexión, *“es el abordaje emancipador de la formación para atender y resolver problemas pedagógicos, mediante la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis”* Olmos (2008:159). De la misma, surgen un conjunto de principios:

- a. *Trandisciplinariedad y globalización* de los aprendizajes.
- b. *Interacción social constructiva*, partiendo del acervo comunitario y la diversidad lingüística.
- c. *Aprendizaje significativo* y asunción del rol del docente como facilitador-mediador.
- d. *Acción–reflexión–acción*, ya que toda práctica pedagógica debe ser producto de la reflexión y del consenso. Para ello es pertinente que por cada acción que se ejecute se realice una actividad de evaluación, que permita valorar los logros y las debilidades presentadas durante el lapso de ejecución o aplicación de la estrategia o actividad de acción, y que se proceda de igual manera a la sistematización de la experiencia implementada y valorada, dentro del propio círculo o colectivo.
- e. *Democratización*: proceso de autodeterminación de las instituciones, reflejadas en las características de autonomía y comunicación.

- f. *Autonomía*: cada colectivo o grupo de acción docente debe construir, de acuerdo con su realidad, motivaciones y posibilidades de formación, el diseño de su propio y particular plan de formación.
- g. *Formación permanente*: proceso en el cual el ser humano aprende durante toda la vida. Es decir, se toma como aprendizaje permanente, aspecto éste se asume teóricamente pero en la operacionalización, en Venezuela, aún ocurre con gran debilidad tal como se ha expuesto en líneas anteriores.
- h. *Autoformación*: concebido como un proceso en el cual el hombre aprende, impulsado por sus motivaciones intrínsecas (investigando, creando, construyendo) y en interacción permanente con su contexto- Esta premisa constituye el gran ideal para quienes vemos en la formación permanente un camino expedito para la mejora constante de los procesos de calidad, especialmente en los procesos educativos.
- i. *Centrado en la Escuela*: en el espacio natural es donde se desarrolla el hecho educativo y donde convergen todos los elementos, autores y actores del hecho educativo.
- j. *Investigación*: el docente, a partir de la práctica pedagógica, construye conocimientos para transformar su entorno.
- k. *Aprendizaje cooperativo*: se aprende compartiendo conocimientos (experiencias, estrategias, actitudes, concepciones...) de los actores y autores del hecho educativo, a través de reuniones, círculos de estudio, procesos de mejora planteados desde el colectivo.

- l. Andragogía:* los colectivos o Círculos de Acción Docente están integrados por adultos, con un desarrollo y ritmo particular. Aprenden atendiendo sus propias necesidades, intereses y particularidades.
- m. Centrado en la Práctica Pedagógica:* se parte del proceso pedagógico originado en el aula, sintetizado en los proyectos pedagógicos.
- n. Horizontalidad:* entendida como la participación entre iguales en una relación dialógica y en ambientes cooperativos.

Este conjunto de premisas se traducen en demandas y exigencias múltiples para su viabilización práctica, una de ellas es reconocer los aspectos unitarios de algunos contenidos de la formación docente que derivan de las prescripciones y de las normas que el Estado establece (por ejemplo, la Resolución 1), pero, al mismo tiempo, también es indispensable dar cuenta de la diversidad, que atiende a necesidades específicas de sujetos y de los contextos particulares del aula y de la escuela. De ahí su carácter abierto, flexible y dinámico.

Torres (1995) identifica los rasgos del modelo de formación continua de educadores que predomina en América Latina, rasgos que se comparten plenamente en esta investigación, tales como:

- a.* Se realiza fuera del lugar de trabajo; típicamente, se saca al maestro de su escuela, en vez de hacer de la escuela el lugar privilegiado de formación permanente.

- b.* Parte de una propuesta homogénea destinada a "los maestros", en general, en lugar de buscar un ajuste de la oferta a los distintos tipos de maestros y a sus necesidades específicas.
- c.* Se dirige a profesores individuales y no a grupos o equipos de trabajo, o a la escuela como institución.
- d.* Está centrada en el punto de vista de la enseñanza; enseñar como objetivo, antes que lograr aprendizajes significativos de los alumnos como objetivo.
- e.* Es academicista y teoricista, centrada en el libro; niega la práctica docente como espacio y materia prima para el aprendizaje.
- f.* Se basa en el modelo frontal y trasmisivo de enseñanza: la enseñanza como transmisión de información y el aprendizaje como recepción pasiva de dicha información.
- g.* Es incoherente con el modelo pedagógico que se propone a los maestros para su práctica en el aula; ya que a estos se les pide promover la enseñanza activa, la participación, el pensamiento crítico, la creatividad, todo lo cual no experimentan en su proceso de formación.
- h.* Ignora el conocimiento y la experiencia previa de los docentes.

### **2.3.2. Elementos sustantivos de la Reforma Curricular**

La fundamentación teórica de la propuesta de capacitación aplicada durante la Reforma curricular, se diseña en concordancia con las teorías que fundamentan el nuevo modelo curricular. De allí que, axiológicamente, la propuesta de capacitación de docentes se orienta hacia la consolidación de valores sustentados en el humanismo. Se aspira, según lo plantea Wiggins

(1989), a que el participante de estas acciones de capacitación “...aprenda a justificar sus propias opiniones, reconozca y entregue un trabajo de calidad, sea autocrítico, desarrolle un estilo propio, aprenda a formular preguntas, analice paradigmas, sea honesto con respecto a su propia ignorancia y capaz de autoevaluarse” (M.E., 2000).

Las políticas de capacitación que se asumieron se basan en los cuatro aprendizajes fundamentales, considerados pilares del conocimiento en el “Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI”: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer” (UNESCO, 1996).

Estos aprendizajes permiten al individuo la construcción de capacidades caracterizadas por un mayor sentido ético y habilidades afectivas para la obtención, organización, producción y evaluación de información. Proceso indispensable, donde el conocimiento aplicable es un elemento esencial y un recurso para el desarrollo económico y social.

El proceso de capacitación se sustenta en los principios y objetivos de la Reforma curricular de Educación Básica (M.E., 1997) que presentamos a continuación:

### **A. Principios del diseño curricular**

1. La función socio-educativa que cumple la escuela se prolonga a lo largo de la vida de las personas y la transforma en un sistema abierto en conexión con múltiples instituciones. Es una educación para la formación de auténticas personas, con valores definidos, con proyectos, con esperanza y con alegría de vivir.

2. La importancia de la tecnología y su relación con el crecimiento económico del país y con el proceso de transformación social, plantea a la educación el reto de enseñar cómo usar esa tecnología en beneficio de la sociedad.
3. El énfasis de la política educativa está en el mejoramiento y dominio de la lecto-escritura, la interacción comunicativa, el desarrollo del pensamiento, la creatividad, la valoración del trabajo, el fortalecimiento de valores universales esenciales para la convivencia social, que coadyuven a la reconstrucción ética y moral de la sociedad venezolana para hacer frente a la corrupción, al clientelismo y a garantizar el bienestar colectivo.
4. La prioridad de la Reforma educativa estará en la escuela, especialmente en las aulas, a través de los *proyectos pedagógicos de plantel* y los *proyectos pedagógicos de aula*, para impulsar el mejoramiento de la calidad de la acción educativa y ejecutar una práctica pedagógica acorde con las características, necesidades y problemas de la institución escolar.

### **B. Objetivos del diseño curricular**

1. Favorecer el desarrollo integral del alumno, al objeto de formar un individuo autónomo, sano, culto, crítico, justo, apto para la vida en democracia.
2. Preparar al alumno para el desarrollo de un proyecto de vida que le permita su inserción en la sociedad, el disfrute de una vida activa, cooperativa, solidaria y la participación en los procesos de transformación social.

3. Mejorar los niveles de calidad de la enseñanza, al propiciar: a) la formación de un docente competente, con oportunidades para el mejoramiento profesional en ejercicio. b) la utilización de metodologías didácticas activas, significativas, participativas, que propicien en el estudiante el desarrollo de procesos de aprendizaje. c) la administración de la dotación y los recursos con criterios de racionalización y autonomía.

La base procedimental de la capacitación, al igual que el nuevo modelo curricular, se enmarca en una concepción constructivista del aprendizaje (Piaget y Ausubel). El alumno construye su propio aprendizaje partiendo de los conocimientos previos que posee y utilizando los procesos mentales.

El modelo, en su totalidad, fue concebido en atención al desarrollo de una didáctica basada en los procesos del pensamiento, como estrategia para favorecer una enseñanza que integre el saber, el hacer y el ser (Odreman, 1997).

### **2.3.3. Teorías que fundamentan el modelo curricular y la capacitación docente**

Las teorías que fundamentan el modelo curricular planteado orientan, a su vez, los programas de capacitación y actualización de los docentes por ser éstos quienes van a hacer posible la Reforma, son: el aprendizaje significativo de Ausubel, el Constructivismo de Piaget, el Aprendizaje mediado de Feurestein, el aprendizaje por descubrimiento de Brunner y la teoría del potencial de aprendizaje de Vygotsky.

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 la construcción del conocimiento en el aula, para desarrollar el potencial de aprendizaje de cada alumno, y donde se considere al contexto escolar y social como factor de aprendizaje (Feurestein, 1986).

Para ello, se requiere que el proceso de capacitación promueva en el docente competencias, para vincular los ejes transversales (lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo) con los contenidos de los programas, empleándolos con pertinencia, relacionándolos con la realidad del entorno, mediante un estilo educativo innovador, no rutinario, cercano a los intereses individuales y sociales de los alumnos donde se respete y valore su ámbito familiar y comunitario (M.E.C.D., 1997).

Con la capacitación del docente se pretende, desde una visión pedagógica, hacer que el hecho educativo se convierta en un “proceso-interactivo-constructivo”, donde cada actor redefina su papel dentro de la reforma educativa planteada. La capacitación persigue, entonces:

### **1. Redefinición del papel del docente**

El docente siempre ha tenido un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es más, casi siempre es el único que tiene un rol activo: prepara las clases normalmente leyendo un manual o libro de texto, organiza las actividades dentro del aula, evalúa el aprendizaje. Pero su rol se puede calificar de “repetidor cualificado”. Normalmente, no es un generador de nuevo conocimiento, ni se espera que lo sea. Él adopta una actitud pasiva frente al texto escrito, semejante a la del alumno frente a lo que él dice. Por

eso, es fácil que el acto educativo se convierta en algo rutinario, de poco o ningún interés para alumno y maestro.

La política de capacitación propuesta (1997–2002) se basa en la investigación, como herramienta fundamental que debe poseer el docente, como estrategia para resolver los problemas que la realidad le presenta; el vínculo teoría-práctica, sujeto-objeto requieren, igualmente, el empleo de diversos enfoques metodológicos: investigación, etnografía, etc.

Se parte del supuesto que la investigación será la aliada del docente, en su intento por desenmascarar las teorías rutinarias que dominan la práctica, determinar su grado de utilidad y de que los profesores se vayan convirtiendo en investigadores de nuestra acción, de esta manera la educación cambiará, tal como lo afirma Pérez (1999). La investigación será educativa si permite que los participantes desarrollen nuevas formas de comprensión y se les capacite para emprender caminos propios de reflexión autónoma y compartida sobre el sentido de la práctica y las posibilidades de mejorarla (Movimiento Pedagógico, 1994)

Para Odreman (1999), es indispensable redefinir el perfil del docente que necesitamos en la próxima centuria, es menester fortalecer los componentes a partir de los acuerdos de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. El componente axiológico debe transformarse en el eje principal de su formación.

La capacitación y actualización de docentes no debe ser un proceso dirigido sólo a la revisión y renovación del conocimiento, sino, sobre todo, a la revisión y reflexión de las actitudes, habilidades y valores inmersos en la práctica pedagógica.

## **2. Redefinición del papel del alumno (M.E., 1999)**

El alumno es el que da sentido a la profesión docente, aspecto que se da demasiadas veces por supuesto. Ahora bien, ¿cuál es el papel que ordinariamente juega el alumno? Si somos sinceros, de una pasividad aplastante.

El alumno no tiene nada que decir sobre o qué debe aprender y sobre la manera cómo se le explica y se le evalúa lo que aprende. Todo programa de formación y capacitación de docentes, si quiere tener éxito, debe posibilitar experiencias que ayuden al maestro a despertar la inquietud y curiosidad del alumno. Esto no es difícil de lograr, porque el alumno, niño todavía, está lleno de curiosidades que no se ha sabido recoger adecuadamente. La escuela, cuando da todo por hecho, cuando exige simple memorización de conocimientos ya consagrados en los libros de textos, apaga la curiosidad del niño (Duplá, 1995).

El papel del alumno en el proceso de aprendizaje debe ser activo, que participe del proceso educativo, contribuyendo a la búsqueda de información, al juicio sobre su relevancia, a la estructuración y sistematización de lo investigado. Lo importante es que el maestro pueda lograr que sus alumnos construyan con libertad y alegría su propio conocimiento y generen el deseo de aprender para la vida en su ambiente físico, social, cultural e histórico propio.

## **3. Redefinición del papel de la Escuela**

La Reforma educativa emprendida por el Ministerio de Educación se asume a partir de una concepción, en la cual la escuela es entendida como un ente integrado al contexto socio-cultural y, asimismo, como centro para la

reflexión y la discusión de los problemas éticos-morales que afectan directamente al colectivo venezolano.

“Cuando en la escuela de verdad se cumple, se motiva y se aprende, la incorporación de los niños se incrementa y la deserción se reduce significativamente” (M.E., 1996:5). Convertir a las escuelas en verdaderos centros de excelencia, eliminar “el círculo de acumulación de carencias” que ha caracterizado a la educación oficial debe ser también objetivo de la capacitación docente.

En el marco de la Reforma educativa venezolana, el proceso de actualización y capacitación de docentes en servicio tiene como objetivo general reivindicar, ante la sociedad civil, el lugar que la escuela y el maestro han perdido durante los últimos veinte años. Esto implica devolverle a los planteles su condición de ámbito social autónomo, habitado por seres que interactúan juntos, en diferentes escenarios culturales, en los cuales confluyen una amplia variedad de saberes culturalmente contruidos por los hombres durante milenios.

Lo que se propone fundamentalmente es comprender y aprovechar el entramado de significaciones que se tejen entre las cosas, las personas y las acciones en un ámbito concreto: la escuela. En otras palabras, es definir lo que sería una cultura académica que de manera efectiva apasione a los niños y a adultos por el conocimiento, una cultura académica que, a la manera del Sócrates, los seduzca”

Las instituciones educativas venezolanas, según Odreman (1998), se quedaron sin vida dentro de las comunidades. La escuela se limitó al papel clientelar de repartir dádivas, de ser escenario de las “ayudas sociales”. Considera la autora que es tiempo de recuperar el papel que la escuela tuvo

en la sociedad. Afirma que es en la escuela, donde se hace la reflexión sobre la práctica; es la escuela, por lo tanto, el lugar por excelencia para la creación, para el desarrollo de proyectos individuales y colectivos.

Una meta a conseguir, a mediano plazo sobre el proceso de capacitación, va en la línea de cambiar la cultura de la escuela y adecuarse a las nuevas exigencias de la sociedad, para ello se debe asumir el reto coparticipando con la familia y la comunidad.

Con esta decisión, el Ministerio pretende que, al mismo tiempo que se desarrollen las políticas educativas nacionales, se atiendan las necesidades puntuales de la realidad de cada escuela o municipio. De allí surgen dos grandes líneas de capacitación y actualización de docentes (ME, 1998) que se abordan a continuación.

#### **4. Redefinición de la capacitación y actualización docente**

Una **capacitación nacional**, centralizada, estratégica y prescriptiva, que garantice la comprensión de las políticas y de la reforma educativa que se adelantan desde el Ministerio de Educación, en su función rectora de la educación. Esa capacitación deberá responder a los proyectos generales, como por ejemplo: Biblioteca de Aula, Proyecto Pedagógico de Plantel, Proyecto de Aula, Redes de Planteles y Programas de Alimentación Escolar (PAE), entre otros.

Se debe iniciar y formalizar un interesante proceso de conversaciones con las universidades del país, con la finalidad de acercar a las instituciones formadoras del docente a los planes y programas que se implementan en los diferentes centros educativos. Igualmente, contempla la realización de un curso, a nivel de especialización, para todos los Directores

y Supervisores, con el fin de dotarles de herramientas teóricas y prácticas para el desempeño de su nuevo rol, como animadores pedagógicos y como gerentes del proceso educativo.

Este curso prevé un diseño curricular basado en cuatro componentes, a saber: ético-axiológico, pedagógico, gerencial y práctico. De igual manera, para todos los docentes de primer grado (17.000 aproximadamente) se diseñó un taller de cuarenta horas presenciales y otras cuarenta hora de acompañamiento *in situ*, sobre el rol de investigador social del educador. Lo que se pretende es que el docente de este grado, donde se registra el mayor índice de deserción y repitencia, maneje las herramientas fundamentales que le permitan reflexionar sobre los problemas que cotidianamente se le presentan en el aula, convirtiéndole, así, en un investigador de su propia realidad para que sea capaz de transformarla.

Una **capacitación regional**, descentralizada y centrada en la escuela, dirigida a todos los docentes de Educación Básica de la primera y segunda etapa, diseñada según las necesidades o carencias pedagógicas detectadas en la escuela y en los municipios. Esta capacitación arrancó con la conformación de un grupo de facilitadores, seleccionados a partir del perfil personal y profesional que les permita abrir los Círculos de Acción Docente, espacios de interacción y de reflexión en la misma escuela, a los demás docentes de su entidad federal. Estos especialistas de las diferentes Áreas del Currículo, con experiencia en la aplicación y desarrollo de nuevos proyectos tienen como responsabilidad coordinar la implantación y ejecución de los Círculos de Acción Docente, a través de los cuales se deben:

- Detectar necesidades de capacitación en las escuelas.

- Monitorear las acciones de capacitación que se lleven a cabo en las escuelas.
- Hacer evaluaciones de impacto de la capacitación recibida.
- Supervisar la transferencia en el aula de los conocimientos y estrategias recibidas.
- Velar por la calidad de los cursos que se imparten en las escuelas.
- Seleccionar los planteles, docentes, directores que se beneficiarán de la capacitación.
- Ejecutar y adaptar a nivel regional las líneas y políticas en materia de capacitación emanadas de la Dirección General Sectorial de docencia del Ministerio de Educación.
- Promover la creación de una red de capacitación estatal y municipal con la incorporación de los Institutos de Educación Superior y otros organismos.
- Incentivar y motivar a los docentes a elaborar el plan de formación y capacitación de la escuela que responda a su proyecto pedagógico de plantel.
- Diseñar y ejecutar actividades de sensibilización y actualización dirigidas a docentes, padres y alumnos, atendiendo a las innovaciones de la Reforma educativa.

Además, este grupo de facilitadores realizarán monitoreo y evaluación de impacto de los programas y acciones de formación que se implementen, verificando si los conocimientos y herramientas adquiridas en los talleres son transferidos al aula.

Estos especialistas acompañarán al docente en los “Círculos de Acción Docente” (CAD), con la finalidad de fomentar la reflexión

permanente de la acción y de la práctica pedagógica. La meta es formar más de cuatrocientos facilitadores con competencias éticas, académicas y comunicacionales que los conviertan en agentes de cambio para los demás docentes de su entidad federal. Estos facilitadores, apoyados por el Equipo Estatal de Capacitación (constituido por representantes de las instancias educativas regionales: Zonas Educativas, Dirección de Educación. UCER, CRAM y representantes de las instituciones capacitadoras), negociarán y contratarán con las universidades y otras instituciones para el diseño de talleres, cursos, seminarios y otros.

La ejecución de los Megaproyectos produjo en Venezuela un movimiento pedagógico importante; se dictaron talleres y cursos en áreas académicas específicas; en uso de recursos para el aprendizaje; en el manejo y apoyo al programa de matemática interactiva; se preparó al directivo y docentes en la elaboración y operacionalización de los Proyectos del Plantel y en los Proyectos Pedagógicos de Aula; se implantaron los Círculos de Acción Docente; se realizó un seguimiento de los Círculos y se hizo un intento por mantener vigente el interés y la aplicación de los elementos, a través de la asesoría y acompañamiento de un equipo técnico-pedagógico estatal, conocido como el grupo de los 20. Éste fue suficientemente preparado para ejercer esa función pero, lamentablemente, en su fase de selección se obviaron algunos aspectos técnico legales que propiciaron su desconocimiento y crítica por parte de los docentes y autoridades de algunos sectores educativos, dado que no poseían la acreditación que otorga la Ley Orgánica de Educación, ya que ésta le concede sólo a los supervisores y directores la potestad de ejercer la supervisión y acompañamiento

pedagógico. Estos grupos están hoy en etapa de extinción, por falta de continuidad de las políticas educativas propuestas, en su momento.

La capacitación ofertada, en estas ocasiones, obedeció lógicamente a los procesos de Reforma de la Educación Básica y, como tal, dio respuesta a las necesidades propias del estado, fue absolutamente prescriptiva, planificada desde el nivel central, cuyos objetivos y contenidos fueron diseñados e implementados por equipos de técnicos especialistas del Ministerio de Educación, el CENAMEC y Fundalectura. Indudablemente, estos procesos poseen un voluntarismo reformador, que generalmente se operacionaliza a medias, dado que las concepciones implícitas en las propuestas institucionales, por su carácter prescriptivo no atienden a las necesidades existentes a nivel de los actores del proceso.

Evidentemente, los procesos iniciados fueron importantes durante este periodo (1995-2000) y el docente recibió atención. Investigaciones realizadas por Lamoglia & Arcila (2000) demuestran que existió un ligero cambio de actitudes en el docente, favorables hacia la implementación y transferencia al aula de elementos de la capacitación.

Pese al alentador resultado mencionado, pareciera que lo iniciado pierde vigencia actualmente, ya que dicho proceso carece de continuidad, pues el cambio de gobierno ha dejado parte de estas políticas a un lado. Las acciones han girado hacia otros proyectos y los ya iniciados tienden a ignorarse. Esta situación debilita la política de formación permanente, y tal como afirma: “La obligación y responsabilidad del desarrollo profesional continuo todavía no se ha incorporado al Sistema Educativo”, por parte del Estado, quien no termina de crear estructuras institucionales que dirijan coherente, continua y sistemáticamente la formación permanente del

docente, que valoren y acrediten su desempeño profesional, que atiendan sus necesidades reales específicas, en lo individual y en torno a su equipo de trabajo.

En Venezuela, al igual que en América Latina, existe un divorcio entre las políticas y la realidad educativa, también entre proyectos de innovación a nivel de escuelas y la realidad del aula, y entre propuestas de trabajo en aula y la formación del docente. Se manejan dos discursos, el ideal, contenido en las Leyes, Reglamentos y Planes decenales, y el discurso de la escuela y del aula, el real, el que se transfiere al aula a través de los procedimientos y metodologías, generalmente divorciadas del ideal diseñado por los expertos del Ministerio de Educación.

La formación continua o permanente del docente no se decreta, no existe un mecanismo cuya aplicación garantice que éste se introducirá en los caminos de la formación, más aún en los países que, como Venezuela, presentan gran inestabilidad en materia de política educativa, ausencia de una infraestructura que soporte un proceso formativo y problemas primarios, como excedente de población infantil y juvenil, altos niveles de repitencia y deserción, que acaparan los pocos esfuerzos que se realizan en Educación.

La formación permanente de un docente la decide el propio sujeto, es el quien determina lo qué quiere, cómo lo quiere y para qué; es un proceso que depende de los niveles de maduración y de la autonomía del docente, del interés, de la motivación interna y externa hacia los eventos de formación, sobre los que necesita y desea indagar o profundizar.

La tendencia hacia los procesos formativos no se adquiere instantáneamente, la misma es el resultado de una acción progresiva y

constante que debe comenzar a cultivarse a temprana edad, en la etapa de la formación inicial, durante el desarrollo de la carrera propiamente dicho.

La formación permanente debe ser asumida, en primer lugar, por las universidades e instituciones de educación superior, con carreras de formación docente, y a través de tres vías:

1. Incorporando el tema de la formación permanente en los contenidos y métodos y estrategias de aprendizaje, tal como lo recomienda Imbernón (2007), contextualizando contenidos que deben girar en función del desarrollo tecnológico actual y de las demandas y situaciones socioculturales, con el fin de “despertar el interés por la cultura y perfeccionamiento en la profesión docente, que deberían hallarse intrínsecamente unidos” (p. 57).
2. Incorporando una línea de formación que inserte la extensión y la investigación al currículo, sustentada en las asignaturas o materias del pensum de estudio, vinculadas a la acción social e investigación, que tengan prevista la aplicabilidad de acciones y actividades que despierten el interés, el deseo de indagación y la curiosidad del estudiante, propicien, además, la toma de decisiones, el análisis y la confrontación dialéctica frente a situaciones y problemas propios de la realidad educativa, desde ópticas generales y específicas. Es decir, que se creen o aprovechen escenarios educativos existentes, como consecuencia de las políticas del estado, a través de sus planes y programas en ejecución, por un lado, y por el otro, se vincule al estudiante con la problemática de aprendizaje de los alumnos de la escuela real, en atención a las temáticas teórico-prácticas, desde las que puede ser analizada y solucionada una problemática particular,

- mediante actividades de extensión y de investigación-acción, debidamente acreditadas por las coordinaciones de extensión e investigación de cada universidad.
3. Diseñando e implementando planes y programas de formación continua, paralelamente al desarrollo de la carrera, que fortalezcan áreas críticas de las mismas y aspectos del crecimiento personal social, en cuyos contenidos se atienda, como una constatación de los mismos, los elementos de la formación permanente como conducta de vida, a través de proyectos bien estructurados, que ofrezcan cursos, foros, simposios, seminarios, talleres, congresos y todo tipo de eventos internos y externos que introduzcan a los estudiantes y egresados en un ambiente científico, pedagógico de indagación y búsqueda de conocimientos.

#### **2.4. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE**

La formación abarca dentro de sí aspectos de la vida integral del ser humano, tiene absoluta correspondencia con las experiencias y etapas de aprendizaje de la vida de cada sujeto y las situaciones sociales del contexto en que se desenvuelve.

Se entiende por formación profesional, al *“proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función”* De Leilla, 1999).

La formación docente, vista desde la concepción más amplia, se relaciona con los procesos educativos a que ha sido sometido el educador durante su propia vida, procesos que actúan como modeladores de sus

prácticas, de sus pensamientos y de la instrumentación de las estrategias de acción técnico-profesional que exhibirán durante su desempeño. Esta formación docente puede ser analizada desde tres momentos o etapas bien significativas:

*La vida escolar básica*, representada por las etapas o niveles de escolaridad previas a la formación inicial como docente, es decir, durante el tránsito por educación preescolar, básica y media o diversificada /técnica. Etapas estas donde se modelan las prácticas y el pensamiento, pues el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor. (*ob. cit*).

*Durante el desempeño laboral*, también llamada fase de socialización laboral en los centros educativos, donde el docente novato inicia sus tareas pedagógicas y ejerce una acción formadora que modela su forma de pensar, percibir y actuar.

De la escuela y de la cultura de trabajo imperante en los centros y entre sus iguales, asumen los nuevos profesores las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas del ejercicio de su profesión docente, con sus errores y virtudes, situación esta que demuestra, tal como lo refiere De Leilla (1999), que los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial.

*La formación permanente*, también llamada formación continua, que es la que se asume desde este estudio, la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la práctica docente, que debe tomar a esa misma práctica como eje formativo estructurante.

La formación, como puede verse, está constituida por etapas diferenciadas pero complementarias entre sí, la formación inicial es una de las etapas de gran importancia, pero, tal como lo indica Díaz F. & Hernández (1998), no puede bastarse a sí misma, por lo que se impone una actualización regular y sistemática de los conocimientos, a fin de responder a las exigencias de la evolución del saber y a las transformaciones sociales.

La formación permanente aparece como una dimensión esencial del ejercicio de la profesión docente, debe ser cuidadosamente atendida, pues permite hacer más cercana y amigable la relación teoría y práctica, acortando las distancias entre el discurso teórico y el discurso en uso, a nivel del aula.

La formación permanente del profesor es un proceso intencionado que debe ser considerado cuidadosamente, pues en él confluyen elementos y funciones múltiples que operacionalizan la concepción o visión del ciudadano que se desea formar, en una sociedad determinada, y con un sistema de gobierno, con ideales y necesidades propias y compartidas dentro de un mundo particular y general. Dicha formación apunta hacia la independencia socialmente compartida entre intereses nacionales, regionales e internacionales.

La evolución tecnológica, social y cultural que experimenta la sociedad actual exige al Sistema Educativo la actualización y contextualización de los diferentes procesos que se realizan dentro de dicho sistema, ajustando estos procesos, tal como lo señala Obregoso (1998), al desarrollo económico que se aspira alcanzar, dentro de la realidad nacional, y a las condiciones donde dicho desarrollo se va a efectuar.

Esta actualización implica una permanente modernización, que permita satisfacer e incluso anticiparse a las necesidades del entorno

educativo, por lo que es pertinente que se realice una revisión constante del Proyecto Educativo, del basamento filosófico, psicológico, pedagógico y comunitario que subyace dentro del propio sistema, de los contenidos científicos previstos para ser estudiados en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo, así como de la formación y actualización de los recursos humanos implicados.

Al respecto, y en el caso venezolano, Obregoso (ob. cit, 2) considera urgente la necesidad de redefinir las estrategias de formación profesional, a todos los niveles, con una visión clara del país que se desea construir, atendiendo a las necesidades económicas, técnicas y sociales básicas que garanticen el manejo tecnológico y la equidad social, como una manera de alcanzar un desarrollo productivo aceptable que represente la elevación de los niveles de vida del venezolano en materia de alimentación, vivienda, acceso a los servicios básicos, especialmente a los educativos.

En todo proyecto de modernización y mejoramiento educativo, los docentes juegan un papel protagónico, dado que son ellos quienes ejecutan los proyectos educativos nacionales, y quienes dan continuidad y seguimiento a las estrategias y tácticas educativas.

El éxito de un Sistema Educativo está determinado por la eficacia y competencia de los profesores en el ejercicio del acto docente, y en la coherencia de estos con el Proyecto Educativo Nacional. En consecuencia y por extensión, ello “exige que los programas de formación inicial y permanentes del profesorado cumplan una función de instrumento de constante innovación individual, en grupo e institucional, a nivel curricular y comunitario (Imbernón, 2007:7)

La eficiencia y competencia del profesor es determinada por la confluencia en el proceso formativo de dos subsistemas específicos, tal como los denomina el citado autor (p.7); el de la formación inicial y el de la formación permanente, ambos subsistemas se complementan y son vitales en el desarrollo profesional.

La formación permanente, que es el caso que nos ocupa, es definida como el proceso de enseñanza-aprendizaje que realiza una persona, en función de su práctica profesional; el mismo puede ser considerado como el “modus vivendi de cada profesión u oficio, e implica un estilo de estar en el trabajo y en el ocio” (Humberman, 1999:19).

La formación permanente es, pues, un subsistema específico dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente para que asuma un mejoramiento profesional y humano, que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno; la misma debe responder a los requerimientos del sistema educativo, lo que hace necesaria su planificación.

Un aprendizaje continuo de carácter profesional tiene que crear o reforzar la autonomía del docente para aprender permanentemente, así como para el desempeño mismo de su ocupación; debe crear o reforzar la responsabilidad ética y política, propia de las profesiones de servicio social, y debe crear o perfeccionar las competencias intelectuales y técnicas requeridas en el desempeño, las que hoy día requieren una alta base de conocimiento científico y teórico.

Debe ser una *formación continua* para que se reconviertan gradualmente en profesionales, los maestros que se han formado inicialmente en otro paradigma, como el técnico o de semi-profesionales, para que los docentes que ya fueron inicialmente formados como

profesionales, puedan actualizar y enriquecer dicha formación. Esto, como un requerimiento insoslayable de los sistemas educativos propios de la sociedad del conocimiento, caracterizada por la acumulación y renovación inconmensurable del conocimiento y de la información, y por la fluidez y diversidad de las situaciones y requerimientos que enfrenta la docencia contemporánea.

La aparición del concepto de *formación permanente del profesorado*, en el caso venezolano, se contempla más a nivel teórico que práctico en las leyes y reglamentos de la década de los 80, dadas las características propias de los sistemas de gobierno que han imperado en nuestro país, y que por mucho tiempo generaron problemáticas educativas urgentes, en atención a los niveles de cobertura, analfabetismo, posterior masificación, déficit de profesores, etc.

#### **2.4.1. Principios y Objetivos de la Formación Permanente**

Según Imbernon (2007), la formación permanente debe ser planificada atendiendo a los siguientes principios básicos:

1. *Innovación individual y colectiva.* Todo proceso formativo debe necesariamente poseer un grado de innovación que necesariamente represente cambios en los enfoques, métodos y procedimientos utilizados. Se parte aquí de la premisa de que la sola acción de formación siempre es la consecuencia de un proceso de revisión y de reajuste de una realidad educativa que, al ser valorada, requiere de una acción que implica cambio. Por lo general, todo proceso de cambio ocurre por la presencia de alguna situación de conflicto o

crisis de funcionamiento de procedimientos o por obsolescencia de un hecho, conocimiento, proceso o producto.

2. *Innovación curricular.* Es una acción que debe producirse de forma regular, dada la dinámica acelerada de producción de nuevo conocimiento, cambios sociales, económicos, políticos y tecnológicos, que necesariamente exige la reconsideración de enfoques, contenidos y actividades, a nivel curricular. Existen tendencias, al respecto, que demandan una flexibilización en función del contexto regional, nacional e internacional.
3. *Revisión crítica del rol profesional y social del docente.* Implica que deben propiciarse actividades y conocimientos que permitan la valoración permanente de las conductas y experiencias del profesional, así como la pertinencia de su acción pedagógica y humana, frente a las demandas actuales y futuras de la sociedad.
4. *Continuidad institucional entre la formación inicial y permanente.* Es decir, se debe construir un proyecto coherente entre las instituciones encargadas de la formación de docentes y el ente responsable de la formación permanente del docente en servicio, a fin de garantizar el manejo similar de los enfoques, métodos y procedimientos pedagógicos a utilizar.
5. *Formación andragógica.* Las actividades de formación docente deben adecuarse a la condición adulta del aprendiz docente, utilizando para ellos el trabajo en grupo, técnicas y procedimientos propios del aprendizaje cooperativo, la interacción entre iguales, la confrontación dialógica como estrategia de análisis y la toma de decisiones consensuada.

6. *Revisión crítica de las prácticas de los docentes.* Ésta es una forma de atender las necesidades e intereses específicos de los profesionales, en cuanto a la solución real de problemas y conflictos curriculares. Para ello es conveniente se propicie el estudio, la experimentación y la reflexión sobre la propia práctica, en un intento por relacionar objetivamente la práctica con la teoría, y de propiciar cambios de actitud, por parte de los docentes, en función del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.
7. *Diversos tipos de formación permanente.* Según el tipo de ejercicio de la tarea docente y de la génesis del proceso formativo: del centro, de la región o nacional, atendiendo a las necesidades propias del proyecto del centro educativo, de la entidad regional o del sistema educativo, en general, correspondiente a cada país y a los acuerdos que, a nivel de organizaciones de investigación educativa, se planteen y sean pertinentes.
8. *Participación obligatoria del docente.* Imbernón recomienda que en los procesos de formación se establezcan mecanismos adecuados para que la obligatoriedad de la formación no genere conflictos.
9. *Diseño de planes de formación.* Actualización científica, psicopedagógica y cultural.
10. *Respeto a la autonomía del centro educativo y de los docentes.*
11. *Diseño, elaboración y aplicación de mecanismos de evaluación.* Para valorar la eficacia de las acciones de formación permanente del profesorado.

Respecto a **los objetivos de la formación permanente**, según Imbernón (2007), son tan amplios como la magnitud del concepto mismo, involucra aspectos propios de la formación continua, actualización, perfeccionamiento, adiestramiento etc. Todos ellos, con la finalidad de dotar al docente de una mayor autonomía y maduración suficiente para desarrollar en su profesión el máximo de sus posibilidades docentes. Puntualiza los siguientes objetivos:

1. Estudiar, experimentar y reflexionar sobre la propia práctica docente y su coherencia pedagógica, a la luz de las nuevas aportaciones científicas.
2. Participar en la animación pedagógica del medio, en donde se lleva a la práctica un plan de formación permanente.
3. Intercambiar experiencias y reflexiones con otros profesionales, mediante el trabajo en equipo.
4. Adquirir nuevas técnicas de trabajo y llevar a cabo la necesaria experimentación profesional.
5. Acceder a centros de recursos, de profesores o de otras instituciones, facilitadores de la tarea docente.
6. Cooperar con los diversos grupos de trabajo que participen para coordinar, explotar y difundir la información relativa a la educación.
7. Capacitar en diversos niveles de enseñanza, para acceder a ellos, en caso de que sea necesario.
8. Participar y colaborar en investigaciones didácticas.
9. Analizar el grupo, en general, y el grupo de clase, en particular.

10. Conocer la vigente cultura social del entorno y estudiar cómo integrarlo a la enseñanza.
11. Adquirir actitudes, hábitos, y técnicas de autoaprendizaje.

## **2.5. PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN DE EDUCADORES**

El Programa Nacional de Formación de Educadores constituye un modelo innovador para la formación de educadores, que, bajo un enfoque dialéctico, desarrollaría sus potencialidades de forma integral, integrando las necesidades de su ambiente escolar y de la comunidad a sus aprendizajes, en correspondencia con los ámbitos particulares de la diversidad geográfica de la nación. Ya, la UNESCO (1996) actualizó la propuesta, apoyándose en los pilares fundamentales para la educación del siglo XXI: “aprender a ser”, “aprender a conocer”, “aprender a hacer” y “aprender a convivir”, como marcos para la satisfacción de las necesidades sociales. La Educación Bolivariana asumió estos postulados, desde una posición holística, al considerar la integralidad y la progresividad, articulándolas de manera coherente y continua a los pilares mencionados, que se dan a través de los niveles educativos, correspondientes a cada período de vida, para formar, como síntesis, al ser social como el nuevo republicano bolivariano.

Señala la Revista Educere (2006) que el Programa pretende fortalecer “la sinergia institucional y la participación comunitaria, con el objetivo de fomentar una sociedad participativa, donde se democratizen los saberes con pertinencia social y sentido de arraigo, que impulsen la municipalización y promuevan el desarrollo endógeno sustentable de cada región”. El Programa también responde a las líneas del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación.

El Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) brinda la oportunidad de formar al nuevo educador que necesita la República Bolivariana de Venezuela, a partir de una concepción del mundo humanista bolivariana, con un enfoque socio-histórico, donde el sujeto que aprende es un ser social, protagonista de la reconstrucción y/o construcción de su conocimiento, que busca soluciones a los problemas de su entorno. Es, en el devenir práctica-teoría, donde se logra la relación entre el saber, el hacer y el convivir, en un continuo de acción y contraste.

El PNFE tiene una concepción abierta y flexible, que considera su constante enriquecimiento en la interacción de lo local, regional, nacional e internacional, con la finalidad de promover el desarrollo endógeno. El proceso formativo del nuevo educador se basa en una Pedagogía que coloca al sujeto como centro del quehacer educativo, tomando en cuenta el papel dinámico, protagónico y transformador, no solo del estudiante, sino de todos los actores inmersos en dicho proceso. El objetivo general de este Programa es formar un educador bolivariano solidario, laborioso, honesto, justo, latinoamericanista, consciente de su papel transformador, que aplica en su labor profesional métodos científicos que le permiten interactuar con los educandos, la familia y la comunidad, en general, atendiendo a la diversidad del ser humano y contextualizando el proceso formativo para lograr el nuevo republicano.

Los componentes del PNFE muestran las relaciones muy significativas que lo diferencian esencialmente de la formación tradicional de educadores. Y es que, desde el trayecto inicial, el participante se vincula a una escuela o ambiente educativo y a su comunidad, escenarios que, junto a la aldea universitaria, velan por su formación. Los cuatro componentes

(Formación Socio-Cultural Bolivariana, Formación Pedagógica General, Formación Especializada para la Educación Bolivariana, y Vinculación Pedagógica Bolivariana) tienen una expresión permanente en cada uno de los trayectos que quedan establecidos como criterios para diseñar y organizar el currículo, es decir, son objeto de tratamiento en el I, II y III Trayectos:

- I Trayecto de Formación Inicial, con una duración de un (1) semestre de 18 semanas, que equivalen a 0,5 años.
- II Trayecto de Formación Intermedia, con una duración de cuatro (4) semestres de 72 semanas. Equivalentes a 2 años.
- III Trayecto de Formación Especializada, con una duración de tres (3) semestres de 54 semanas, equivalentes a 1,5 años. Para un total de ocho (8) semestres que equivalen a cuatro (4) años.

Cada trayecto implica participación y vinculación con las comunidades, véanse los objetivos por trayecto:

*Trayecto I:* El desarrollo de este Trayecto de Formación Inicial implica que el participante se vincule con la escuela o el ambiente educativo y la comunidad, en general, y elabore su Proyecto de Vida, lo cual contribuirá a que alcance los objetivos siguientes:

- a. Reconocer la necesidad de la formación del nuevo educador para la refundación de la República, expresando compromiso para lograrlo.
- b. Demostrar la motivación hacia la profesión en su desempeño cotidiano, en los diferentes contextos educativos.
- c. Elaborar el Proyecto de Vida, como resultado del auto reconocimiento, considerando sus potencialidades, aspiraciones y la problemática actual de la educación venezolana.

*Trayecto II:* En este Trayecto de Formación Intermedia, el participante asume la Metodología de Proyectos de Aprendizaje y enriquece gradualmente sus experiencias, adquiridas en interacción con los diversos contextos educativos. Estos actúan como fuente para la organización de los dos Proyectos de Aprendizaje que realizará, en correspondencia con los básicos curriculares y relacionados con las expectativas de aprendizaje, como resultado de la acción-reflexión-sistematización. En este Trayecto, el participante debe alcanzar los objetivos siguientes:

- a. Aplicar la Metodología de Proyectos de Aprendizaje mediante los procesos de acción, reflexión y sistematización, como un modo de actuación profesional.
- b. Demostrar la motivación en su desempeño profesional en los diferentes contextos educativos.
- c. Modelar estrategias propias del proceso formativo, utilizando métodos de investigación psicopedagógicos.

Al concluir este Trayecto, en correspondencia con el desempeño profesional y previa demostración del mismo, el participante se declara “EDUCADOR EN FORMACIÓN”, de acuerdo con lo establecido entre el Ministerio del Poder Popular de Educación y el Ministerio del Poder Popular de la Educación Universitaria. Con la selección del nivel y/o modalidad donde se desempeñará para su especialización, se inicia el tercer Trayecto.

*Trayecto III:* En este Trayecto el participante profundizará en su formación especializada en cuanto al Sistema de Educación Bolivariano en los diferentes niveles, iniciada desde el primer Trayecto y realiza su especialización en el nivel, modalidad y/o área seleccionada. Realiza dos Proyectos, uno (1) especialmente orientado hacia las necesidades sociales

prioritarias y otro que responda a los intereses de la formación de los participantes según el nivel, modalidad y/o área del conocimiento seleccionada.

Este tercer Trayecto posibilita su reafirmación como profesional, y permite evaluar las expectativas contempladas en su Proyecto de Vida. Será *objetivo* de este Trayecto: Demostrar en su actuación profesional la preparación que caracteriza al educador bolivariano en el nivel y/o modalidad donde se especializa, impulsando las transformaciones que requiere la Nueva República, como expresión del compromiso asumido durante su proceso de formación.

Para lograr los objetivos planteados en cada Trayecto, el participante se vinculará, como mínimo, durante 8 horas semanales a las actividades de la escuela-comunidad, y 10 horas a la aldea universitaria, tiempo que debe ser complementado con el estudio y el trabajo independiente que realice, en dependencia de las particularidades del participante y del entorno en que se desarrolla el proceso formativo. Todos los semestres tendrán una duración de 18 semanas lectivas, considerando una de reserva. La concepción de los ejes transversales se considera desde el diseño del Programa, para atender con carácter prioritario determinados soportes teórico-prácticos de formación, que reflejan la aspiración de la transformación social que se necesita, donde la Formación Ciudadana, la Educación Ambiental y la Educación para la Salud constituyen prioridades.

Los ejes transversales determinados constituyen la parte más amplia del currículo porque favorecen el encuentro de los saberes y prácticas educativas, a través de las diferentes situaciones de aprendizaje, y contribuyen a la preparación del educador para que enfrente los múltiples

problemas que afectan los indicadores de calidad de vida, que repercuten negativamente en la nación, relacionados con el deterioro del medio ambiente, la carencia de una educación para la salud y para una sexualidad responsable, todo ello dirigido a la formación de valores en el educador.

Estos ejes transversales se constituyen en pilares fundamentales para vincular la acción pedagógica con el contexto sociocultural, pues reflejan los avances científicos y tecnológicos del mundo contemporáneo, en particular, los relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, la diversidad geográfica y todo lo que lleva a la formación de un ciudadano cónsono con las exigencias sociales, y en correspondencia con los problemas globales actuales.

Una investigación realizada por Medina (2005) arroja resultados que son preocupantes sobre los estudiantes del PNFE, ya que estos egresados presentan graves deficiencias cognitivas y es casi nula la competencia argumental, muestran problemas que dificultan los procesos de aprendizaje durante los primeros cortes de sus respectivas carreras que se convierten en obstáculos muy serios para asimilación de conceptos científicos. La débil capacidad de la mayoría de los estudiantes para comprender lo que leen, criticar los textos, descubrir la estructura argumental, identificar los conceptos claves y las hipótesis que contiene un escrito es la demostración del fracaso de toda una estructura de pensamiento que se fundamentó en la llamada educación bancaria, y cuyos rezagos todavía están presentes.

Los alumnos llegan a la Misión Sucre y salen de los PNFE con esquemas de pensamiento que privilegian la memoria, por encima del pensar como tal, se convierten en expertos para acumular información, son "excelentes" en la repetición mecánica de datos y fórmulas, pero son

incapaces de realizar raciocinios y establecer hipótesis. Y no se puede olvidar que la prosperidad de un país depende de los investigadores, ingenieros y científicos, y no de los rutinarios repetidores de información.

### **A MODO DE SÍNTESIS**

Las políticas de formación docente utilizadas en América Latina y en Venezuela, en particular, se caracterizan por ofrecer acciones de capacitación prescriptivas y eventuales, que se ejecutan fuera del lugar de trabajo. Responden a una propuesta homogénea que no atiende a los requerimientos reales de los docentes y del centro escolar, propiciando, de esta manera, la individualidad, en detrimento del grupo o equipo docente.

La formación permanente, también llamada formación continua, se desarrolla durante la ejecución de la práctica laboral del docente, la cual debe ser atendida mediante el acercamiento de teoría y práctica, posibilitando de esta manera la integración del discurso teórico y el discurso en uso, a nivel del aula. Una formación permanente debe propiciar la adquisición del conocimiento científico y teórico, crear o reforzar competencias, habilidades intelectuales y técnicas, que vinculen teoría y práctica a través de la reflexión y fortalecer la autonomía para aprender, competencias requeridas para garantizar un adecuado desempeño.

La formación permanente del profesorado venezolano aparece definida en las leyes y reglamentos, más a nivel teórico que práctico. Desde 1980 en adelante, aparece el término en documentos legales, pero es básicamente entre 1997 y el 2000 cuando se observa cierta coherencia entre los planteamientos escritos y las acciones emprendidas.

La formación permanente se sustenta en los principios de innovación individual y colectiva, revisión crítica del rol profesional y social del docente, participación obligatoria, planes de formación, actualización científica, psicopedagógica, y cultural; respeto a la autonomía del centro educativo y de los docentes, mecanismos de evaluación actualizados, que valoren la eficacia de las acciones de formación permanente del profesorado.

La formación permanente del profesorado debe ser asumida como la política educativa de un país. A tal efecto, deben crearse programas permanentes de formación y la infraestructura necesaria para garantizar su funcionamiento.

El proceso de capacitación se sustenta, entonces, en los principios y objetivos de la Reforma curricular, cuya finalidad es transformar la acción pedagógica en el aula, encaminarla hacia otras formas de enseñanza, más acordes con los nuevos paradigmas.

Con la capacitación del docente se pretende, desde una visión pedagógica, hacer que el hecho educativo se convierta en un “proceso-interactivo-constructivo”, donde cada actor, el docente, el alumno y la escuela, redefina su papel, dentro de la reforma educativa planteada:

En Venezuela existe un divorcio entre las políticas y la realidad educativa, también entre proyectos de innovación a nivel de escuelas y la realidad del aula y esto hace que el docente maneje dos discursos, uno teórico y otro de uso.

Para subsanar este problema, es conveniente propiciar la aparición de una cultura de formación en los docentes, como una forma de autogestión de los conocimientos científicos, literarios y artísticos, así como la adquisición y mejoramiento continuo de las habilidades y destrezas que le

son pertinentes y necesarias durante el proceso, con la finalidad de desarrollar al máximo sus posibilidades y, en el caso que nos ocupa, la eficacia pedagógica.

Ya no se plantea un Programa de Formación de Educadores, sino un Programa de Formación Permanente para el educador que posee un título universitario, que está en servicio y que requiere de actualización constante. Se trata de mejorar la oferta de los servicios educativos, contando con educadores atendidos por el Estado para demostrar capacidades y habilidades adecuadas a los cambios, con conocimientos actualizados.



# CAPÍTULO 3

## **CÍRCULOS DE ACCIÓN DOCENTE**



## **Introducción**

### **3.1. Situación previa y contextual a la aplicación de los Círculos de Acción Docente**

### **3.2. Los Círculos de Acción Docente**

- 3.2.1 Orígenes y causas que han motivado su aparición
- 3.2.2 Delimitación conceptual de los Círculos de Acción Docente
- 3.2.3 Fundamentación legal de los Círculos de Acción Docente
- 3.2.4 Enfoque docente de los CAD

### **3.3. Calidad total y círculos de calidad**

- 3.3.1 Aproximación y evolución histórica del concepto “calidad”
- 3.3.2 Los círculos de calidad
  - 3.3.2.1 Objetivos de los Círculos de Calidad
  - 3.3.2.2 Principios de los círculos de calidad.
  - 3.3.2.3 Aspectos organizativos de los Círculos de Calidad
  - 3.3.2.4 Características y puntos focales de los Círculos de Calidad
  - 3.3.2.5 Estructura y proceso operativo de los Círculos Calidad
- 3.3.3. El Modelo de Gestión Europeo
  - 3.3.3.1 Criterios de calidad del Modelo EFQM

### **3.4. PROYECCIÓN DE LOS CÍRCULOS DE CALIDAD EN EDUCACIÓN**

- 3.4.1. Principios que guían la calidad en educación
- 3.4.2. Proyección de los círculos de calidad total en los CAD
- 3.4.3. Proceso de implantación de los Círculos de Acción Docente en Barinas

### **A modo de síntesis**



## **INTRODUCCIÓN**

En Venezuela, con la Reforma de 1997, el Ministerio de Educación mostro interés en la utilización de estrategias más eficaces para el mejoramiento de la calidad de la educación en los procesos, tanto de enseñanza-aprendizaje como administrativos de los centros educativos. Para ello, se asume el enfoque de la calidad total, al igual que muchos otros países, que en acuerdos internacionales decidieron la aplicación de los referidos principios a la educación. Desde esta perspectiva, se inician una serie de proyectos dirigidos al mejoramiento de la planta física escolar, mobiliarios, equipos, dotación y capacitación de los docentes, en un primer momento, para la Educación Básica.

En lo referente a la cualificación de profesorado, que es el caso que nos ocupa, se asumen los Círculos de Acción Docente (CAD), denominados así por la relación entre los profesores en la fase de capacitación y círculos de calidad total, De allí que en este capítulo se presenta la teoría de la calidad total, relacionándola con los principios que orientan el funcionamiento de los Círculos de Acción Docente, se conceptualizan y revisan, a la luz de la teoría de la calidad y los círculos de calidad total, para establecer una comparación entre estos últimos con los procesos de mejora iniciados en Venezuela.

### **3.1. SITUACIÓN PREVIA Y CONTEXTUAL A LA APLICACIÓN DE LOS CÍRCULOS DE ACCIÓN DOCENTE**

La calidad de la educación es un tema de permanente debate en todos los países latinoamericanos, donde la Educación Básica, en particular,

ocupa una posición importante en esa discusión. Tal importancia se evidencia en el debate permanente que se efectúa en los numerosos encuentros, conferencias y cumbres realizadas con Ministros de Educación y Ministros de Planificación. Entre otros, cabe destacar el Seminario Latinoamericano de experiencias en Educación (1983), la "Declaración de México" (1979), la Declaración de Margarita (1997), en los cuales se ha debatido intensamente en torno a la experiencia de los planes realizados en los diferentes países, donde se plantean, analizan, acuerdan acciones y cambios necesarios en las políticas, en la participación de la comunidad, en la formación y capacitación de docentes, y en torno a los aspectos curriculares, con la finalidad de mejorar los resultados educativos desde un plan de cooperación internacional.

En la III Reunión de Ministros de Educación, en el ámbito del Consejo Interamericano de Desarrollo Integral (CIDI) de la Organización de Estados Americanos (2003), se reitera el mandato de la III Cumbre de las Américas, en el que proponen alcanzar la meta de que todos los niños del continente tengan acceso a la Educación Primaria en el 2010. El Banco Interamericano de Desarrollo pidió a los gobiernos de la región centrar la inversión en Educación Básica, buscar mecanismos de rendición de cuentas de los docentes, establecer parámetros para medir la calidad y promover la intervención de los padres en la educación de los hijos.

Posteriormente, en la V Cumbre de la Conferencia Iberoamericana, en la Ciudad de San Carlos de Bariloche, Argentina (1995), se reitera una vez más el papel de la educación como elemento esencial de la política social y del desarrollo económico de los países miembros y se establece, como objetivo prioritario de dicha política educativa, generar condiciones de

calidad en la Educación Básica y Media, que proporcionen los conocimientos, las técnicas, los valores y las aptitudes necesarias para que las personas puedan vivir con dignidad, alcanzar los niveles educativos adecuados a sus características, aprender continuamente a lo largo de su vida, y mejorar la calidad humana de las sociedades y los países iberoamericanos.

Si descendemos a nuestro país, en 1993 se inició en Venezuela todo un movimiento pedagógico, enfocado al mejoramiento de la educación y a la necesidad de adecuación del Sistema Educativo a la realidad dinámica y cambiante de la sociedad y del Estado Venezolano, quien en ese momento iniciaba un proceso de Reforma, dando pasos seguros hacia el proceso de descentralización, lo que creó la necesidad de abordar el diseño y desarrollo de políticas en el sector educación.

El movimiento pedagógico en referencia comienza sus acciones por el Nivel de Educación Básica, tomando como prioritario el hecho de que este es el nivel con mayor volumen de alumnos.

El referido Nivel ha sido el más cuestionado, como consecuencia de los resultados obtenidos en los diversos diagnósticos del sector, realizados por la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (1990 y 1992) y el Ministerio de Educación (1991). Los estudios indican bajos niveles de rendimiento escolar, caracterizados por una alarmante cifra de repitientes (10,7%), bajos niveles de prosecución escolar, pérdida de valores, desvinculación entre los aprendizajes que se transmiten en la escuela y los que se producen en las situaciones propias de la cotidianidad en la que se desenvuelve el estudiante y, lo que es peor aún, ausencia de del sentido pragmático de la educación para el trabajo, con la consiguiente

desvalorización de ésta, como proceso para la vida (Memorias y Cuentas del Ministerio de Educación, 1993, 1994, 1995, 1995, 1996, 1997, 2004).

El Proyecto de Fortalecimiento y Modernización de la Educación Básica, que se implementó en Venezuela entre 1995-2003, se inserta dentro de las políticas diseñadas por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo para el Mejoramiento de la Educación en Latinoamérica.

El referido Proyecto surgió como consecuencia del diagnóstico de la realidad de la educación en los países latinoamericanos, en el que se determina que la permanencia de los alumnos en los sistemas educativos de la región es de un 5.2 años y que, en 1988, repitieron grado 3.400.000 niños de la Escuela Básica que, en el caso de Colombia, representa el 45%, un 37% en Perú, un 32% en Ecuador y Bolivia y un 37% en Panamá y Venezuela. En este informe se establece que la educación venezolana es la más cara y la peor de Latinoamérica (Odreman, 1997).

El Proyecto de mejora se ofertó a los países interesados, quienes para participar debieron diseñar una propuesta para el país, ajustada en torno a las líneas y estrategias definidas por la banca multilateral. Venezuela se inscribe en este proceso y para ello recrea o adapta la propuesta a la realidad del país, a través del Centro Educativo Nacional para la enseñanza de la matemática y (CENAMEC), que es quien se encarga de cumplir con los requisitos y normas necesarias por mandato del Ministerio de Educación y Deportes.

En atención a las políticas señaladas, en Venezuela se inicia todo un proceso de ajuste y reajuste, con la misión de mejorar la educación, al respecto, en el IX Plan de la Nación. En un Proyecto de País (1995) se establecen claramente las políticas educativas del estado venezolano. Se plantea la descentralización, como vía para el mejoramiento del sistema

educativo, la flexibilidad y actualización de los currículos de todos los niveles, y, además, la dignificación del docente.

Entre los planteamientos más importantes se destaca la necesidad de modernizar y transformar las estructuras existentes, tratando de hacerlas funcionales y operantes, de tal manera que respondan a los requerimientos actuales que precisa el ciudadano apto para la vida.

El documento señala que la redirección es necesaria y debe dar “relevancia al papel del conocimiento en la creatividad, la inquietud por el cambio, la solución de problemas, la excelencia en el trabajo, enfatizando la difusión de métodos del pensamiento y herramientas intelectuales básicas, premisas y principios estos que, entre otras acciones, proponen la ejecución de un Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica a desarrollar en un lapso de cinco años, financiado por la Banca Multilateral.

El Proyecto atendió al mejoramiento y fortalecimiento de las escuelas seleccionadas en un proceso de intervención integral, tanto en la infraestructura, fortalecimiento y formación de las comunidades educativas, como en la capacitación y actualización de los docentes de aula y del personal directivo.

En relación con la capacitación y actualización de los docentes de aula, se planteó su preparación desde dos vías. Una presencial y otra en el sitio de trabajo, a través de los Círculos de Acción Docente (CAD), estos últimos fundamentados en la teoría de la calidad total, sobre los que pivota esta investigación.

### **3.2. LOS CÍRCULOS DE ACCIÓN DOCENTE**

Los CAD son los círculos de calidad en educación que se crean como una estructura de formación a través de la cual se inicia un proceso de revisión constante de la práctica docente y se socializan los procesos de aula colectivamente.

### **3.2.1. Orígenes y causas que han motivado su aparición**

Ante la situación nacional descrita en el apartado anterior, en Barinas, un grupo de docentes universitarios y de Educación Básica, entre ellos la autora del presente estudio, asumen el reto de insertar al Estado Barinas en el movimiento pedagógico que se iniciaba en otros Estados del país, a propósito de la puesta en marcha de los Proyectos de Mejoramiento de la Educación Básica y el de Modernización y Fortalecimiento de la Educación Básica; ambos proyectos se encontraban en fase de negociación con la Banca Multilateral.

Bajo la coordinación de la Comisión para la Reforma del Estado Barinas (COPREBA), se elaboró un diagnóstico previo de los sectores y servicios que se creían necesarios para poder incorporar a Barinas a los Proyectos señalados. El diagnóstico realizado fue considerado de gran valor para los autores, pero el mismo no se correspondía con los requerimientos de la Banca. Sin embargo, fue el trabajo que permitió a Barinas figurar entre los posibles Estados a ser seleccionado para la aplicación de los proyectos.

Vale señalar que Barinas, por mucho tiempo estadísticamente, estuvo ubicada como el último de los estados en rendimiento académico, según lo reportado en las Memorias y Cuentas del Ministerio de Educación (1993). Esta característica, más el haber demostrado poseer cierta capacidad de

gestión, con la presentación del diagnóstico, propició la oportunidad buscada.

Se le otorgó al equipo un plazo mínimo para la realización del diagnóstico definitivo, pues ya estaban muy adelantadas las negociaciones con los otros Estados, iniciándose así, el intento de ser seleccionados y poder clasificarse.

Con la firma del Convenio de Coejecución, entre la Banca, el Ministerio y la Gobernación del Estado Barinas, se crea la Unidad Coordinadora Ejecutora Regional de los Programas Educativos financiados por la Banca Multilateral, y dentro de ella funciona el Componente Capacitación, coordinado por la autora de este trabajo.

Se inicia un segundo diagnóstico en el Sector Educativo y se elabora la Propuesta de Fortalecimiento de las instancias responsables de la capacitación. Igualmente, se realizaron las jornadas de promoción y selección de las escuelas que participarían en los Programas del Componente y se elaboró el primer Plan de intervención de noventa y tres escuelas del Estado Barinas.

La formación del equipo para el Componente se realizó durante dos años. En esta etapa, por necesidad de servicio, la autora de la tesis se separa de la UCER. El Ministerio de Educación le asigna como su representante ante el Convenio UNELLEZEDE que sostuvo con la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" (UNELLEZ), a cuya planta profesoral además pertenecía como profesora a medio tiempo.

El Convenio UNELLEZEDE es la estructura creada por la Universidad Ezequiel Zamora, conjuntamente con la Zona Educativa y la Secretaría de Educación del Estado, para atender la extensión, investigación y alfabetización,

de manera conjunta en el sector educativo. Asume la ejecución de la Capacitación, a través del Comité Operativo, de cuyo diseño éramos copartícipes. Esto nos permitió, en primer lugar, trabajar directamente en las fases de organización, formación y facilitación del personal, que realizó la capacitación presencial, la implantación y el seguimiento a los Círculos de Acción Docente, como un espacio de reflexión e investigación del acto docente, sustentado en la acción y sobre la experiencia; y, en segundo lugar, participar activamente en todas las reuniones y encuentros vinculados a la capacitación y al desarrollo de los Círculos.

En el marco de la ejecución operativa, entre 1997-2002, se ejecutaron dos proyectos, el Proyecto de Modernización y Fortalecimiento de la Educación Básica, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, y el de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, financiado por el Banco Mundial. Se atendió mediante varios programas a la capacitación del profesor de Educación Básica, destacándose el de Capacitación y actualización de Docentes en Servicio del Estado Barinas (CADOSEB). A éste se le adicionó la implementación de los Círculos de Acción Docente, también llamados Círculos de Estudio, como una estrategia para crear un movimiento pedagógico de formación permanente, sustentado en la acción - reflexión - acción del hacer diario del profesor y del alumno en el aula.

La implementación de los Círculos de Acción Docente se realizó, en una primera instancia, como una estrategia para asegurar la transferencia de los contenidos de la acción presencial de la capacitación al acto pedagógico y de seguimiento al trabajo en aula del maestro.

Posteriormente a su implementación, los CAD comienzan a ser considerados como una estructura interna de formación permanente que le da al profesor la posibilidad de ser autogestor de su propio proceso de formación, permiten, además, analizar los procesos de aprendizajes de sus alumnos, discutir las formas y métodos para el abordaje de las dificultades, favoreciendo la toma de decisiones adecuadas en torno a las problemáticas tratadas.

La aplicación de esta estrategia se complementó con un proceso de seguimiento o acompañamiento a la práctica de aula, con la intención de garantizar la aplicación real de las actividades y contenidos trabajados durante la capacitación presencial, buscando, en su mayoría, responder a las necesidades y carencias detectadas en los diagnósticos generales realizados por el Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC), en los cuales quedó determinado el deterioro de la calidad educativa de ese nivel, tal y como se menciona en el primer apartado de este capítulo.

De esta manera, los Círculos de Acción Docente son una unidad funcional multiplicadora, con la que se pretende mejorar la capacitación de los docentes en las diversas áreas integradoras del saber, mejorar los procesos de enseñanza aprendizajes y la praxis en aula, así como mejorar los procesos de orden intrapersonal y organizacional, sustentándose en el trabajo en equipos (CENAMEC, 1996).

Bajo esta concepción, los Círculos de Acción Docente se constituyen en una forma de intervenir el acto educativo, a partir de la acción misma de los actores, a través de su propia reflexión, de la revisión de su diario, acciones realizadas en compañía del grupo de docentes de su

escuela y de otras, de tal manera que el sujeto inscriba sus nuevos aprendizajes dentro de una historia propia y colectiva, en donde la situación de formación juegue el rol, no sólo de mediadora de actos pedagógicos, sino también del modo de significar el mundo (Moya, 1992).

La puesta en práctica de los Círculos de Acción Docente busca favorecer la autoformación individual y colectiva, dentro de una propuesta que facilite el desarrollo integral del docente, articulado en el ser, el saber y el hacer, a través de capacidades procedimentales y actitudinales (Lanz, 1997). Se plantea como una forma de incorporar la educación permanente al diseño y ejecución de la propuesta, como la formación para la vida, sinónimo de educación continua, educación compensatoria, remedial y complementaria, como una posición individual e interna frente a la vida.

Por otro lado, en los Círculos se organizan colectivos de acción-reflexión-acción, como modalidad de estudio (Lanz, 2010), que persiguen la incorporación de docente a un proceso de autoformación permanente, en el marco de su desempeño profesional. Tal formación deberá incidir positivamente en la praxis pedagógica, afectándola en los procesos transformadores y globalizadores del conocimiento, donde se combine el aprendizaje constructivo, el aprender a aprender con las prácticas comunicativas y organizativas.

Los documentos sobre la propuesta de aplicación de los Círculos le atribuyen el surgimiento y desarrollo de proyectos investigativos, planes de formación permanente y organización de talleres, en atención a las necesidades propias de los docentes, que permitan su capacitación perfeccionamiento y actualización en materia didáctica-pedagógica, se

socialicen los aprendizajes y se genere un clima de acompañamiento pedagógico entre los integrantes de la comunidad educativa docente.

Los Círculos de Acción Docente, a través de los procedimientos con los que operan (trabajo en equipo, revisión de saberes y experiencias en colectivo, planes de acciones conjuntas, reflexión constante), facilitan la transferencia de estrategias de aprendizaje al aula y el enriquecimiento del acto docente con la participación de sus iguales.

### **3.2.2. Delimitación conceptual de los Círculos de Acción Docente**

Los Círculos de Acción Docente (CAD) son grupos que se estructuran dentro de las escuelas y funcionan como equipos de alto desempeño, donde sus integrantes, pertenecientes todos al personal docente de la institución, trabajan coordinadamente en la solución de problemas pedagógicos que les atañen directamente y que pueden ser resueltos dentro de su ámbito de influencia (CENAMEC, 1995).

Son agrupaciones institucionalizadas legalmente en el Proyecto de Modernización y Fortalecimiento de la Educación Básica del Ministerio de Educación (1996), así como en la propuesta de Formación General del CENAMEC y en el nuevo diseño curricular (1999), que se realizan en las escuelas, con la finalidad de propiciar un proceso de revisión, planificación, ejecución y evaluación de aspectos o situaciones de aprendizaje propias del centro, del aula y, básicamente, del acto pedagógico.

Los Círculos de Acción Docente (CAD) son una estructura de capacitación, un espacio para la formación del docente, incorporados en Venezuela, desde 1997, como estructura organizativa dentro de la Educación Básica, con la intención de propiciar la discusión, análisis e implementación

de las estrategias de capacitación que se les ofertaron a los docentes de I y II etapas, dentro del marco del Programa de Capacitación y Actualización de Docentes en Servicio del Estado Barinas (CADOSEB) y los Estados de Amazonas, Anzoátegui, Apure, Aragua, Bolívar, Carabobo, Cojedes, Delta Amacuro, Distrito Federal, Falcón, Guárico, Lara, Mérida, Miranda, Monagas, Nueva Esparta, Portuguesa, Sucre, Táchira, Trujillo, Yaracuy y Zulia.

Los Círculos se crean como una forma de hacer extensiva la capacitación, más allá de los procesos presenciales ofrecidos al docente; se diseñan como una táctica para garantizar la transferencia al aula de los conocimientos, metodologías, dinámicas y lineamientos que el Estado Venezolano aspira que se apliquen en aula.

Inicialmente, se denominaron Círculos de Calidad Educativos, pero por iniciativa del profesorado del Estado Aragua, (Estado piloto), en la fase previa a la implementación general, se optó por la denominación *Círculos de Acción*, como una forma de mantener el vínculo con los círculos de calidad, punto de referencia para la creación de los CAD, pero centrados en la *acción docente*, transformadora e implementada en la Reforma curricular en todo el territorio nacional.

Para el Centro Nacional para el Estudio de las Ciencias (CENAMEC, 1996), los Círculos de Acción Docente son equipos de trabajo interdisciplinario, en los que participan maestros de diferentes grados, etapas y niveles, con distintas especialidades, en los que cada uno aporta, según sus propias fortalezas.

En los Círculos se analizan las problemáticas y situaciones de aprendizaje conflictivas para cada docente y para la institución, en general, y

sobre éstas se planifican y ejecutan proyectos para mejorar la calidad de la educación en la escuela y proponer nuevas formas de acción al director, cuando el asunto rebasa su propio ámbito de control.

Los Círculos de Acción Docente son considerados como *la unidad funcional multiplicadora del proyecto de modernización y fortalecimiento de la educación, en su componente de capacitación de docentes en servicio*. A través de ellos, se aborda la capacitación de los docentes, iniciados en la ejecución de talleres y actividades generales de la capacitación presencial de los maestros, A partir de allí, se abordan situaciones reales del aula, se discuten y relacionan con los enfoques teóricos, tratando de generar un plan colectivo y sencillo, de aplicabilidad inmediata, de tal manera que se intervenga real y conscientemente en el acto pedagógico, propiciando el encuentro permanente entre el uso y el discurso, la teoría y la práctica, lo que, en definitiva, significa optimizar el aprovechamiento escolar de los alumnos.

Estos equipos de trabajo funcionan con el soporte de un facilitador y tienen como propósito el mejoramiento continuo de procesos de orden intrapersonal, interpersonal y organizacional (CENAMEC & FUNDALECTURA, 2000).

Los Círculos de Acción Docente nacen como una estructura organizativa funcional y operativa orientada por objetivos precisos, En una primera instancia, dirigidos a garantizar la transferencia real de las metodologías, procedimientos, manejo de contenidos programáticos y de las estrategias metodológicas presentadas en las diferentes áreas académicas atendidas durante la capacitación presencial.

En segunda instancia, estos Círculos están encaminados a dar respuestas a las necesidades, requerimientos académicos individuales y colectivos de los profesores, a partir de su propia autogestión, con la participación plena de cada actor en la amplitud de sus fortalezas individuales y en una actividad de cooperación para dar y recibir del grupo apoyo y acompañamiento en aspectos prioritarios.

Los Círculos de Acción Docente se vinculan con la comunidad educativa; esto permite que se revisen las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se analice la relación profesor-alumno y los procesos del aula, por cuanto la escuela y las acciones pedagógicas y de formación que en ella se desarrollan constituyen su ámbito de acción.

Los Círculos de Acción Docente constituyen una organización endógena a cada centro educativo, en su particularidad específica, que se organiza en torno a las características y condiciones de su propia estructura y de las necesidades e intereses del personal docente que la conforma.

Como espacio de formación, los Círculos de Acción Docente incorporan a los procesos de autoaprendizaje una fundamentación sociológica, que permite hablar de una relación recíproca de comunicación, en la cual, el profesor actúa al mismo tiempo como emisor y receptor, en un intercambio de experiencias entre iguales, de manera que el docente se constituye en el principal elemento y factor de una comunicación horizontal, que responde al contexto socio cultural, dentro de un adecuado clima interpersonal.

### **3.2.3. Fundamentación legal de los Círculos de Acción Docente**

La formación permanente de los profesores venezolanos se ha caracterizado por ser esporádica y coyuntural, y generalmente aparece asociada a las reformas. Los CAD surgen dentro de una de ellas, sin embargo, el legislador una vez probada su efectividad y consciente de la importancia de la formación y actualización del profesor en servicio, asume formalmente los CAD, como estructura endógena de formación a cada centro educativo.

En el siguiente cuadro se aprecia el tratamiento teórico legal dado a la necesidad de formación permanente del profesorado venezolano.

**Tabla N° 10**  
**Fundamentación legal de los Círculos de Acción Docente**

DOCUMENTO	POLÍTICA	AÑO	DESCRIPCIÓN	COBERTURA
<b>Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.</b>	Formación Permanente del Docente	1999	Reconoce el derecho a la educación de los ciudadanos.	Todos los centros escolares del país.
<b>Ley Orgánica de Educación</b>	Formación Permanente del Docente	1980	Define al docente necesario y reconoce el derecho individual y la obligación del Estado en la formación del profesor.	Todos los centros escolares del país
<b>Reglamento del Ejercicio de la profesión docente</b>	Formación Permanente del Docente	1991	Establece el derecho a la formación permanente mediante acciones de capacitación, perfeccionamiento y profesionalización.	Todos los centros escolares del país.
<b>IX Plan de la Nación</b>	Formación Docente	1995	Establece un plan de capacitación y actualización del docente como vía para el mejoramiento de la Educación.	Descentraliza las acciones

DOCUMENTO	POLÍTICA	AÑO	DESCRIPCIÓN	COBERTURA
<b>Proyecto de Modernización y Fortalecimiento de la Educación Básica 1997 - 2002</b>	Programa de Capacitación y Actualización de Docentes en servicio	1997	Se crean los CAD como parte de la estrategia de Capacitación en ese momento denominada capacitación a distancia.	Atiende a las escuelas de Programa CADOSEB. En el Estado Barinas 96 instituciones.
<b>Ley Orgánica de Educación</b>	Resolución 18/06/99 No. 03. Ministerio de Educación	1999	Se decretan a los CAD como estructura para la formación permanente del docente en su propio centro educativo. Los directivos de centro y los supervisores de sector escolar son los encargados del seguimiento a los CAD.	Es extensible a todo el Territorio Nacional.
	Artículo 31. Formación permanente del docente	2009	Reconoce la formación permanente y se reserva el derecho a diseñar, dirigir y supervisar la política de formación permanente.	Es extensible a todo el Territorio Nacional.
	Reforma Curricular de Educación. Básica.	1997	Se asume como la estructura básica para el seguimiento a la implantación de la reforma por parte del equipo técnico estatal.	Todos los centros educativos de Barinas y del país

En el cuadro anterior vemos como la legislación venezolana tanto en la Constitución Bolivariana de la República de Venezuela, como en la Ley de Educación reconocen la necesidad de formación permanente del profesorado y operacionalizan esa necesidad mediante la creación de los

Círculos de Acción Docente, inicialmente como una estrategia de apoyo a las acciones de capacitación y, en 1999, dos años más tarde, formalizan los CAD como estructura de formación, mediante Resolución de fecha 18/06/99.

#### **3.2.4. Enfoque docente de los CAD**

Para que los Círculos de Acción Docente sean realmente eficaces se requiere de un clima de trabajo participativo y altamente cooperativo lo que, indudablemente, se logra a partir de la construcción conjunta y por consenso de los objetivos y metas institucionales, porque las actividades y acciones que se realizan desde la estructura propia de CAD demandan la ejecución de una labor en equipo, en función de la calidad de los procesos y de los resultados educativos (Santos, 2002).

Al respecto, Bonals (2006) indica que los equipos docentes necesitan saber trabajar en grupo de manera eficiente, para que se pueda llevar a cabo los cambios proyectados por la Reforma Educativa. Trabajar en grupo eficientemente requiere de un equipo de alto desempeño cohesionado, integrado, solidario y comprometido con el crecimiento personal, profesional y grupal, que reconoce y valora la importancia del esfuerzo concentrado de un colectivo, en función de un objetivo o meta común.

Para favorecer y fortalecer el trabajo en grupo, es conveniente que al docente se le presenten situaciones de aprendizaje vivencial, en las que los participantes ejecuten, realicen prácticas constructivas, utilicen técnicas y métodos específicos, capaces de producir respuestas y tomar decisiones consensuadas que contribuyan a generar un clima de trabajo gratificante y eficiente.

Con el desarrollo de los Círculos se intenta, en primer lugar, hacer efectivas propuestas de trabajo colectivas, consensuadas y negociadas entre los participantes del CAD, que al ser aplicadas cambie el rumbo, transfieran decisiones, permitan seleccionar caminos, formas y estrategias de abordar el aula, transformando directamente el acto o proceso educativo de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, estos Círculos instalan en los docentes una cultura de formación, una costumbre que les permite atender sus necesidades de formación académica, individuales y colectivas, dentro de un ambiente pleno de cooperación, para dar y recibir del grupo apoyo y acompañamiento en los aspectos o actividades que se emprendan, en un intento por hacer de todos, los aspectos personales del aula y del desempeño docente y socializar actuaciones que por mucho tiempo han sido asumidas en la más absoluta individualidad (Núñez, 1998).

El docente, tradicionalmente, se ha enfrentado a su aula y a los procesos de enseñanza aprendizaje que dentro de ella se generan, de manera individual, alejada y solitaria. Él selecciona tanto el conocimiento como las formas y métodos para impartir y evaluar aprendizajes. Los alumnos son receptores, su participación está absolutamente ajustada a los criterios y particulares puntos de vista del docente. Los CAD intervienen esa realidad y socializan la acción docente al someterla al escrutinio y enriquecimiento de sus iguales.

Los cambios planteados en los procesos de Reforma y, por consiguiente, en los procesos de formación del docente exigen de la “conformación de una estructura de comunicación, en función de los procesos didácticos, demandan del establecimiento de acuerdos en torno a

qué - cómo - cuándo enseñar y evaluar, que garanticen la aparición de una dinámica adecuada, que permita direccionar las acciones o proyectos individuales, en función de proyectos colectivos, y hagan que la institución escolar funcione como una organización altamente eficiente” (Odreman, 2002).

El requerimiento anterior justifica la creación y uso de los CAD, como una estructura formativa para el diálogo, la indagación y la concertación de ideas, formas y modos de obtener y validar los conocimientos y acciones en torno al acto pedagógico real, y ajustado a la particularidad del centro y del docente, con sus limitaciones y fortalezas. La naturaleza socializante que caracteriza en esencia al CAD, se sustenta en el trabajo en grupo.

El trabajo en grupo es una actividad que permite, en primer lugar, *internalizar una práctica democrática, participativa*, ofrecer oportunidades a todos los integrantes de la institución, permitiendo que las opiniones de todos sean consideradas y sobre todo propiciando la calificación e integración de estos en la toma de decisiones, haciendo que los proyectos adquieran pertinencia para los actores involucrados. De esa manera, se mejora la cohesión del grupo y se favorece un clima de trabajo impregnado de colaboración e integración, empatía, seguridad, confianza, autonomía, igualdad, apertura y gratificación entre sus miembros (Elejabertia s/f, citado por Odreman (2002).

En segundo lugar, los CAD representan *una profunda relación compartida de la práctica educativa*, que permite una toma de decisiones en torno a elementos del proceso de aprendizaje, a una situación que se desea mejorar, tales como: la repitencia de alumnos, ortografía deficiente,

dificultades en lectura y escritura, criterios de evaluación, manejo de estrategias para el aprendizaje, entre otros.

Las decisiones provenientes del grupo de docentes son el producto de una frecuente reflexión y análisis de la situación y de las acciones, objeto de revisión y que, por consenso, se asumen las medidas pertinentes, previa valoración en función de la factibilidad de la medida, para la cual se diseñará la metodología y las secuencias requeridas para la intervención planificada.

La naturaleza interactiva de los Círculos de Acción Docente los convierte en una fuente de motivación hacia la participación e incorporación de los docentes a la acción educativa, caracterizada más que por la necesidad de aprender técnicas, memorizar información relativa a los contenidos educativos, que por desarrollar cambios actitudinales que los conduzcan hacia un aprendizaje permanente, con una visión amplia, renovada, moderna y eficiente de sus roles y de la escuela, dentro del contexto cambiante que le imprimen los avances tecnológicos, científicos y culturales que ocurren en la actualidad.

### **3.3. CALIDAD TOTAL Y CÍRCULOS DE CALIDAD**

El significado que subyace en el término “calidad” y su presencia en el tema nuclear de la tesis, nos plantea la conveniencia de revisar su significado y evolución, así como sus principios y objetivos. Todo ello nos va a permitir constatar la proyección del término calidad y de los Círculos de calidad en el ámbito educativo.

#### **3.3.1. Aproximación y evolución histórica del concepto “calidad”**

Calidad del latín "*cualita*" se refiere a la relación del hombre con su prójimo. Partiendo de la anterior consideración, el término calidad nace unido a las acciones que realiza el hombre, como ser creativo, constructor por excelencia, dinámico, gestor, ideólogo y hacedor de los objetos, situaciones y estructuras organizacionales que constituyen el rico entramado de la producción, para la satisfacción de las necesidades del propio hombre.

La calidad se relaciona con el logro de los máximos estándares deseables en toda persona, como la base de todas las demás calidades: de equipos, de productos, de servicios y de la organización (Grandio, A 2002)

De lo anterior se desprende que la calidad es un concepto que se dinamiza en el tiempo y en las necesidades de las personas. De allí la movilidad del concepto, en función de parámetros y criterios cambiantes, todos ellos direccionados al logro de la mejora constante de un proceso humano, tendente a la satisfacción de las necesidades institucionales, personales y grupales.

El concepto de calidad ha evolucionado con el tiempo, en la misma forma que la dinámica socio económico y cultural; esta evolución puede ser apreciada en el siguiente cuadro:

**Tabla N° 11**  
**Evolución histórica del concepto de calidad**

ETAPA	CONCEPTO	FINALIDAD
<b>Artisanal</b>	Hacer las cosas bien, no importa el coste o esfuerzo necesario para ello.	Satisfacer al cliente y al artesano por el trabajo bien hecho. Crear un producto único.
<b>Revolución Industrial</b>	Hacer muchas cosas no importa la calidad. (Identifica producción con Calidad).	Satisfacer gran demanda de bienes. Obtener beneficios

ETAPA	CONCEPTO	FINALIDAD
<b>Segunda Guerra Mundial</b>	Asegurar la eficacia del armamento sin importar el costo, con la mayor y más rápida producción (Eficacia + Plazo = Calidad).	Garantizar la disponibilidad de un armamento eficaz en la cantidad y el momento preciso.
<b>Postguerra (Japón)</b>	Hacer las cosas bien a la primera.	Minimizar costes mediante la Calidad. Satisfacer al cliente y ser competitivo.
<b>Postguerra (Resto del mundo)</b>	Producir, cuanto más mejor.	Satisfacer la gran demanda de bienes causada por la guerra
<b>Control de Calidad</b>	Técnicas de inspección en producción para evitar la salida de bienes defectuosos.	Satisfacer las necesidades técnicas del producto.
<b>Aseguramiento de la Calidad</b>	Sistemas y procedimientos de la organización para evitar que se produzcan bienes defectuosos	Satisfacer al cliente, prevenir errores. Reducir costes y ser competitivo.
<b>Calidad Total</b>	Teoría de la administración empresarial centrada en la permanente satisfacción de las expectativas del cliente.	Satisfacer tanto al cliente externo como interno. Ser altamente competitivo. Mejora Continua

**Fuente:** Estévez, 2008.

De la tabla se desprende que el concepto de calidad ha variado con periodicidad, en función de los requerimientos de cada época o momento histórico, haciendo énfasis en los diferentes elementos implícitos en el proceso. Inicialmente, los esfuerzos se canalizaban hacia la satisfacción de la demanda, el objetivo básico que orientaba la acción era el logro de productos de *calidad* que permitiera obtener un mayor beneficio a costa de lo que fuera, el *producto final* era lo primero, lo fundamental para cualquier empresa o institución.

Posteriormente, el énfasis de la acción se ubicó en el *proceso de producción*, y más tarde la preocupación giró hacia el bienestar y

condiciones de los *trabajadores*. Actualmente, la calidad total se fundamenta en la idea de la satisfacción del cliente, se convierte, de esta manera, en un sistema de gestión empresarial, íntimamente relacionado con el concepto de mejora continua.

La calidad total es un concepto, una filosofía, una estrategia, un modelo de hacer negocios y está focalizado hacia el cliente. Actualmente, representa la clave para penetrar en el mundo de la competitividad comercial, en un mundo globalizado.

Estrada & otros (2010), clasifica a los autores que hablan de la calidad en dos categorías: a) filósofos, como Juran, Deming, Feigenbaum y Crosby, y b) practicantes de la calidad, tales como Ishikawa, Conway y Fukuda. Para el citado autor, en los planteamientos en torno a la calidad subyace una idea fundamental: el cliente es lo más importante. El cliente es toda aquella persona en la que repercute todo o una parte del proceso. Es aquella organización que, de forma interna o externa, recibe un producto o servicio. Si se une el concepto de cliente a la premisa: "*todo trabajo es un proceso*", entonces se puede afirmar que todas las personas forman parte de un sistema, el cual tiene a su vez un proceso establecido que requiere de: prevención, racionamiento del trabajo, mínimo desperdicios, resultados medibles, planes a largo plazo, reconocimientos, trabajo en equipo, fuertes compromisos por la alta dirección y planes de capacitación y entrenamiento.

La calidad total no solo se refiere al producto o servicio en sí, sino a la mejoría permanente del aspecto organizacional u gerencial; toma a una empresa como una máquina gigantesca, donde cada trabajador, desde el gerente hasta el funcionario del más bajo nivel jerárquico, está comprometido con los objetivos empresariales u organizacionales.

La calidad no se ha convertido únicamente en uno de los requisitos esenciales del producto, sino que en la actualidad es un factor estratégico clave del que dependen la mayor parte de las organizaciones, no sólo para mantener su posición en el mercado, sino, incluso, para asegurar su supervivencia; esto involucra la necesidad de actualizar, recrear o innovar procesos, procedimientos e insumos.

En definitiva, la calidad puede ser conceptualizada como un proceso que tiene sus raíces en cuatro fundamentos: a) Cumplir con *los requerimientos y expectativas* de los clientes; b) a partir de la *prevención*, eliminar por adelantado las oportunidades de error; c) teniendo como norma y filosofía de desempeño el "*cero defectos*"; d) evaluando lo anterior, a partir de los *costos de la calidad*.

En definitiva, la calidad se puede definir como el conjunto de características y de atributos de un producto o servicio, que reflejan su habilidad para satisfacer las necesidades del consumidor. Los elementos fundamentales de un producto o servicio son, entre otros, el rendimiento, la fiabilidad, conformidad, utilidad, estética, calidad percibida etc. (Estévez, 2008).

Si bien en este apartado se aborda de forma específica el concepto de calidad, consideramos pertinente transferir aspectos de algunas definiciones presentadas al ámbito educativo en la tabla siguiente, donde se pueden visualizar algunos comportamientos o conductas esperadas en los niños y en los profesores, actores y autores de los procesos educativos:

**Tabla N° 12**  
**Conceptos de calidad e implicaciones en alumnos y profesores**

AUTOR	DEFINICIÓN	EJEMPLOS: ALUMNO / PROFESOR
<b>Crosby</b>	Conformidad con los requerimientos.	Profesores consientes de los requerimientos profesionales necesarios para propiciar la criticidad. La comparación y el análisis en los alumnos, captando semejanzas y diferencias
<b>Juran</b>	Adecuación al uso	Niños que aprenden procesos y son capaces de aplicar conocimientos aprendidos, en otros contextos / Claridad de los pasos y de la calidad de los insumos que deben incorporarse en un proceso pedagógico pertinente al entorno donde sucede la acción. Implica experiencia en la selección y adecuación de contenidos y actividades para abordar el proceso enseñanza – aprendizaje.
<b>Deming</b>	Producción eficiente de la calidad que el mercado demanda	Niños con buenos modales, hábitos de trabajo y espíritu solidario / cumplimiento de estándares de calidad, en los diferentes pasos y fases planificadas eficientemente con cero desperdicio.
<b>Feigenbaum</b>	Cualidades o características que conforman productos y servicios que satisfarán las expectativas del cliente.	Atención integral al niño y servicio de orientación de los padres. El profesor debe garantizar la satisfacción del usuario, beneficiario o cliente, propiciando reuniones y puestas en común sobre los requerimientos y estándares de calidad que se pretenden alcanzar dentro de la institución.
<b>Harrigton</b>	Satisfacción plena o superación de las expectativas de los clientes	Niños motivados y deseosos de asistir a la escuela. Docentes satisfechos por los logros de los estudiantes y de la institución, prestigio particular y colectivo otorgado por la comunidad. Padres contentos con el proceso educativo que vive su hijo

**Fuente:** CENAMEC, 1996.

En la tabla se aprecian los atributos y características que indican la existencia de un servicio educativo, cuyos indicadores de calidad reportan satisfacción al beneficiario. Sin embargo, puede observarse que los elementos de calidad no todos son aplicables, pues se requiere, por una parte, de la instalación de una cultura de calidad que demanda de una formación y, por otra, de la dotación de ambientes ideales y remuneraciones acordes con el desempeño, situación esta que no se relaciona con las condiciones de trabajo del profesorado venezolano, ya que muchas de las instituciones en las que labora están deterioradas y las remuneraciones que perciben son bajas.

Para Kaoru Ishikawa, uno de los padres de la Calidad Total, en Japón (1998), "el Control Total de Calidad empieza con educación y termina con educación". Considera necesario dar educación en el *control de calidad* a todo el personal, desde el presidente hasta los operarios. Aplicando el concepto a la educación, es necesario educar en la materia a los directivos, docentes, obreros, empleados, alumnos, padres y representantes, como una forma de homologar las acciones, comprender y aceptar los cambios e innovaciones que se incorporen al sistema.

La aplicación del control de calidad a cualquier empresa o institución implica toda una revolución conceptual en la administración, Por ello, hay que cambiar los procesos de raciocinio de todos los empleados o involucrados, y para lograrlo es preciso hacer actividades, repetir la educación una y otra vez. De allí que es preciso que la empresa o institución estructure adecuadamente su plan de capacitación en calidad, destinado a todos los niveles de la organización.

En concordancia con lo anterior, la formación es algo esencial para cada componente de la organización, de modo que los principios de la calidad total sean comprendidos por cada uno de los miembros del personal, se les equiepe con las herramientas necesarias para recoger y analizar datos. En el caso de la educación, es pertinente que los estudiantes y los padres se incluyan en los planes de formación, dada su condición de clientes y trabajadores en el sistema y proveedores de materia prima, También se requiere formación de padres y representantes, cuyos objetivos deben guardar correspondencia con los objetivos estratégicos de la organización.

A pesar de que las instituciones educativas y las empresas productoras de bienes y servicios tienen diferentes objetivos, ambas deben conjugar esfuerzos manejando de una manera eficiente y productiva los insumos que les han sido asignados, a fin de lograr la máxima satisfacción de los usuarios (alumnos, padres y representantes, clientes) de los bienes y servicios ofrecidos. Es por esto que tanto conceptos como herramientas de calidad total son comunes a la educación y al mundo empresarial, solo difieren en la forma de llevarlos a la práctica, dada la diferencia entre un producto y un comportamiento o sentimiento eminentemente humano.

La calidad total en las organizaciones implica que éstas pueden ofrecer el soporte necesario para implementar un programa de calidad total, es decir, que poseen los equipos humanos (docentes, alumnos, directivos, empleados), quienes, a través de un trabajo conjunto, cooperativo y solidario, lleven a la organización hacia una meta de excelencia.

### **3.3.2. Los Círculos de Calidad**

El movimiento de calidad que se dio en Japón, durante la década de los años 60, marcó el inicio de los Círculos de Calidad, en principio destinados al mejoramiento de la calidad de los productos japoneses. Después, se extendió a Europa y a América del norte (Brunet, 1999).

Los Círculos de Calidad son definidos por numerosos autores, entre los que se pueden citar a Dewar (1981), Ishikawa (1986), Brito, Clasen & Ribeiro E. (1997), Cagigal, J (2006), etc. Todos ellos coinciden en caracterizarlos como un grupo de personas que por su propia voluntad se reúnen periódicamente con su supervisor, para identificar, analizar y solucionar problemas de la misma área de trabajo, usando técnicas de control de calidad, recomendando soluciones a la gerencia y colaborando en la implementación de soluciones propuestas.

Kaoru Ishikawa, conocido como el padre de los Círculos de Calidad, sintió la necesidad de hacer una mezcla de lo mejor de las prácticas norteamericanas, como técnicas de producción de la línea de flujo, con las prácticas japonesas, fusionadas con las destrezas, tradicionalmente europea.

Los Círculos de Calidad son una técnica y un método para el desarrollo de un espíritu, un clima de participación y de estrecha colaboración entre la organización y sus empleados. Para que los empleados se interesen en este método hay que hacer que estos se sientan implicados en la misión de la organización, que sientan que pueden influir en las decisiones y que su ayuda es significativa (Brunet, 1999).

Ishikawa (1998) señala que cuando se busca obtener la calidad con garantía plena de un producto que avale la satisfacción del cliente y solidifique su confianza al adquirirlo, no se pueden olvidar los trabajadores, pues ellos son los que producen y hacen posible su logro, por lo que es

necesario educarles en control de calidad, como una forma de garantizar todo el proceso de elaboración del mismo. Considera Ishikawa que los círculos de calidad son la vía para conseguirlo.

La idea básica de los Círculos de Calidad consiste en “crear conciencia de calidad y productividad, en todos y cada uno de los miembros de una organización, a través del trabajo en equipo y el intercambio de experiencias y conocimientos, así como el apoyo recíproco. Todo ello, para el estudio y resolución de problemas que afecten el adecuado desempeño y la calidad de un área de trabajo, proponiendo ideas y alternativas con un enfoque de mejora continua” (Cagigal, 2006).

Para el referido autor, los empleados de cada círculo forman un grupo natural de trabajo, donde las actividades de sus integrantes están de alguna forma relacionadas como parte de un proceso o trabajo. La tarea de cada uno de ellos, encabezada por un supervisor, consiste en estudiar cualquier problema de producción o de servicio que se encuentre dentro del ámbito de su competencia. En la mayoría de los casos, un círculo comprende un proyecto de estudio que puede solucionarse en tres meses aproximadamente y que no durará arriba de un semestre.

La popularidad de los Círculos de Calidad se debe a que favorecen que los propios trabajadores compartan con la administración la responsabilidad de definir y resolver problemas de coordinación, productividad y, por supuesto, de calidad. Adicionalmente, propician la integración e involucran al personal de la empresa con el objetivo de mejorar, ya sean los productos o los procesos (Thomson, 1984).

### **3.3.2.1. Objetivos de los Círculos de Calidad**

1. Contribuir al mejoramiento y desarrollo de la empresa, o institución, crecer en calidad, innovación, productividad, es decir, crecer cualitativamente como una forma de asegurar un futuro exitoso.
2. Respetar la humanidad del hombre y crear un lugar de trabajo amable y diáfano, donde valga la pena estar y se facilite el desarrollo de la inteligencia y creatividad del trabajador.
3. Ejercer las capacidades humanas plenamente, y con el tiempo aprovechar capacidades infinitas.
4. Convertir el centro educativo en un centro formativo.
5. Promover el desarrollo personal y el liderazgo de los docentes o trabajadores pertenecientes al círculo.
6. Mejorar las relaciones humanas y el clima laboral.
7. Propiciar un ambiente de colaboración y apoyo recíproco a favor del proceso operativo y de gestión.
8. Propiciar una mejor comunicación entre los trabajadores, directivos y gerentes.
9. Actualizar al personal en los avances y obstáculos a vencer para lograr una mejora constante.

Los tres primeros objetivos son básicos para Ishikawa, quien considera que los mismos subyacen en las actividades de los Círculos de Control de Calidad.

Del primer objetivo se desprende que los círculos de calidad persiguen mejorar la calidad del trabajo de la empresa o institución. El segundo define

la importancia de la atención al hombre, como ser humano, y al ambiente de trabajo, acorde a su condición. El tercer objetivo reconoce las potencialidades creadoras del hombre y plantea su desarrollo a través del trabajo para de esta manera lograr el máximo de sus capacidades.

Los restantes objetivos complementan la perspectiva integral y globalizadora subyacente, necesaria en toda organización orientada al éxito, que sustenta sus acciones en torno al cliente interno y externo, es decir, parte del ser humano, que hace posible la realización de los procesos productivos, sin perder de vista la satisfacción del que disfruta del producto final de la organización; aspectos estos que son absolutamente adaptables y necesarios en los centros escolares.

### **3.3.2.2. Principios de los Círculos de Calidad**

*La participación* de todos los miembros del Círculo implica “tomar parte, colaborar con otras personas, unirse con otros que tienen inquietudes similares y formar un equipo para hacer algo o para alcanzar unas metas” (Garagorri & Municio, 1997). Ishikawa plantea que las metas pueden ser asumidas de manera gradual, en etapas. En la primera hay que lograr que todos se hagan miembros de un círculo; en la segunda etapa hay que propiciar que todos asistan a los círculos, es conveniente que se tomen previsiones al respecto por parte de los coordinadores, se elija cuidadosamente el espacio, la hora y condiciones que favorezcan a todos. Las *actividades* que se realicen deben propiciar la interacción entre iguales, la confrontación de ideas, el diálogo y la toma de decisiones. En la tercera y última etapa los participantes realizan tareas específicas, resuelven

problemas y procedimientos que ayuden a la resolución de situaciones conflictivas, a innovar o crear nuevas situaciones.

*Voluntariedad.* En su participación de las personas, a todos los niveles. Se basa en el respeto a la humanidad, no debe haber coerción por parte de los niveles superiores, es posible que inicialmente se bajen lineamientos para instar a la asistencia a las reuniones, pero una vez iniciadas se suspendan, pues es necesario que los participantes sientan que están asistiendo a las actividades por su propio gusto, como una forma de garantizar el éxito de los mismas (Ishikawa, 1998).

*Interés y espíritu de superación* constante, que hace sensibilizarse de las cosas que no van bien, que podrían ir mejor, o que generan problemas.

*Formación.* La actualización de las personas debe ser continua y nunca rutinaria. La formación debe ser integral, no sólo debe enriquecer al trabajador en lo referente a su desempeño laboral, sino, en esencia, al ser humano en toda la plenitud de su personalidad, ya que el conocimiento es una de las necesidades y motivaciones básicas de todo individuo.

*Trabajo en grupo.* El espíritu de equipo dado en un ambiente de cooperativismo favorece la aparición del deseo compartido de logros colectivos, que encaminen al grupo hacia metas que implican necesariamente alcances individuales, pues las tareas personales se traducen en una superación constante, tanto en las ideas como en las soluciones aportadas.

*Capacidad para analizar los problemas e identificar sus causas.* Los problemas, dificultades, obstáculos o retos, en materia de innovación, constituyen el semillero básico para el funcionamiento de los Círculos. Analizar las causas y los efectos de un problema o situación, mediante

procedimientos técnicos, requiere de preparación teórica y práctica de los integrantes del círculo.

*Autoformación*, concebido como un proceso en el cual el sujeto aprende por motus propio, es decir, por si mismo, como una respuesta a sus motivaciones intrínsecas (investigando, creando, construyendo), y en interacción permanente con su contexto (Ministerio de Educación, 2001).

*Mejoramiento pedagógico*, principio básico que rige en el Círculo del área educativa. Con ello se persigue optimizar los procesos de aula y del docente.

*Reflexión-acción-reflexión*. Se parte de la revisión permanente de la práctica ejecutada por el docente por parte de los compañeros, con el objeto de corregir rumbos en caso de errores, contrastar las practicas con la teoría y fortalecer u consolidar estrategias y procedimientos utilizados exitosamente, planear y ejecutar colectivamente planes de acción.

*Continuidad en las acciones de formación*. En función de las necesidades del participante, implica el mantenimiento en el tiempo y en la periodicidad de los círculos y de otras modalidades de formación que se implemente en la institución.

*Referencia a temas relacionados con el trabajo*. Los círculos deben dar respuestas a las necesidades del participante, en el caso de educación, al docente, al alumno y a los procesos que se ejecutan dentro del ambiente de trabajo y sus áreas de influencia.

*Potenciación de las capacidades individuales a través del trabajo en grupo*, aspecto este que se sustenta en la autogestión de los participantes, quienes, a partir de sus fortalezas, estructuran situaciones de aprendizaje que les permita resolver problemas, cubrir deficiencias y debilidades del proceso

y de algunos compañeros, aplicando para ello el principio de sinergia propio del trabajo en equipo. La sinergia aplicada al Círculo implica que el resultado de las acciones que en él se desarrollan es mayor que cada uno de las ideas o insumos aportados por cada uno de sus miembros, tomados separadamente, y también mayor que la suma total de los insumos. La sinergia en el trabajo en equipo promueve la colaboración el consenso, el conflicto creativo y el triunfo del equipo (Rodríguez, 2006).

La colaboración en la planeación de mejoras de la calidad de los procesos educativos y de cualquier índole, es un método efectivo que promueve la aparición del enfoque ganar – ganar, que beneficia a cada participante en lo particular, al grupo en general, y a al centro educativo, como institución en la que ocurren las interacciones. Según el autor, el consenso para atender puntos de vistas en conflicto implica el logro de un acuerdo sustancial, aunque pudiera no ser unánime, es mejor que dividir el grupo en dos bandos, uno mayoritario y otro minoritario.

El conflicto creativo está representado por la aparición de ideas múltiples, propias de seres humanos enganchados en la dinámica de las soluciones creativas. Estimular el surgimiento de las mismas es importante, canalizarlas adecuadamente es un arte que conduce hacia la gran creatividad.

El equipo ganador en los proyectos de mejora de la calidad educativa o productiva constituye una fortaleza que beneficia el prestigio institucional y genera una sensación de orgullo por pertenecer al equipo triunfador. Reconocer a todos los miembros por el éxito total es un aliciente y un energizador para continuar trabajando.

### **3.3.2.3. Aspectos organizativos de los Círculos de Calidad**

Según Thomson (1984), el primer paso, una vez aprobada la decisión de iniciar la formación de los Círculos de Calidad, debe desarrollarse la organización básica para su instalación y operación. Al respecto, se distinguen dos grupos determinantes del éxito del programa:

1. *Comité de Dirección.* Incluye los niveles superiores de la organización. Su propósito es coordinar las actividades necesarias para la introducción y mantenimiento en operación de los Círculos de Calidad. Asimismo, decide acerca de la viabilidad de las propuestas que surjan de los propios Círculos de Calidad y, en su caso, vigila su instrumentación. Se recomienda que sus integrantes no sean más de 13 personas.

El Comité de Dirección tiene como misión: a) institucionalizar el apoyo permanente y amplio a los Círculos de Calidad; b) promover la colaboración de todas las áreas de la empresa; c) Apoyar las labores de capacitación para la operación de los Círculos de Calidad; d) supervisar el programa de inducción y las actividades de la Oficina de los Círculos de Calidad. e) constituirse en un ejemplo del compromiso de la mejora continua.

2. *Oficina de los Círculos de Calidad.* Es la encargada de la administración del programa. Debe elaborar el plan de introducción, vigilar su ejecución; también es responsable de la contratación de la asesoría externa que se requiera e instructores. Controla e informa de los avances al Comité de Dirección.

Durante las primeras etapas de introducción del programa no es conveniente utilizar demasiado personal en la Oficina de los Círculos de Calidad. Una sola persona puede actuar como administrador del programa y desarrollar la planeación. Pero cuando llega el momento de comenzar la capacitación, es necesario contar con otra persona que quizá puede actuar a

la vez como instructor y asesor. Con el tiempo, a medida que aumenta el número de círculos, se requerirá de más personal.

Las personas encargadas del desarrollo de los Círculos de Calidad son:

*El Facilitador:* Es el responsable de dirigir las actividades de los Círculos y atender sus juntas. Siendo también miembro de la Oficina de los Círculos de Calidad sirve como un enlace o vía entre los Círculos y el resto de la compañía, reporta a una alta autoridad que apoya la idea de los Círculos de control de calidad; se encarga del entrenamiento de líderes y la formación de otros círculos dentro de la organización. Consigue asistencia técnica externa cuando se requiera.

*El Líder del Círculo de Calidad:* El supervisor es el jefe natural del grupo de trabajo y a la vez el símbolo del respaldo de la gerencia. Su ausencia de los Círculos de Calidad, de una u otra forma, es siempre perjudicial para el proceso. Con el tiempo, los integrantes del Círculo de Calidad elegirán al líder que más prefieran. Entre sus funciones deberá: crear un ambiente, estimular la participación, usar técnicas de interacción, trabajar con el equipo, ayudar en la toma de decisiones en armonía, garantizar la comunicación de las decisiones a la dirección y hacer seguimiento a las propuestas y resoluciones tomadas (Dewar, 1981).

*Instructor:* Organiza y realiza los cursos de capacitación para gerentes, supervisores y jefes de los círculos, así como para los empleados miembros de los círculos y asesores. Inicialmente, los cursos están dirigidos a explicar las funciones que cada quien debe desempeñar dentro del proceso, después la capacitación se orienta al manejo de herramientas y técnicas para la identificación y resolución de problemas.

*Asesor:* Aconseja a los Círculos y, en particular, a los líderes sobre la manera cómo deben de manejarse las reuniones, solucionar los problemas y hacer la presentación de los casos a la gerencia. El asesor asiste a todas las reuniones de los Círculos que le han sido asignados, se reúne en privado con sus líderes antes y después de cada reunión, con el propósito de ayudarles a organizar y evaluar su progreso, y brinda su apoyo en lo que se refiere a material de estudio, lleva el registro de cada uno de los Círculos y sirve también como mediador para tratar de solucionar cualquier problema que pueda surgir dentro de ellos, o entre ellos y el resto de la empresa.

El asesor cumple con tres funciones esenciales: a) vela por que los miembros pongan en práctica lo que han aprendido durante su capacitación y porque reciban la instrucción necesaria "dentro del Círculo" para poder solucionar los diferentes problemas. Esto conlleva igualmente la detección de necesidades de capacitación; b) controla las actividades del Círculo con el fin de garantizar que los miembros cumplan con las reglas del proceso y no distorsionen su propósito; y c) garantiza que el supervisor no domine y reprima a los demás miembros del Círculo. Actúa como árbitro dispuesto a intervenir si el supervisor trata de dirigir al grupo en forma tradicional y autoritaria. Por otra parte, actúa como contrapeso, como otro jefe que en términos de estructura, representa otra autoridad, evitando así que el supervisor o líder del Círculo llegue a monopolizar al grupo.

*El experto:* Es aquél que por su conocimiento científico, técnico o pedagógico está facultado para dictaminar la factibilidad de la solución o medida propuesta por el Círculo de Calidad, en el caso de los centros educativos deberán contar con equipos de especialistas que puedan apoyar procesos formativos.

Las primeras acciones de capacitación deben dirigirse al facilitador y los gerentes. El facilitador a su vez entrena a los líderes, quienes a su vez entrenarán a los miembros del Círculo.

El facilitador necesita al menos dos cursos de 40 horas; el líder necesita un curso de 24 horas, y los primeros 15 a 30 minutos de cada junta de cada Círculo pueden ser utilizados para entrenar a sus miembros, (Thomson 1984)

Los temas en los cuales los miembros son instruidos incluyen principios de técnicas de solución de problemas, tormenta de ideas, análisis de problemas, toma de decisiones, diagramas de Ishikawa, diagramas de Pareto, histogramas, cartas de control de procesos, hojas de revisión, técnicas de muestreo, presentación de resultados y casos de estudio, entre otras.

El programa de capacitación para los Círculos de Calidad está dirigido a habilitar al personal que formará parte de los éstos, enfatizando en las funciones principales de cada integrante: las de los miembros, jefe o coordinador, experto y asesor del Círculo.

### **Inicio de la capacitación: objetivos**

Según Thomson (1984), un momento crucial para lograr el éxito y la consolidación de los Círculos de Calidad es el de su puesta en marcha. Los

### **Objetivos a tener en cuenta son:**

1. Dar a conocer a los participantes el proceso de los Círculos de Calidad y sensibilizarlos de las ventajas que conlleva tanto para ellos como para la empresa.

2. Despejar cualquier temor o duda que pueda tenerse acerca de los Círculos de Calidad.
3. Convencer a los participantes para que colaboren voluntariamente.
4. Prepararles para desempeñar su papel como miembros de un Círculo de Calidad.
5. Habilitarles en el manejo de las técnicas para solucionar problemas en grupo.
6. Estimularles para que asuman su compromiso como responsables de la organización y sostenimiento del Círculo.

El inicio de la capacitación de los miembros de un Círculo debe atender a temáticas básicas, como: motivación inicial, concepto, estructura e historia de los Círculos de Calidad; igualmente es conveniente que se precisen los roles de cada uno de los miembros del Círculo: jefe, secretario y asesor, y se establezca la obligatoriedad del uso de la agenda que precise la metodología y los objetivos que guiarán el trabajo del grupo, los cuales no pueden perderse de vista, pues son indispensables para la evaluación de los logros (Cagigal, 2006).

En el desarrollo de un Círculo es conveniente abrir un espacio para la reflexión, de manera que con las conversaciones e intercambio se maduren las ideas, afloren y atiendan oportunamente los conflictos. Es necesario que todas las discusiones y acuerdos producidos en el desarrollo de los Círculos de Calidad se registren en un acta que debe ser entregada a los integrantes para su revisión. De igual manera, es necesario que el ambiente donde se desarrollen los Círculos sea cómodo y motivador.

El trabajo en grupo aumenta sus niveles de efectividad, en la medida que los procesos de diálogo que se generan en su seno respeten las ideas y

planteamientos que surgen entre ellos y se les den el debido protagonismo, es decir, se escuchen los planteamientos con respeto, consideración y disposición al cambio, de manera que se genere un clima de confianza que permita a sus miembros ir consolidándose como un grupo proactivo, permanente y en crecimiento, tal como lo afirma Thomson (1984).

La organización o institución donde se realizan los Círculos debe buscar alternativas para el mejoramiento de la calidad y productividad, a través de la capacitación y apoyo técnico al personal, el establecimiento de incentivos por logros, y la simplificación a los procedimientos de la aplicación de las propuestas, el seguimiento, control y evaluación de las mismas, así como, ofrecer el más alto nivel de respaldo a los Círculos de Calidad, otorgándoles reconocimientos y facilitándoles los recursos necesarios para su operación.

La finalidad de los Círculos es resolver los problemas y aumentar la productividad de la organización, en colectivo, de allí que es importante el proceso de consulta y negociación de soluciones, para ello se pueden usar técnicas como: improvisación de ideas en grupo, diagramas de flujo, análisis de Pareto, diagramas de causa y efecto, histogramas, gráficos, cuadros de control, hojas de verificación, matrices para decisiones, análisis de costo-beneficios, en la que todos los miembros participen y se sientan representados.

La solución de problemas dentro del desarrollo de un Círculo de Calidad debe iniciarse con la identificación del problema, el análisis y recopilación de información que genera dicho problema, a partir de la cual se plantearan en colectivo las soluciones posibles y se elige la más viable, que será presentada a la gerencia para su ejecución y posterior evaluación.

Para Cagigal, (2006), la efectividad de los Círculos puede ser valorada a partir de indicadores, como: esfuerzo inicial (personal capacitado, Círculos formados y activos, asistencia voluntaria y porcentaje de participación), contribución de los Círculos (propuestas presentadas a la gerencia, propuestas aplicadas), resultados empresariales o institucionales (aumento de la producción, disminución de defectos y problemas, minimización de productos rechazados, aprovechamiento del tiempo, disminución de los costos, alto rendimiento en los procesos productivos), y crecimiento personal y grupal (entusiasmo y compañerismo, efectividad en la ejecución de funciones, alta autoestima, valoración de sus compañeros y prestigio institucional).

Thomson (1984) recomienda que los logros de los Círculos se publiquen en los boletines de la institución o empresa o se fijen en los tableros, de tal manera que los participantes reciban reconocimiento por sus esfuerzos, tanto de la gerencia como de sus compañeros de trabajo, y a la vez conozcan los avances e impacto de las propuestas desarrolladas.

#### **3.3.2.4. Características y puntos focales de los Círculos de Calidad**

Según Thomson (ob. cit.), los Círculos de Calidad comparten unos mismos rasgos o características, que pasamos a describir:

- Los Círculos de Calidad son grupos pequeños, donde pueden participar desde cuatro hasta quince miembros, si bien ocho es el número ideal.
- Se reúnen a intervalos fijos (generalmente una vez a la semana o quincenalmente), durante dos horas, con un dirigente para

identificar y solucionar problemas relacionados con sus labores cotidianas.

- Todos sus miembros deben laborar en una misma etapa, turno o área académica. Esto le da identidad al Círculo y sentido de pertenencia a sus integrantes. Las reuniones se celebren en la misma institución.
- Los integrantes deben trabajar bajo el mismo promotor o coordinador, quien a su vez es también integrante del Círculo.
- La participación es voluntaria, tanto para el líder como para los miembros. De ahí que la existencia de los Círculos depende de la decisión de cada integrante. El coordinador debe usar estrategias que permitan la integración de todos los docentes.
- Los miembros del Círculo deben recibir capacitación especial para participar adecuadamente, tanto previa a la creación del Círculo, como continua durante su operación.
- Los miembros del grupo y no la gerencia son quienes eligen el problema y los proyectos sobre los cuales habrá de trabajarse.
- El proceso de selección no se lleva a cabo por votación democrática (por mayoría de votos), sino por consenso; en esta forma todos los participantes convienen en los problemas que es necesario resolver.
- La Dirección General y los expertos técnicos deben comprometerse a brindar su ayuda a los Círculos de Acción Docente.
- Los Círculos deben recibir asistencia o asesoría para analizar un problema y decidir al respecto. Los Círculos habrán de recibir el

apoyo de un Asesor (interno o externo), que asistirá a todas las reuniones, pero que no es miembro del Círculo.

- Las exposiciones preparadas para la Dirección serán previamente presentadas a los gerentes y los expertos técnicos quienes normalmente tienen la autoridad para tomar una decisión acerca de la viabilidad de la propuesta.
- La institución debe efectuar evaluaciones periódicas para comprobar si se proporciona lo necesario para el funcionamiento de los Círculos de Acción Docente, así como para la ejecución de las propuestas que surjan de éstos.
- Los Círculos no son para sostenerlos durante un tiempo y luego abandonarlos, sino que hay que mantenerlos permanentemente en operación, procurando siempre su mejoramiento.

Por otra parte, se consideran como **puntos focales** de los Círculos de Calidad, los siguientes:

- *Calidad.* Se puede considerar como el gran objetivo de los Círculos; los mercados son cada vez más competitivos y los clientes tienen un mayor nivel de educación y exigencia, lo que provoca que la calidad sea una preocupación central para la mayor parte de las empresas.
- *Productividad.* Los Círculos pueden colaborar a incrementar la productividad en un sentido más amplio y en todas las áreas de la empresa. Viene a ser la resultante de una correcta aplicación del conjunto de los recursos de la empresa, un índice fiable de que todos los recursos están bien dirigidos y administrados.

- *Integración.* Los Círculos de Calidad facilitan el acercamiento entre compañeros, permiten compartir experiencias y formas de trabajo de otros y comprender mejor sus necesidades y problemas.

### **3.3.2.5. Estructura y proceso operativo de los Círculos de Calidad**

La estructura de un Círculo de Calidad alude fundamentalmente a la forma de cómo está integrado el grupo y se define de acuerdo con la posición de los miembros dentro de una organización. En la práctica, los Círculos de Calidad requieren de un periodo prolongado de labores, bajo la tutela de un asesor o promotor pedagógico en el caso de los centros educativos.

En el caso de educación, los CAD se estructuran en grupos afines que pueden conformarse con docentes de un mismo grado, etapa o turno, en el caso de las escuelas con doble turno éstos se ejecutan independientemente utilizando para ello grupos de docentes.

Los Círculos están conformados por 8 ó 9 miembros, que se pueden reunir una vez a la semana, quincenalmente o una vez al mes, para discutir, estudiar y dialogar sobre aspectos propios del rendimiento escolar, aspectos de la actualidad o para planificar la ejecución de los CAD o de cualquier plan de mejora.

Cada Círculo debe poseer una infraestructura básica que les permita operar adecuadamente, representada por un espacio estable, un lugar físico para la realización de las diferentes actividades e igualmente debe contar con recursos materiales, humanos para realizar los procesos de formación del profesorado.

Por otra parte, **el proceso** que permite operacionalizar los Círculos se divide en cuatro subprocesos:

1. *Identificación de problemas o diagnóstico*, es el estudio a fondo de las técnicas y elementos involucrados en los distintos problemas que necesitan ser atendidos para mejorar la calidad, productividad y diseño de soluciones.

En esta etapa, los miembros del Círculo de Calidad se reúnen para exponer todos los problemas, realizan un listado de los mismos, en función de su área y de la institución, en general. Una vez que se han obtenido éstos, se jerarquizan por orden de importancia, siendo relevante que todos los integrantes den su opinión, haciendo valer sus puntos de vista y con la coordinación del líder o promotor pedagógico.

Por consenso, se elige el problema de mayor importancia, el cual pasará a ser el proyecto de trabajo. Posteriormente, se recopilan todos los datos para precisar el problema con orientación hacia su solución. Esta información se analiza y discute. Habiendo elegido la mejor solución o, en su caso, la primera y segunda alternativa, se elabora un plan de acción correctivo o de mejoramiento.

2. *Explicar a la dirección o a nivel gerencial* la solución propuesta por el grupo, en el caso de que los directivos no participen de los Círculos, con el fin de que estos decidan acerca de su factibilidad.

El plan de acción correctiva o de mejoramiento diseñado por los docentes en su fase de ejecución debe ser comunicado o presentado ante la dirección o la gerencia, para continuar con un diálogo con otros sectores (padres, alumnos, comunidad), áreas y niveles, involucrándose éstos, según lo requiera el análisis. Si existe acuerdo, se autoriza la implantación, pero si

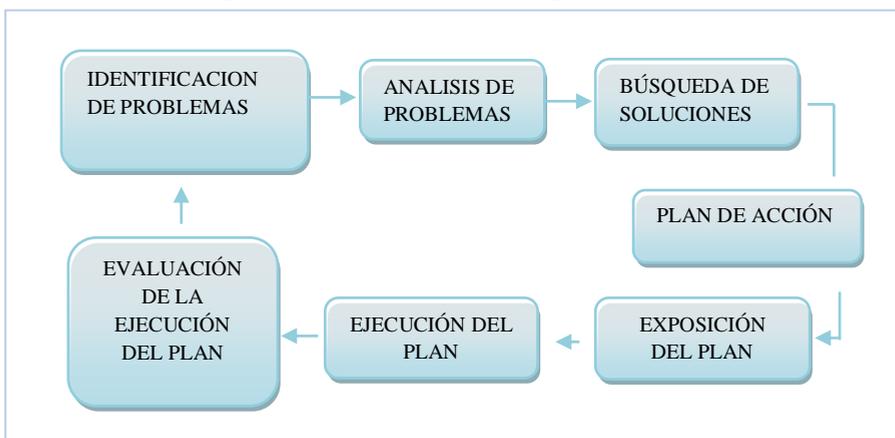
por alguna causa no se aprueba, se explica al grupo y se les motiva a encontrar otra solución más viable.

3. *Ejecución de la solución por parte de la organización general.* El plan de trabajo aprobado es puesto en marcha por los integrantes del Círculo de Calidad, con el respaldo y la asesoría de los niveles superiores y en su caso de las áreas involucradas.

4. *Evaluación del éxito de la propuesta por parte del Círculo y de la organización.* Esta parte es muy importante, ya que permite constatar aciertos y errores y, en consecuencia, instrumentar adecuaciones de mejora. En la siguiente figura observamos el proceso básico para la solución de un problema:

**Figura N° 10**

**Proceso operativo en la solución de problemas en los CC**



Los Círculos de Calidad, tal como se aprecia en la figura anterior, cumplen un proceso cíclico que se inicia con la identificación de los problemas o necesidades sobre las cuales se plantean las soluciones, se

construye un plan de acción, que debe ser presentado a las instancias involucradas, posteriormente se ejecuta dicho plan y se valora la calidad de la ejecución.

El **diagnóstico del problema** a trabajar en un CAD se puede realizar usando diversas herramientas, como:

- *Lluvia de Ideas*: Técnica utilizada para estimular la generación y obtención de ideas que tengan los miembros del Círculo de Calidad. Por su versatilidad favorece la participación, creatividad y originalidad en los grupos. Se recomienda dar rienda suelta a la imaginación, considerar todas las ideas, sin discutir, ni criticar o cuestionar los planteamientos y escribir todas las ideas.

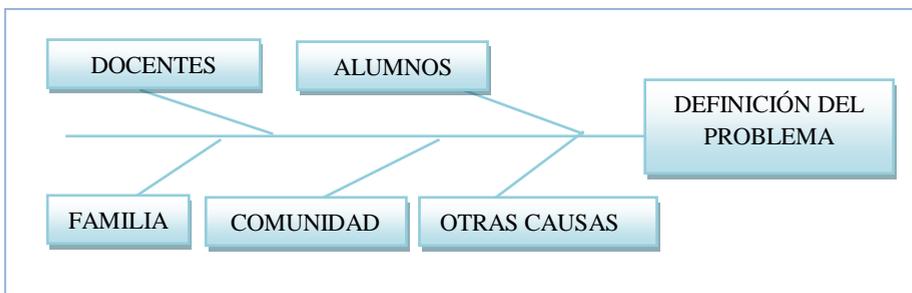
Secuencia de pasos en sesión con lluvia de ideas:

1. Recoger información del tópico mediante preguntas; ¿por qué? ¿cómo? o ¿cuáles?
  2. Dar tiempo para que las personas piensen en las preguntas.
  3. Solicitar las ideas de los participandos, sin que existan discusiones.
  4. Un participante anotará las ideas en el rotafolio o individualmente en un cuaderno.
  5. Realizar una votación simple, a partir del listado que se va reduciendo en varios procesos secuenciales de votación.
- *Recolección de datos*: Técnicas de muestreo estadístico y recolección de datos.
  - *Gráfico de Pareto*: Técnica que clasifica los problemas, para dar prioridad a los más importantes. Está formado por una serie de barras cuyas alturas reflejan la frecuencia o impacto de los problemas. Las barras se ordenan de izquierda a derecha en orden decreciente, según su altura. Las

categorías representadas por las barras más altas de la izquierda son relativamente más importantes. Los datos se interpretan en función del principio de Pareto: el 80% de las dificultades provienen del 20% de los problemas. (ver figura N° 11).

- *Análisis Causa - Efecto*: Mediante esta técnica, se identifican las causas probables de un problema, así como las consecuencias provocadas por éstas.

**Figura N° 11**  
**Gráfico de Pareto**



- *Técnicas de Presentación*: Técnicas que incluyen aspectos básicos para hablar en público, y fundamentos para preparar y utilizar gráficos y diagramas.

- *Establecimiento de los Círculos*. Para la introducción de los Círculos en una empresa o institución educativa se requiere fundamentalmente llevar a cabo las siguientes fases o etapas:

- Convencer y comprometer a la Dirección General en el proceso.
- Establecer la organización necesaria para la administración de los Círculos de Calidad, a partir de una unidad administrativa encargada de coordinar su introducción y operación.

- Desarrollar un plan de trabajo para la introducción de los Círculos.
- Reglamentar la forma de operación de los Círculos de Calidad.
- Desarrollar los sistemas de apoyo para los Círculos de Calidad.
- Aplicar programas de capacitación a todo el personal y niveles de la empresa, para que se tenga un conocimiento y metodología de trabajo homogéneos.
- Disponer de los apoyos didácticos y logísticos para las tareas de los Círculos de Calidad.

Al vender la idea de los Círculos de Calidad, es necesario proceder de arriba hacia abajo. Primero se debe involucrar a los ejecutivos y al sindicato, después a los gerentes de nivel medio y, finalmente, a los empleados.

Posteriormente, durante el establecimiento de los Círculos, es conveniente comenzar por el nivel medio, capacitando a los gerentes, directivos y coordinadores con el fin de que comprendan cuales son los objetivos del programa, la función que ellos deben desempeñar y los beneficios que disfrutarán.

Después, se debe capacitar a los supervisores de primera línea, como jefes de los Círculos. Finalmente, se debe enseñar a los empleados las técnicas para solucionar problemas en grupo y los métodos para la toma de decisiones en conjunto.

Es conveniente establecer un programa piloto, cubriendo cada una de las etapas y turnos de clase de los centros educativos. Dos Círculos son un buen número para empezar, se podrán atender adecuadamente y se aprenderá de éstos.

### **3.3.3. El Modelo de Gestión Europeo**

El Modelo europeo fue desarrollado por la European Foundation for Quality Management, conocido como “Modelo EFQM de Excelencia”. Se considera como una valiosísima herramienta para las organizaciones que deseen avanzar en la aplicación a sus prácticas de gestión. Además, son modelos de evaluación que permiten conocer el grado de avance. Para eso, realizan una autoevaluación o reciben una evaluación externa.

Una característica del Modelo Europeo de Excelencia es que es dinámico y, como tal, va evolucionando y adaptándose a los cambios que se producen en el entorno. El Modelo es perfectamente aplicable a cualquier tipo de empresa u organización, tanto del sector privado como del público, hospitales, centros de enseñanza, ayuntamientos, entidades no lucrativas y, por supuesto, en PYMES, ya sean éstas industriales o de servicios, e incluso en MICROPYMES o pequeñas organizaciones.

El Modelo Europeo de Excelencia se basa en la siguiente premisa: *La satisfacción de clientes y empleados y el impacto en la sociedad, que se consigue mediante un liderazgo que impulse políticas y estrategias*. Los criterios se agrupan en dos categorías: agentes facilitadores y resultados. Los criterios del grupo de agentes facilitadores describen cuáles son los aspectos a desarrollar para poder gestionar eficazmente una organización, analizan cómo realiza la organización las actividades clave. Los criterios del grupo resultados identifican los aspectos que una organización debe medir para conocer su grado de progreso y se ocupan de los resultados que se están alcanzando. El principal beneficio que puede derivarse de su utilización es, entre otros, el identificar los puntos fuertes y las áreas de mejora, lo que permite avanzar en el camino de la mejora.

Este Modelo posiciona y relaciona entre sí, de una manera ordenada, diversos aspectos modernos, como la gestión del conocimiento, de la información, innovación, tecnología o creatividad, con aspectos clásicos, tales como: la gestión de la estrategia, comunicación interna, riesgos económicos y financieros y seguridad laboral.

### 3.3.3.1. Criterios de calidad del Modelo EFQM

El Modelo EFQM permite ordenar e interrelacionar todos los elementos de una gestión. El cuadro que sigue muestra los criterios que este modelo considera importantes en la gestión de calidad.

**Tabla N° 13**  
**Criterios de calidad en el Referente Europeo EFQM**

CRITERIOS	%
Liderazgo	100 puntos (10%)
Gestión de Personal	90 puntos (9%)
Política y Estrategia	80 puntos (8%)
Recursos	90 puntos (9%)
Procesos	140 puntos (14%)
Impacto en la sociedad	60 puntos (6%)
Satisfacción del Cliente	200 puntos (20%)
Satisfacción del Personal	90 puntos (9%)
Resultados del Negocio	150 puntos (15%)
Agentes	500 puntos (50%)
Resultados	500 puntos (50%)

Seguidamente, presentamos un breve comentario de cada uno de los criterios que contempla el Modelo de Gestión Europeo (Aragón, 2004).

*Liderazgo.* Es la forma en que *el equipo directivo* desarrolla y facilita que se alcance la misión y la visión, desarrolla los valores necesarios para el éxito a largo plazo, los materializa mediante acciones y comportamientos adecuados, y se compromete personalmente en asegurar que el sistema de gestión de la organización se desarrolle y se ponga en práctica. Para ello, el equipo directivo realiza: el desarrollo de la misión, la visión y los valores, y su papel de modelo de referencia de una cultura de excelencia.

*Gestión del Personal.* Esta gestión incluye cómo se desarrollan los conocimientos de las personas que forman la empresa u organización, tanto individualmente como en equipo, y en el conjunto de la organización total. Estas actividades se planifican con apoyo de las políticas y estrategias y del eficaz funcionamiento de sus procesos. Por ello, este proceso contempla la forma en que: se planifican, gestionan y mejoran los recursos humanos; se identifican, desarrollan y mantienen los conocimientos y las capacidades del personal; se responsabiliza al personal y se le da autoridad; la organización dialoga con su personal, le remunera, reconoce y cuida de él.

*Política y estrategia.* Con ello, se materializa la organización de la misión y visión, mediante una estrategia claramente enfocada hacia los *actores*, apoyada por políticas, planes, objetivos, metas y procesos adecuados. Estas políticas y estrategias están fundamentadas, tanto en las necesidades y expectativas presentes y futuras de los actores, como en la información procedente de medidas del rendimiento y de las actividades de investigación, aprendizaje y creatividad. Para ello, los directivos las desarrollan, revisan y actualizan, las despliegan, mediante un sistema de

procesos claves y las comunican y ponen en práctica con apoyo de toda la organización.

*Recursos.* Para el funcionamiento eficaz de los procesos se considera la planificación y gestión de la organización con los colaboradores externos y sus recursos internos, como las finanzas, los edificios, equipos y materiales, la tecnología, la información y los conocimientos,

*Procesos.* Los directivos revisan muy bien cómo se diseña, gestiona y mejora la organización de los procesos, con objeto de apoyar las políticas y estrategias. Con objeto de generar valor de forma creciente para sus clientes y otros actores, se realizan diversas actividades: el diseño y la gestión sistemáticos de los procesos; la mejora de los procesos, innovando en lo que sea necesario; el desarrollo de productos y servicios, basándose en las necesidades y expectativas de los clientes; la producción, distribución y servicio post-venta de productos y servicios; y la gestión de las relaciones con los clientes, y su intensificación y mejora.

*Impacto en la sociedad.* Se refiere a lo que consigue la organización, en relación con su entorno social: local, nacional e internacional, entre otros, medidas de percepciones e indicadores.

*Satisfacción de los clientes.* Se refiere a lo que logra la organización en relación con sus clientes externos, medidas de percepciones e indicadores.

*Satisfacción del personal.* Alude a lo que la organización consigue en relación con su personal, medidas de percepciones e indicadores.

*Resultado del negocio.* Referido a los logros que consigue la organización en relación con su rendimiento final planificado, resultados clave e indicadores clave.

Además del esquema anterior, que menciona los referentes de calidad del sistema europeo, entre los fundamentos del Modelo de Gestión citado, se encuentra un esquema lógico, denominado REDER, que está integrado por estos elementos: Resultados, Enfoque, Despliegue, Evaluación y Revisión. Los elementos enfoque, despliegue, evaluación y revisión se utilizan al evaluar los criterios referidos anteriormente, dentro del grupo de agentes facilitadores, mientras que el elemento resultado se emplea para evaluar los criterios del grupo.

*Enfoque.* Presenta lo que la organización piensa hacer y las razones para ello. En una organización excelente, el enfoque será sano (con fundamento claro, con procesos bien definidos y desarrollados, orientado claramente a los actores), estará integrado, apoyará la política y estrategia y estará adecuadamente enlazado con otros enfoques.

*Despliegue.* Muestra lo que realiza la organización para poner en práctica el enfoque. En una organización excelente, el enfoque estará implantado en las áreas relevantes de forma sistemática.

*Evaluación y revisión.* Es lo que hace la organización para evaluar y revisar el enfoque y su despliegue. En una organización excelente, el enfoque y su despliegue estarán sujetos con regularidad a mediciones, se emprenderán actividades de aprendizaje y los resultados de ambas servirán para identificar, priorizar, planificar y poner en práctica mejoras.

*Resultados.* Describe lo que la organización consigue. En una organización excelente, los resultados muestran tendencias positivas o un buen nivel sostenido, los objetivos son adecuados y se alcanzan, los resultados se comparan favorablemente con los de otros y están causados por

los enfoques. Además, el alcance de los resultados cubre toda el área relevante para los actores.

La exposición de ambos modelos y la delimitación de los términos utilizados, nos ayudan a conocerlos mejor y nos permiten utilizar los términos con mayor precisión en el modelo aplicado a la formación permanente del docente venezolano.

### **3.4. PROYECCIÓN DE LOS CÍRCULOS DE CALIDAD EN EDUCACIÓN**

La calidad en educación es un concepto que redimensiona el papel de la escuela, como una organización inteligente capaz de predecir y controlar los procesos básicos que en ella se ejecutan, los mejora de forma continua y discontinua; aprende de sus propias experiencias, con base en el trabajo en equipo, aprende de los mejores, mediante la incorporación de patrones y modelos de probada eficacia (CENAMEC, 1995). Hay que mencionar que los procesos básicos, objeto de mejoramiento continuo y discontinuo, son de tres tipos o categorías: intrapersonales, interpersonales y organizacionales.

La calidad en la educación consiste en fortalecer y perfeccionar los procesos intrapersonales e interpersonales de los actores fundamentales: los profesores y sus alumnos e innovar en los procesos organizacionales básicos: el trabajo escolar, el funcionamiento organizacional y el desempeño de la comunidad educativa.

La calidad total en el aula debe traducirse en un conjunto de vivencias que oriente el camino del docente hacia nuevas formas de hacer su trabajo, a fin de obtener cambios que traigan mayor satisfacción para todos los involucrados en el ámbito de educación. Según Marqués (2002), la calidad

en los centros de enseñanza se determina por el cumplimiento de los siguientes factores:

*Los recursos materiales disponibles:* aulas de clase, aulas de recursos, biblioteca, laboratorios, patio, instalaciones deportivas, mobiliario, recursos educativos.

*Los recursos humanos:* nivel científico y didáctico del profesorado, experiencia y actitudes del personal, en general, relación alumnos/profesor, tiempo de dedicación. Los servicios y las actuaciones que realizan las personas son los que determinan la calidad de toda organización.

*La dirección y gestión administrativa y académica del centro:* labor directiva, organización, funcionamiento de los servicios, relaciones humanas, coordinación y control.

*Aspectos pedagógicos:* PEC (proyecto educativo de centro), PCC (proyecto curricular de centro), evaluación inicial de los alumnos, adecuación de los objetivos y los contenidos, tratamiento de la diversidad, metodología didáctica, utilización de los recursos educativos, evaluación, tutorías, logro de los objetivos previstos.

Si se realizara una evaluación de los centros educativos, atendiendo a los factores que sugiere Marqués, pocos centros escolares venezolanos podrían ser considerados centros de calidad, dado que los recursos materiales disponibles: aulas de clase, aulas de recursos, biblioteca, laboratorios, patio, instalaciones deportivas, mobiliario, recursos educativos, no existen en una gran mayoría de las instituciones escolares.

Las escuelas del país poseen diferente tipos de edificación, desde las llamadas escuelas unitarias, que funcionan con un solo maestro que atiende alumnos de dos, tres y hasta seis grados en una misma aula, administrando

diferentes currículos simultáneamente. Éstas bien pueden funcionar en una escuela de las denominadas R-1, que escasamente poseen un aula, un baño y un patio para el recreo, o en una edificación común hecha por la propias comunidades, carente de lo elemental, que solo disponen de un espacio y mesas rústicas e improvisadas, ubicadas en lugares inhóspitos, geográficamente distanciadas una de las otras y, en muchos casos, con dificultades de transporte, hasta una escuela con edificación de primera, con todos los requerimientos indicados por el autor.

Complementariamente a los planteamientos anteriores, Mortimore, citado por Marqués G. (2003), piensa que una escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo, y que “un sistema escolar es realmente eficaz en la medida que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados.”

Los planteamientos de calidad señalados pueden ser transferidos a la educación, a los profesores, padres y representantes de los centros escolares, mediante un proceso formativo que potencie las capacidades de los integrantes, a través de procedimientos que fortalezcan los objetivos y metas comunes, a mediano y largo plazo; Y, al mismo tiempo se ocupe de atender todos y cada uno de los factores relacionados con el ambiente, las condiciones y situaciones laborales que caracterizan a una escuela de calidad. De lo contrario, se pudiera estar aplicando procesos de mejora a medias, pues no se cumplen con los requerimientos básicos para el logro de la misma, como es el caso venezolano, en el cual no todos los parámetros de

calidad teóricamente planteados existen en las escuelas, lo que implica que no todas las condiciones están dadas para aplicar procesos de calidad.

La calidad es un proceso dinámico y recurrente, inacabado y perfectible, un ciclo continuo que solo parcialmente se alcanza. Es un concepto que trasciende el tiempo y el espacio, pero que se alcanza a saborear en determinados momentos, tal como lo refiere Ishikawa (1986): *un proceso que se inicia con educación y termina con educación*, y que, por lo tanto, exige de constancia y dedicación para alcanzarla.

### **3.4.1. Principios que guían la calidad en educación**

La calidad en educación puede lograrse, a partir de algunos principios sencillos, como los señalados por Sánchez A. & otros (1995):

- a. *No se salgan de la línea.* Instrucción dada al principiante cuando hace sus primeros dibujos, y tiene permitido usar los colores que desee, pero no puede salirse de la línea. Este principio significa que hay *que cumplir con los estándares y normas de calidad*. Los japoneses son expertos en cumplir con esto, se mantienen dentro de los lineamientos propuestos por la empresa, esto les ha permitido convertirse en líderes mundiales en calidad y logran resultados.
- b. *Aprender a compartir.* Compartir conocimientos, información, ideas, equipos, esfuerzos y experiencias para que, de esta manera, fortalecer el espíritu de equipo del personal, aumentar su eficiencia y productividad. *Compartir* es una de las reglas de oro de las empresas exitosas. Aprender a compartir implica, además, poseer una visión clara y comprometida de los procesos y del producto que se desea obtener, poseer objetivos comunes, motivación similar, orgullo por la

- calidad del producto, del rendimiento y del desenvolvimiento exitoso de los alumnos, del prestigio de la institución, de formar parte de la misma, de desarrollar y fortalecer el sentido de pertenencia, es compartir los compromisos, sentirse dueños y responsables de los mismos.
- c. *Decir la verdad.* Representa homologar el discurso oral, lo que decimos con lo que hacemos, es hacer lo que decimos, lo que predicamos. Esto involucra a valores fundamentales. como la honestidad, la confianza mutua entre los docentes, directivos y representantes, y facilita el fortalecimiento de la comunicación y el inicio un proceso de revisión de la práctica, es ver como se hace, que procedimiento se utiliza en aula, o en lo personal, cómo es el manejo de situaciones y acciones pedagógicas del profesor, en sus fortalezas pero también en sus debilidades.
  - d. *No hacer trampas.* Este supuesto es básico, implica realizar los procedimientos, tal como están planteados, sin jugar sucio, con los datos e indicadores reales, si debe asumirse algún cambio en una fase del proceso, éste debe ser del conocimiento de todos los involucrados.
  - e. *Amarrarse los cordones antes de caminar.* Planificar antes de implementar un sistema de mejoramiento continuo de calidad, antes de aplicar una medida o acción. Para ello, es conveniente que se produzcan reuniones entre los docentes, directivos y alumnos, como comunidad, para analizar y tomar las decisiones del caso, desde la perspectiva del colectivo, cumpliendo con todos los requerimientos, sin desperdicio de esfuerzos y recursos.

- f. *Todo en su lugar.* Es decir, vuelva a colocar las cosas donde las encontró, eso evitará pérdidas de tiempo y distracciones.
- g. *Vivir la calidad.* Esto implica un compromiso estable, un modo de vida que demanda de la participación activa y total de todos los actores y, de manera particular, de los niveles gerenciales, del personal directivo, sin perder de vista, tal como lo indica Crosby (1990:22); “la calidad es una empresa que mejorará de acuerdo al involucramiento de sus directivos, pues es imposible insertar una empresa, una escuela en un proceso de mejora o de cambio sin que los directivos estén dispuesto y comprometidos con los mismos”.

La calidad en el ámbito educativo implica cambios en los alumnos, docentes y directivos de plantel, cambios que pueden ser valorados, a partir de los desempeños y conductas que exhiben actores del quehacer educativo. Algunos indicadores se enumeran a continuación:

**Tabla N° 14**  
**Indicadores de Calidad en Educación**

<b>DESEMPEÑOS</b>	<b>COMPORTAMIENTOS Y CONDUCTAS INDICADORES DE CALIDAD EN EDUCACIÓN</b>
<b>Del alumno en el aula</b>	1. Autonomía en el pensamiento, posición crítica y argumentada, respeto a ideas y opiniones ajenas. 2 Participación activa y cooperación grupal. 3. Planificador en función del tiempo, recurso y actividades. 4. Responsable, organizado, puntual y cumplido.

<b>DESEMPEÑOS</b>	<b>COMPORTAMIENTOS Y CONDUCTAS INDICADORES DE CALIDAD EN EDUCACIÓN</b>
<b>Labor Docente</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cumplimiento de planes y programas.</li> <li>2. Evaluación continua y objetiva del alumno.</li> <li>3. Participación permanente en programas de mejoramiento y actualización profesional.</li> <li>4. Atención a las manifestaciones del niño (necesidades de aprendizaje, conductas, emociones, patrones de comunicación etc.)</li> <li>5. Orientación oportuna y adecuada a padres y representantes.</li> <li>6. Coherencia entre el discurso oral y las ejecutorias.</li> <li>7. Actitud creativa e innovadora.</li> </ol>
<b>Del Director</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comunicación, asesoría y acompañamiento formativo permanente hacia el docente.</li> <li>2. Comunicación y contacto permanente con los padres y representantes.</li> <li>3. Administración, manejo y distribución adecuada de los recursos.</li> <li>4. Mantenimiento de un clima propicio para la actividad educativa, entre el personal docente.</li> </ol>

**Fuente:** CENAMEC, 1996.

En el cuadro se presentan algunos indicadores que precisan los comportamientos mínimos que deben exhibir los involucrados directos en el proceso formativo, propio de un centro escolar que apuesta por la calidad de los procesos que en su seno se desarrollan permanentemente.

### **3.4.2. Proyección de los Círculos de Calidad total en los CAD**

El Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC), como ente encargado del diseño y puesta en marcha de las distintas propuestas que conforman el Proyecto de Modernización y

Fortalecimiento de la Educación Básica, y ajustándose a los requisitos y condiciones establecidas en el Proyecto de Mejora de la Educación Básica en Latinoamérica, traza la estrategia de mejora, mediante el establecimiento de *procesos de calidad* que parten de la consideración de la escuela como una organización inteligente, capaz de aprender de sus propios procesos, con base en el trabajo en equipo.

Desde este enfoque “la calidad en educación pretende fortalecer y perfeccionar los procesos intrapersonales e interpersonales de los involucrados e innovar en los procesos organizacionales básicos: trabajo escolar, funcionamiento organizacional y desempeño de la comunidad educativa (UNITEC y CENAMEC, 1996).

El proceso de calidad se operacionaliza en educación, mediante la figura del Círculo de Acción Docente, como una adaptación de los círculos de calidad total y de aplicación de las técnicas recomendadas para la detección, análisis de situaciones y toma de decisiones. Sustentado todo ello sobre los principios y objetivos de la calidad, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

**Tabla N° 15**  
**Similitudes entre los Círculos de Calidad y los CAD**

<b>CÍRCULOS DE ACCIÓN DOCENTE (CAD)</b>	<b>CÍRCULOS DE CALIDAD</b>
Grupos de participación voluntaria.	Grupos de participación voluntaria.
Equipos de trabajo interdisciplinarios con el soporte de un facilitador.	Equipos de trabajo interdisciplinarios con el soporte de un supervisor.
Aplicados en las organizaciones educativas.	Aplicados a organizaciones empresariales.
Ejecutan proyectos de mejoramiento de la práctica pedagógica.	Busca la elaboración de productos de calidad al menor costo y en breve tiempo.

<b>CÍRCULOS DE ACCIÓN DOCENTE (CAD)</b>	<b>CÍRCULOS DE CALIDAD</b>
Utiliza estrategias de análisis y de solución de problemas.	Utiliza estrategias de análisis y de solución de problemas.
Proponen nuevas fórmulas de acción docente a los directivos.	Proponen nuevas fórmulas de acción a la alta gerencia.
Detección de problemas, búsqueda y proposición de soluciones, atención especializada.	Detección de problemas, búsqueda y proposición de soluciones y atención especializada.
Implementación de procesos de mejora e innovación, autogestión de conocimientos, proceso reflexivo y experiencial.	Implementación de mejora en la producción.

**Fuente:** Lamoggia, 2004.

Del cuadro se concluye que los Círculos de Acción Docente (CAD) son Círculos de Calidad aplicados al área educativa. En consecuencia, se pueden definir como equipos de trabajo interdisciplinarios con el soporte de un facilitador, los cuales ejecutan proyectos de mejoramiento de la práctica pedagógica para lograr una educación de calidad, así como proponer nuevas fórmulas de acción docente a los directivos, cuando el asunto rebase su propio ámbito y control.

Los elementos implícitos en los CAD, contemplados en la figura que se muestra a continuación, conducen a la necesidad de revisar los elementos de la calidad total y analizar la viabilidad de los mismos en educación, así como la pertinencia, cercanía y contradicciones existentes entre los Círculos de Acción Docente y los Círculos de Calidad.



instancias, procesos y docentes con la intención de preparar las condiciones ideales para la Reforma Educativa del Nivel de Educación Básica.

El proceso de capacitación para la implementación de los Círculos de Acción Docente atendió a los requerimientos planteados por el CENAMEC, a través de la UCER. Para ello, se abrió un Concurso en la que participaron las Universidades interesadas, presentando una propuesta de formación que fue evaluada en lo referente a la calificación de los profesionales sugeridos para el desarrollo de la propuesta, en atención a un perfil específico, espacio físico o infraestructura ofertada para el desarrollo de las actividades y recursos de apoyo. La Universidad seleccionada, en el caso de Barinas fue la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), la cual se encargó de conformar la estructura y operacionalizar los procesos necesarios para la ejecución de la Capacitación, teniendo en cuenta las personas involucradas.

### **Personas involucradas en el CAD**

a. *Equipo de Formación General:* Éste es el encargado del proceso de implementación de los Círculos, conformado por un grupo de profesores universitarios, en su mayoría orientadores, psicólogos y licenciados en educación, con experiencia en el manejo de los procesos de comunicación, autoestima, liderazgo, organización de grupos de alto desempeño.

El equipo de formación general se responsabilizó de preparar a los facilitadores internos y externos. Los primeros liderizaron los Círculos dentro de su propia institución escolar y los segundos desarrollaron talleres y el seguimiento de los Círculos en los diferentes Municipios del Estado.

Para participar en la *capacitación de los facilitadores* que se encargaron de la implementación de los Círculos, cada Universidad interesada diseñó su propia estrategia de formación, ajustada, naturalmente, a la Propuesta Institucional del CENAMEEC, institución contratante del Servicio y responsable de la definición de la temática a desarrollar: motivación, autoestima, liderazgo; comunicación, planificación para el cambio organizacional, y círculos de calidad.

El equipo de cada Universidad elegida para realizar el proceso referido recibió un taller directamente de profesionales del CENAMEEC, diseñadores de la Propuesta de Formación, dirigido a clarificar elementos y asumir acuerdos, en función del proceso por ejecutar.

b. *Equipo de Facilitadores Internos:* Asume la coordinación del proceso de Implementación de los Círculos. Previo al proceso de implementación de los Círculos de Acción Docente, se prepararon cuatro docentes (líderes, sugeridos por los propios docentes del centro escolar con la participación del personal directivo), uno por cada una de las áreas académicas atendidas, en la que recibieron Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Este procedimiento se efectuó sólo durante el proceso de capacitación de las cuarenta y cinco (45) instituciones escolares intervenidas por el Programa CADOSEB, durante el año 1996. A estos docentes se les denominó **Facilitadores Internos** y fueron los encargados de liderizar el proceso de implementación y ejecución de los Círculos, dentro del Centro escolar. Actuaron como enlace entre el equipo de formación general de la Universidad, responsable de su conformación e implementación (UNELLEZ), identificaron y analizaron necesidades de

capacitación sistemáticas de los maestros y gestionaron apoyos académicos en áreas críticas, en las que se presentaron debilidades.

Los Facilitadores Internos recibieron, además de los talleres específicos en las áreas respectivas (Lengua, Matemática, Educación Ambiental y Ciencias Naturales), capacitación en el área de Formación General, mediante un taller intensivo con una duración de 56 horas. Durante el desarrollo del mismo, se atendieron y fortalecieron los elementos inherentes a las condiciones de liderazgo, necesarios para dirigir el proceso de conformación, funcionamiento y asesoría de los profesores pertenecientes a cada grupo. Se hizo énfasis en los diferentes estilos de liderazgo, niveles y formas de participación, toma de decisiones, trabajo en equipo, coordinación, conducción de grupos y comunicación, así como en todo lo referente a la estructuración y funcionamiento de los Círculos de Acción. También se abordaron los aspectos psicológicos, sociológicos, filosóficos y pedagógicos sobre los que se sustenta el proceso de Capacitación.

c. *Equipo de Facilitadores Externos.* Son los ejecutores del proceso de Implementación de los Círculos y de la Capacitación de los Maestros en una sede cercana a su propio Centro de trabajo.

Paralelamente a la formación de los Facilitadores Internos se prepararon los Facilitadores Externos (II), quienes fueron los encargados de multiplicar los talleres a los Profesores y de realizar el seguimiento a la implementación de los Círculos.

El facilitador externo se encargó, además, de canalizar todo lo referido a la instalación y organización de la estructura, de orientar a los facilitadores internos y propiciarles los materiales necesarios, instrumentos de seguimiento, normativa y condiciones de funcionamiento. Igualmente

realizaron 120 horas acompañamiento, distribuidas proporcionalmente en jornadas de trabajo integradas, en las que participaban los distintos equipos de facilitadores. Estas jornadas atendieron aspectos puntuales del proceso de implementación, en ellas se trabajaron las formas de detectar y resolver los distintos problemas pedagógicos presentados por los docentes en cada institución, se canalizaron las necesidades académicas de los participantes en aspectos específicos relacionados con los contenidos programáticos de las distintas áreas.

### **Seguimiento a los CAD**

El proceso de implementación de los CAD contó con un plan de acompañamiento y seguimiento dirigido a garantizar la implementación y el funcionamiento de los mismos. La primera fase de este seguimiento la ejecutó el Equipo de Formación General y la segunda fase la cumplieron los Facilitadores encargados de la preparación de los docentes en las asignaturas y áreas determinadas por el CENAMEC y FUNDALECTURA. Para la ejecución de esta fase se diseñó un instrumento de observación, con el fin de orientar la observación de los CAD y la realización de los informes que presentarían los responsables del proceso señalado.

El seguimiento se asumió desde la perspectiva constructiva que impregna la Propuesta de Capacitación emprendida por el Ministerio de Educación, CENAMEC, bajo la coordinación regional de la UCER y ejecutado por las Universidades, en el caso de Barinas por la UNELLEZ.

El seguimiento es un proceso de aprendizaje permanente, un proceso de adultos para adultos, caracterizado por una relación de igual a igual, en la

que todos tienen algo que aportar y mucho que recibir; es una relación cuyo objetivo es potenciar las fortalezas del docente y enriquecer su desempeño.

El acompañamiento formativo se inicia en el momento mismo de la planificación y exige al planificador un margen de libertad, en el cual cada docente vea el acto educativo como una experiencia que compartir, deje de sentirse evaluado y exhiba disposición para la aceptación de ideas de quienes le acompañen.

El sistema de seguimiento propuesto pretendió la instauración de una nueva cultura respecto a la tradicional supervisión. Con ella se intenta derrotar las visitas ocasionales, un tanto artificiales que ocasionaban grandes presiones en el docente, quien se preparaba para ser observado, situación ésta que afecta los resultados del trabajo supervisor y desvirtúa el sentido del mismo, debido a que el acto pedagógico visto en estas circunstancias no es el habitual.

El seguimiento concebido como un acompañamiento formativo requiere de una estructura organizativa, presidida por estos elementos:

*Planificación compartida.*

La misma se realizará con la participación de todos los Docentes por sección de un mismo grado, (en el caso de las Escuelas con dos o más secciones) o por etapa. Esta actividad deberá ser coordinada por un Subdirector, por el Maestro Coordinador (coordinador pedagógico), por el Director de plantel u otro docente del mismo grado. Su función es estimular la discusión sobre cómo abordar determinado aprendizaje, sugerir estrategias de aprendizaje que garanticen la participación real y activa del niño, que eviten las asignaciones al hogar, en cuanto a elaborar trabajos manuales, estimulando su realización en clase promoviendo la participación de

expertos de la comunidad. Se pretende la aportación de ideas para la evaluación formativa basada en el proceso y no en los resultados, propiciando el uso de instrumentos para su registro (listas de cotejo, escalas de estimación, etc.).

Durante la elaboración de la Planificación es conveniente crear en cada uno de los docentes la necesidad de observación natural de la ejecución de la planificación, es decir, del acto pedagógico.

*El acompañamiento de Docente Vs. Docente.*

Se plantea el acompañamiento entre colegas. En la medida que se logre que cada docente asuma el seguimiento como una actividad compartida, en la cual cualquiera de ellos puede ser observado o actuar como observador para de esta manera comenzar a incorporar una costumbre que enriquecerá la praxis pedagógica.

La observación del desempeño de un docente en relación con el manejo de un contenido u objetivo, se abordó como una acción compartida, en donde los involucrados analizan con una visión crítica, la forma como se produce el aprendizaje en el niño, el acto pedagógico, para determinar aspectos mejorables, intentando siempre incorporar las ideas y aprendizajes en la conducción del proceso. Este tipo de acompañamiento a los docentes, debe dar origen a discusiones permanentes sobre la praxis del maestro, con la finalidad de que se produzca el fortalecimiento, reconducción o sustitución de estrategias de trabajo. Las discusiones sobre los aspectos anteriores deben ser registradas en un acta o informe, a fin de poder observar y dejar testimonios escritos de los numerosos intentos que hace un docente en el camino para consolidar una estrategia exitosa.

El seguimiento realizado durante seis meses en cada escuela se ejecutó desde la visión de acompañamiento formativo:

*El “Facilitador Externo asistió a los Círculos, posteriormente participó en algunas actividades en actitud de apoyo a los docentes y, finalmente, se evaluó la actividad en grupo, se hicieron recomendaciones y redireccionaron actividades dentro de un clima de compañerismo. Durante el desarrollo de las acciones, se procuró involucrar a los Directivos del Centro en todo el proceso de acompañamiento, sin embargo, la participación de estos fue limitada (Lamoggia, 2002:8).*

El seguimiento de los Círculos puede ser analizado desde tres momentos diferentes, determinados por las tres etapas que en su evolución ha tenido esta estructura organizacional en las Escuelas Básicas, cada una de las cuales ha experimentado cambios según las condiciones y resultados de las ejecuciones anteriores.

El Plan de Seguimiento inicial preveía 80 horas de atención a cada Círculo, y 20 horas de acompañamiento al docente en Aula. Estas se distribuyeron en 20 horas para cada una de las cuatro áreas académicas involucradas y fueron realizadas por los Facilitadores II, encargados de ejecutar la Capacitación Presencial.

A cada Facilitador II le fueron asignadas entre cinco y seis Centros Educativos. En cada uno de ellos se encargó de coordinar, acompañar y atender a los planteamientos teóricos y prácticos de los profesores de las Escuelas, bajo su responsabilidad en el área respectiva, así como de fortalecer la presencia y labor del Facilitador Interno, quien fue realmente el encargado de la Coordinación y ejecución de los Círculos.

El seguimiento en el aula consistió en acompañar a los docentes en la ejecución de actividades insertas en el área académica de cada uno de los Facilitadores. La presencia de éste solo se produjo en los casos donde los docentes así lo aceptaron, limitándose a apoyar la utilización y manejo de actividades y estrategias de aprendizajes y a revisar, en una relación de compañerismo e igualdad, la aplicación de la misma, en atención a la valoración del proceso de construcción, su contextualización, en función de los intereses del alumno y del contexto que rodea dicho aprendizaje y su relación de utilidad para la vida

Durante la segunda fase de la Capacitación (97-98) se producen dos variaciones, una por parte del CENAMEC, que decidió que todos los profesores recibieran 10 y 15 horas de Formación General en su lugar de trabajo, directamente del equipo del área, conformado por psicólogos y orientadores reconocidos como tal, quienes fueron los responsables de la instalación, estructuración y establecimiento de las normas para el funcionamiento y evaluación de la estructura y organización de los Círculos.

La segunda variación se produce como consecuencia de la evaluación de primer proceso de capacitación, en el que se determinó que la presencia de cuatro facilitadores diferentes generaba un tipo de atención muy ligera, y la presencia de hasta dos Facilitadores en un mismo CAD hace que los esfuerzos se diluyan. De allí que las Universidades encargadas del seguimiento decidan responsabilizar a un solo Facilitador del seguimiento integral de cada centro educativo, con objeto de racionalizar los esfuerzos, hacer más intensivo el mismo, estimular una relación de pertenencia entre los docentes y el facilitador, participar en la planificación ejecución y

evaluación de acciones y decisiones de los círculos, responder y garantizar el desarrollo efectivo del CAD, e informar del estado de los mismos.

Como en la etapa anterior, el seguimiento consistió en la asistencia y asesoría técnica a los Círculos, con una duración de 80 horas por Institución, que se distribuyeron en jornadas de dos horas quincenales por cada Círculo, a lo largo de seis meses. En cada Institución podían realizarse hasta cuatro Círculos, dependiendo del número de docentes y turnos de clases (Centros con doble turno), usualmente se reúnen por etapas y turnos.

La responsabilidad del seguimiento posterior, correspondiente a la tercera fase de capacitación (2004), se le otorgó al Equipo Técnico Estatal, conformado por un pequeño grupo de profesionales de la docencia entrenados para realizar acciones de capacitación y asesoría.

### **A MODO DE SÍNTESIS**

Los Círculos de Acción Docentes (CAD) se asumen en Venezuela como una política para la formación del profesorado de Educación Básica. Representan un proceso formativo endógeno, propio del centro educativo, en el que se discuten aspectos vinculados a los problemas pedagógicos y de aprendizaje del estudiantado, así como aspectos personales y grupales de los profesores en áreas académicas o profesionales y en lo personal-social, inmerso todo esto dentro de un modelo participativo, dialógico y de formación integral y crítica de los participantes.

Los CAD nacen epistemológicamente vinculados a los principios y normas de la calidad total y, básicamente, al desarrollo y funcionamiento de los Círculos de Calidad, aunque de manera parcial, ya que en sus ejecutorias no se cumple con todos los criterios establecidos para el funcionamiento de

los mismos, como es el caso del reconocimiento a los profesores y a los centros de calidad.

Los CAD, en su fase operativa, garantizan la participación de los docentes en la construcción colectiva de los saberes pedagógicos. Los Círculos son equipos de trabajo interdisciplinarios, desde los cuales se pueden abordar proyectos en colectivo, en cuya ejecución cada actor se siente protagonista, aumentando con ello el sentido de pertenencia sobre las acciones que se realizan.

Los Círculos en sus primeros momentos se incorporan como parte de un proceso de capacitación y se ejecutan tal como lo establece la propuesta original del CENAMEC, veinte horas por área, realizadas por el Facilitador Externo encargado de la facilitación en el área respectiva. Posteriormente, surgen modificaciones en su implementación, unas sugeridas por las Universidades responsables de su ejecución (UNELLEZ, UPEL, SIMÓN RODRIGUEZ).

El acompañamiento formativo requiere de ciertas condiciones y elementos básicos necesarios para que este sea realmente productivo, por lo que es conveniente, desde sus inicios, crear en el docente la necesidad de acompañamiento, y estimular entre docente y docentes, docente, directivo y supervisores un sentimiento de cooperación, quienes al respecto deberán poseer criterios homologados respecto a la acción de capacitación y actualización, a través de la presente propuesta.

# CAPÍTULO 4

## **MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN. DISEÑO Y DESARROLLO**



*La gente aprecia verdaderamente que sus méritos sean reconocidos. Nadie es perfecto, pero todos somos útiles para algo, nacemos con cualidades y carencias. Cuando se emplea personal, ¿por qué no hacer valer sus talentos, en vez de quejarse de sus faltas?*

**Konosuke Matsushita**

## **Introducción**

### **4.1. Contexto y situación problemática**

### **4.2. Interrogantes y objetivos de la investigación**

### **4.3. Modalidad de investigación seleccionada**

4.3.1. Tipo y características de la investigación seleccionada: Investigación descriptiva

### **4.4. Fases del proceso de investigación**

### **4.5. El estudio de casos**

### **4.6. Técnicas e instrumentos de investigación**

4.6.1 La observación

4.6.2. La entrevista

4.6.3. El cuestionario: contenido y validación

### **4.7. Triangulación de la información**

### **A modo de síntesis**



## **INTRODUCCIÓN**

En este capítulo se presenta el proceso metodológico del estudio a partir de dos contextos: el primero, desde las experiencias de capacitación docente en el nivel de Educación Básica, y el segundo con la aplicación de los Círculos de Acción Docente, como estrategia de formación permanente.

Igualmente, se plantean los objetivos y metodología seguida en el desarrollo de la investigación, la cual se centra un proceso indagatorio, apoyándonos en las características de la investigación descriptiva, basada en el estudio de casos. Se precisan las técnicas e instrumentos y se describen los procedimientos utilizados para la recolección de los datos pertinentes al tema. Se explica, además, el proceso de triangulación, con el cual se verifica la validez y confiabilidad de la información obtenida desde diferentes fuentes de información.

### **4.1. CONTEXTO Y SITUACIÓN PROBLEMÁTICA**

En Venezuela, en 1995, con la Reforma Curricular basada en un Currículo Básico Nacional centrado en la escuela, consensuado, abierto y flexible, se pretendía constituir espacios de discusión y participación con todos los actores involucrados en el proceso educativo. A ellos se incorporaron los Círculos de Acción Docente (CAD), como una vía para mantener y fortalecer los procesos de capacitación emprendidos por el Ministerio de Educación, como política de estado. Esto implica el reconocimiento de los Círculos de Acción Docente como una alternativa que busca garantizar la transferencia del contenido teórico – práctico manejado en la preparación de los maestros en el

aula, llevándoles a vivenciar situaciones experienciales entre lo aprendido y el desempeño profesional, como una forma de socializar la enseñanza y sacarle del aislamiento con que tradicionalmente ha manejado el aula.

El planteamiento anterior se sustenta en los resultados presentados en los diagnósticos del Ministerio de Educación (1995), donde se expresa que, a pesar de las acciones de capacitación emprendidas y de los procesos de Reforma e innovaciones efectuados, el maestro sigue realizando sus prácticas en solitario, continúa usando los mismos métodos y procedimientos, el quehacer educativo del docente intra y extra aula es inalterable, los cambios cualitativos en las prácticas de aprendizaje en las escuelas no ocurren. Por todo ello, se plantea una reflexión y críticas permanentes sobre el desarrollo curricular, con la intención de corregir errores y reorientar las políticas encaminadas a garantizar un mejor rendimiento en el futuro, que continúan ausentes en la escuelas, municipios y distritos escolares, como consecuencia de la ausencia de planes de seguimiento y acompañamiento a las acciones de capacitación implementadas.

En este mismo orden de ideas, los diagnósticos realizados por el Ministerio de Educación (1997) indican, además, que usualmente los maestros no disponen de canales de comunicación para compartir sus experiencias pedagógicas, en base a las cuales se pueda reflexionar a la manera de una incipiente comunidad científica, o al menos sedimentar y reproducir su saber en el tiempo, según las condiciones planteadas por diversos investigadores del área, entre los que destacan Rodríguez (2009) y Lanz (2009).

Para Flores (2000), el maestro de la escuela poco reflexiona sobre su práctica, no está acostumbrado a hacerlo, frente a las diversas situaciones que se plantean en el aula; tiende a responder de manera rutinaria, estereotipada, rígida e inflexible; frecuentemente se desconcierta ante la proposición de cualquier tipo de innovación, evita el cambio, desaprovecha las circunstancias para enrumbar las situaciones con creatividad que lo podrían conducir hacia una experiencia de desarrollo y de conocimiento.

Este planteamiento, el cual comparte la investigadora, es corroborado por Rodríguez (2009), quien en su análisis sobre la realidad del aula venezolana en el nivel de Educación Básica, encuentra que el maestro pierde mucho tiempo en las actividades de rutina, haciendo las listas del refrigerio, mandando callar al alumno, haciendo dictados, copias, caligrafías repetitivas, carentes de significado, estimulando la memorización, en detrimento de otros procesos mentales, convirtiendo el aprendizaje en un acto de dar y recibir más que de compartir e interactuar, enriquecer y potenciar vivencias y saberes.

Por otro lado, Castrejón & Gutiérrez (2004) plantean que el docente venezolano en ejercicio presenta un conjunto de déficits en su formación inicial y permanente, entre los que se puede ubicar la no profundización y no manejo teórico-práctico de contenidos específicos del nivel que atiende, aspectos estos que fueron tratados con profundidad en el capítulo correspondiente sobre la formación del docente de la presente investigación.

Lo planteado anteriormente es una consecuencia natural de la forma en que tradicionalmente el docente ha sido formado, como un depósito de datos, como un almacén de información para transmitir desde su memoria; es por ello que se limita a reproducir su propio modelo de

formación. Es temeroso de las invenciones, cerrado a aquellas actividades innovadoras que no le dan seguridad, que no le garantizan ciertos resultados.

De ahí que las acciones de capacitación no sean asumidas y transferidas al aula inmediatamente, en la mayoría de los casos, tal y como lo señalan autores, como: Navarro (1997), Moya (1992), Flórez (2000), Lanz (2001), y Rodríguez (2009).

La realidad descrita indica que las actividades docentes son poco reflexionadas, de allí la importancia de penetrar en la individualidad del profesor para aprovecharlas con el colectivo, que no es otro que el propio grupo de docentes de cada centro educativo. Se trata de utilizar las experiencias exitosas que posee cada profesor, analizando las equivocaciones, los problemas del alumno, las limitaciones del centro, etc. Desde los aportes de todos, se pueden planificar acciones en grupo, establecer líneas de acción para ejecutar en el aula y en el centro escolar, que es, en primera instancia, una de las pretensiones a lograr a través de los Círculos de Acción Docente. (CAD).

Bajo esta premisa, los Círculos de Acción pudieran tener incidencias, a corto, mediano y largo plazo, en las acciones ordinarias del aula y en la formación permanente del docente, quien tendrá la oportunidad de aplicar la tecnología para la solución de problemas de aula, llevándole a preservar las prácticas beneficiosas y a erradicar las prácticas equivocadas, pero sobre todo, contribuirán al desarrollo de capacidades a generar, recibir y procesar información altamente significativa, en el ámbito académico.

Los Círculos de Acción Docente, tal como se presentan, constituyen una opción válida para el docente y para la Educación Venezolana, pues la

metodología utilizada para su realización estimula un proceso sostenido de autoformación compartida. El hecho de someter la acción docente a una revisión frecuente va mucho más allá de una simple evaluación y la transforma en una situación de formación, que, parafraseando a Moya (1992), consiste en organizar, de esta manera, procesos institucionales de formación que contribuyen al rescate de la figura del sujeto, en el contexto de una formación concebida como un espacio de autonomías y de rupturas.

Se asume, de esta manera, la formación del docente, no como una actividad reducida a un espacio físico y/o temporal, sino que, por el contrario, supera las estructuras temporales de la escolaridad, convirtiéndose de esta manera en una experiencia y en un proceso de toda la vida.

Ante la realidad descrita, la propuesta de formación permanente, que subyace en los Círculos de Acción Docente, adquiere relevancia, pues permite atender al docente, a partir de su propia necesidad, desde sus fortalezas particulares y grupales, hasta sus debilidades y carencias.

Las razones aducidas motivan a la indagación sobre lo que realmente ha ocurrido y ocurre en la fase de implementación y desarrollo de los Círculos de Acción Docente, qué éxitos se han alcanzado, a nivel de la institución escolar, en cuánto a las acciones emprendidas desde ellos, y en qué medida benefician el trabajo pedagógico, el crecimiento individual y colectivo de los docentes, responden a sus necesidades e intereses, y contribuyen a mejorar la efectividad de la escuela como institución.

Es por ello que, dentro de la ejecución de las acciones de los CAD, como estrategia de formación, es necesario observar el comportamiento de

la estructura supervisora y de acompañamiento técnico que se le brinda, sobre todo en atención al plan de acción previsto por el Ministerio de Educación, desarrollado entre 1997 y 2003, tal como estaba previsto por el ente rector, en ese tiempo.

#### **4.2. INTERROGANTES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En este proyecto de investigación, por la naturaleza pedagógica de la innovación que se estudia, es pertinente la consideración de algunos factores o presupuesto tentativos e importantes para el análisis de los contextos y de las relaciones que se generan, como consecuencia de la implementación de la innovación, planteamientos encaminados a la búsqueda de respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo funcionan los Círculos de Acción Docente?
- ¿En qué medida las discusiones dentro del CAD generan toma de decisiones o acciones prácticas que benefician el trabajo en aula?
- ¿Cómo es el proceso de comunicación interno y externo del Circulo de Acción Docente?, ¿Se consolidan relaciones grupales significativas?,
- ¿En qué medida y de qué forma las decisiones, acciones y relaciones establecidas, a propósito de los Circulo de Acción Docente, afectan el clima de trabajo de la institución escolar haciéndolo más o menos eficiente?, ¿Se plantean niveles de autogestión del conocimientos en aspectos puntuales determinados por el grupo?,

- ¿Cuál es la actitud del docente frente al conocimiento de sí mismo, de su proceso formativo y necesidades?, ¿Qué experiencias tienen los promotores de este proceso?, ¿En qué medida contribuyen los procesos reflexivos a la maduración de la conciencia de formación del docente e investigación?

Las respuestas a los interrogantes anteriores van a permitir determinar la pertinencia y el funcionamiento de los Círculos de Acción Docente, como estructura interna de capacitación y perfeccionamiento del personal docente, así como el significado que estos tienen para el profesor, en función de su formación permanente y del centro educativo, cuestiones que constituyen la intención que guía la presente investigación.

Los supuestos teóricos de partida que nos permiten iniciar la investigación son:

- Las políticas de formación permanente del profesorado se basan en las necesidades específicas del docente venezolano.
- Los Círculos de Acción Docente (CAD) constituyen una estrategia significativa para la formación permanente del profesorado de Educación.
- La realización de los Círculos de Acción Docente genera acciones innovadoras y planes de mejora que influyen en el acto docente y en el Centro Escolar.

Respecto a los objetivos de la investigación, planteamos un objetivo general y varios específicos:

***Objetivo General:***

Estudiar la pertinencia y el funcionamiento de los Círculos de Acción Docente (CAD), como estrategia de formación permanente, a nivel del docente y de los centros escolares de los Municipios Barinas y Antonio José de Sucre del Estado Barinas (Venezuela).

***Objetivos Específicos:***

- Analizar las políticas de formación permanente del Docente de Educación Básica en el contexto venezolano.
- Indagar y analizar el significado que confiere el profesorado a los CAD, como estrategia de formación permanente.
- Describir y valorar el proceso de implementación y desarrollo de los Círculos de Acción Docente, en relación con la práctica pedagógica.

**4.3. MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN SELECCIONADA**

Elegir el tipo de investigación, dentro del campo de las ciencias sociales, es un paso importante, pues a través de la misma se define la estrategia de indagación que se asumirá en el desarrollo del trabajo, en cuanto a la selección del diseño, el tipo de datos necesarios de recabar, la forma de procesar y presentar la información obtenida, las características de la muestra, etc.

La decisión sobre el tipo de estudio a seguir está determinada, en primer lugar, por *el estado del conocimiento* que existe sobre el tema, a nivel de bibliografía, de cuya revisión se define la existencia o no de antecedentes y las aristas o guías no estudiadas, factibles de ser abordadas. El inventario y la pertinencia de las teorías existentes apoyan el proceso empírico, en atención a

determinadas variables que fundamentan el estudio, e incluso las relaciones que existen en trabajos ya realizados, en situaciones similares, las cuales explican aspectos vinculados al problema de investigación. Es decir, el arqueo bibliográfico determina el estado del conocimiento sobre el tema.

Este estudio se ubica dentro de las investigaciones educativas y, por la naturaleza del evento de estudio, se inscribe dentro de la *corriente cualitativa*, dado que durante el proceso de indagación y análisis se atiende, tal como señala Pérez (1985), a una situación humana, donde se reflejan las actitudes, el pensamiento y las acciones que están viviendo las personas, objeto del estudio.

En el caso de la investigación social, Hernández (2010) considera que la investigación de temas o eventos vinculados al comportamiento humano deben ser abordados, a partir de la clasificación o topología elaborada por Dankhen (1996), citado por Hernández, quien la divide en estudios exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. Este tipo de estudios actúa de manera acumulativa o progresiva, es decir, que su nivel de complejidad es ascendente y por ello involucra la metodología de los tipos anteriores, sin menoscabo de ninguna de ellas. Esto implica que todo estudio explicativo, por ejemplo, parte de una investigación exploratoria, descriptiva y correlacional, para concluir necesariamente consolidada en una investigación explicativa.

Es también una investigación *cualitativa*, pues en ella se presenta una descripción detallada de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, tal como lo refiere Watson-Gegeo (1982), citado por Pérez (1998). Está orientada hacia el descubrimiento e interpretación de los fenómenos sociales, dando prioridad al estudio de los

significados e intenciones de las acciones humanas, desde la perspectiva del actor y autor. Rodríguez (1996) considera la investigación cualitativa como excelente alternativa para obtener un conocimiento más profundo de una situación en concreto.

Esta investigación, siguiendo el planteamiento de Denzin y Lincoln (1981), tiene un enfoque *interpretativo* y *naturalista* hacia el objeto de estudio. Esto implica que se estudia la calidad de la operación de los Círculos de Acción Docente en su contexto natural, es decir en las escuelas, y se intenta interpretar los hechos, de acuerdo al significado que le confiaren las personas involucradas. Para ello, se hace uso de una gran variedad de técnicas para la recolección de los datos, tales como entrevista a docentes, observación participante naturalista y la experiencia personal y profesional de la investigadora. Igualmente, en este estudio se incorporan diversos tipos de instrumentos: entrevistas, imágenes, fotografías, diarios de campo e informes, y una guía de observación para la recolección de información, cercana al objeto de estudio.

Con esta investigación se pretende, tal como lo precisa Stake (1999), comprender las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. En este caso, se busca comprender la realidad de lo que ocurre con el docente y en las escuelas que aplican regularmente los Círculos de Acción Docente, como una forma de gestionar la formación y actualización permanente del personal que allí labora.

Por otra parte, la naturaleza *holística* de la investigación cualitativa permite estudiar el hecho sin fragmentaciones, para de esta manera captar los significados, las experiencias, el sentir, las conformidades e inconformidades de los docentes y directivos de las instituciones

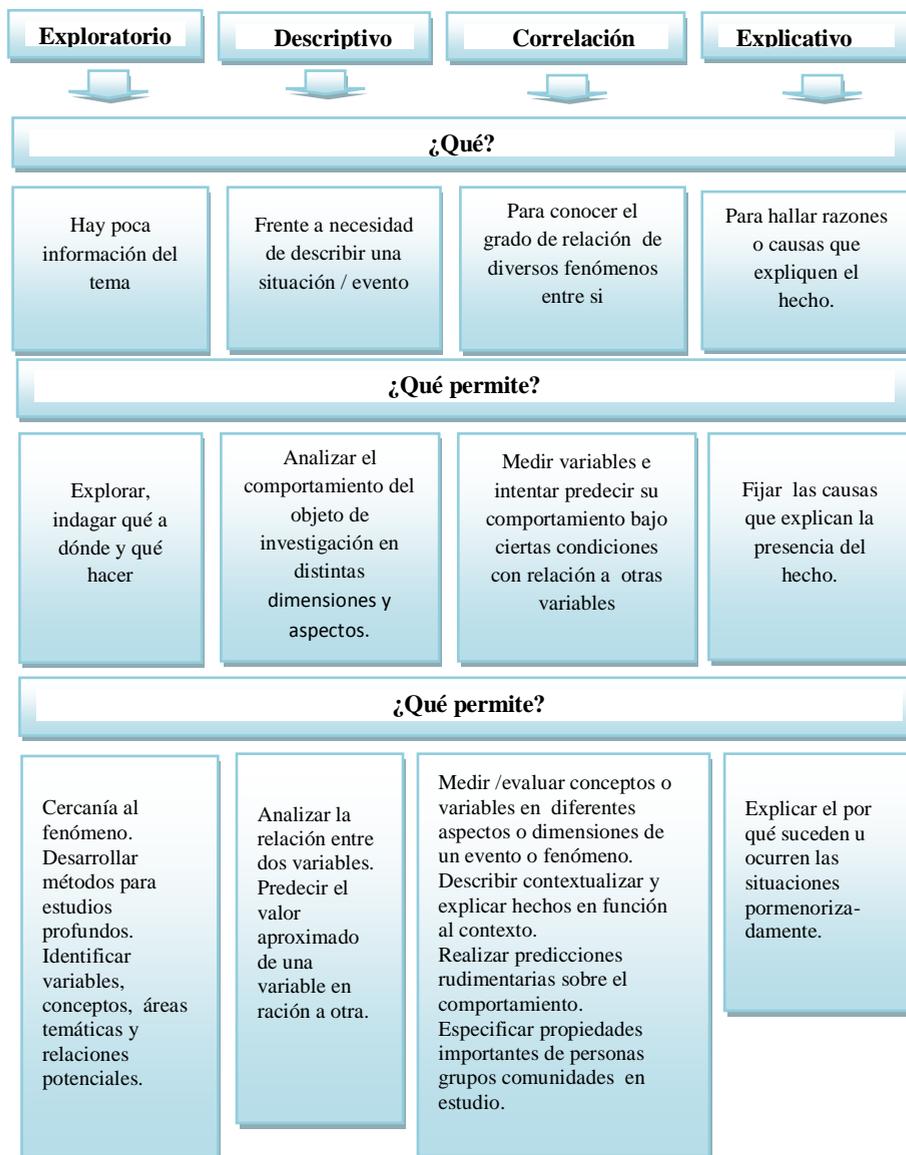
seleccionadas para, tal como lo sugiere Rodríguez (1996), a partir de ellas intentar sacar sentido e interpretar los fenómenos, de acuerdo con los significados que tienen para los participantes, de manera que el investigador pueda condensar la información en una descripción exhaustiva y densa de la realidad para finalmente construir el conocimiento (ob. cit).

Por otro lado, se apoya en el planteamiento de Hammersersly y Atkinson (1994), quienes recomiendan no perder de vista que los resultados de la investigación cualitativa se crean a través de la *interacción hermenéutica* entre los participantes del estudio y el investigador.

En nuestro caso, el enfoque que la investigadora desea dar al trabajo tiene que ver con qué y para qué investigar; el propósito por el que se investiga permite definir el tipo de estudio a realizar: exploratorio, descriptivo, correlacional y/o explicativo.

En el esquema que se presenta a continuación, describen los tipos de investigación existentes, atendiendo a las interrogantes referidas al tema o problema de investigación: ¿qué se investiga o estado del conocimiento?; ¿para qué se investiga?; ¿qué se necesita responder, comprobar, relacionar o explicar sobre el tema?; y ¿qué logros se obtiene con el tipo de investigación elegido, de acuerdo al propósito y fines del investigador?.

**Figura N° 13**  
**Tipos de Investigación**



**Fuente:** Adaptación de Hernández, 2010.

#### **4.3.1 Tipo y características de la investigación: Investigación descriptiva**

Atendiendo al planteamiento anterior, y de acuerdo con los objetivos planteados, se considera que el estudio sobre la pertinencia y funcionamiento de los Círculos de Acción Docente (CAD), como estrategia de formación permanente a nivel del docente y de las Escuelas Básicas de los Municipios Barinas, Bolívar y Antonio José de Sucre, del Estado Barinas Venezuela, es una *investigación descriptiva*, bajo el enfoque de la investigación cualitativa.

Es descriptiva porque la misma busca, tal como lo plantea Dankhe (1986), citado por Hernández & otros (2010:60), “definir las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a investigación y análisis”. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se describen con precisión cada uno de los eventos o variables. En este tipo de investigación el "objetivo central es lograr la descripción o caracterización del evento en estudio, dentro de un contexto particular" (Hurtado, 2008:219). Según este autor, la investigación descriptiva puede estar dirigida a:

12. Captar la presencia o ausencia de un evento en un contexto.
13. Caracterizar globalmente el evento de estudio o enumerar sus características.
14. Identificar las formas o modalidades bajo las cuales aparece el evento.
15. Identificar y clasificar eventos, dentro de un contexto.
16. Detectar cuántas veces aparece un evento y/o su intensidad, así como dónde aparece, cuándo y quiénes participan en él.
17. Describir el desarrollo o los procesos de cambio en un evento, a lo largo del tiempo.

Atendiendo a tales recomendaciones, la autora de esta investigación las asume en el presente caso, dado que pretende describir el desarrollo o los procesos de cambio ocurridos en los Círculos de Acción Docente, desde el momento de su implementación, en 1997 hasta el 2003, en parte motivada por el planteamiento de Hurtado (p.224), quien recomienda este tipo de investigación “cuando la experiencia y la exploración previa indican que no existen descripciones precisas del evento en estudio, o que las descripciones existentes son insuficientes o han quedado obsoletas, debido a un flujo distinto de información, o a la aparición de un nuevo contexto”. Condiciones que se dan en el presente estudio, por cuanto los Círculos de Acción Docente (CAD) constituyen una innovación implementada en las Escuela Básica del Estado Barinas y en Venezuela.

Los CAD son considerados como una forma de capacitación, formación y actualización interna en cada centro educativo, en un intento por dar respuesta a las necesidades académicas de los docentes y de ofrecerles una atención, desde el análisis mismo de sus propias capacidades, para generar conocimientos prácticos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y acciones reflexionadas desde su experiencia, que permitan solventar problemas prácticos del aula y del mismo docente, razón por la cual se decidió abordar el estudio, desde una *perspectiva naturalista*, en la cual se valoró la experiencia del docente como parte importante en la construcción del conocimiento.

No obstante, dado que la experiencia y exploración previa sobre el tema indicaron que las descripciones del evento en estudio no eran muy precisas, a la vez que los cambios en las políticas educativas han generado cambios en los contextos relacionados a la aplicación de los CAD, se asume el *diseño descriptivo*, pues mediante la aplicación de sus procesos

se puede obtener una rica información acerca del estado actual de los Círculos de Acción Docente, tal como se han desarrollado en las escuelas del Estado Barinas, cómo es su funcionamiento y la valoración que de los mismos tienen los docentes, como estrategia de formación, para de esta manera "describir lo que existe con respecto a las variaciones o a las condiciones de las situaciones" (Ary, 2008).

Con el estudio descriptivo se pretende determinar la valoración que le otorgan los docentes a los Círculos de Acción Docente, a partir de los diferentes aspectos, dimensiones o modalidades bajo las cuales aparece el evento, identificarlo y clarificarlo, dentro de un contexto, detectar cuántas veces aparece, su intensidad, ubicación y participación. Cerda (1993), al mismo tiempo recomienda avanzar consecuencias y beneficios futuros, vinculados a la consolidación y continuidad real de los CAD, pues tal como precisa Hernández (2010), los estudios descriptivos pueden ofrecer la posibilidad de predicciones aunque sean rudimentarias.

Al plantear que nuestro estudio es descriptivo, parece oportuno presentar una clasificación consistente de los mismos, según la naturaleza, por la forma de recabar los datos, y por la amplitud o radio de acción del evento en el tiempo. A continuación se presenta una clasificación que contiene y caracteriza los distintos diseños descriptivos, a partir de la cual se define el diseño que se asume, sustentada en los planteamientos realizados por Hurtado (2008).

**Tabla N° 16**  
**Diseños en investigación descriptiva**

CRITERIOS	TIPOS DE DISEÑO	CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO
<b>PERPECTIVA TEMPORAL</b>	Descriptivos transeccionales	Se describe el evento en un momento único en tiempo presente. Se puede describir uno o más eventos.
	Descriptivos transeccionales retrospectivos Estudios históricos	Se describe un evento que ya ocurrió, en función de la ocurrencia, característica o duración del hecho o experiencia. Se identifican sus características en un momento único del pasado para comprender el presente, descubrir tendencias futuras, mantener la tradición e identificar las <b>raíces propias de un grupo social</b> .
	Descriptivos evolutivos o secuenciales	La descripción se hace en varios momentos. Su objetivo es precisar cómo el evento cambia a lo largo del tiempo. Se describe un evento que ya ocurrió, en función de la ocurrencia, característica o duración del hecho o experiencia. Se hace seguimiento al evento mientras este ocurre desde el presente hacia el futuro. Son longitudinales si se observan las unidades de estudio en varias oportunidades. Son transversales si la unidad de estudio se observa en diferentes niveles evolutivos, pero en un mismo instante.
	Descriptivos retrospectivos secuenciales	Describe la variación de un evento que ya ocurrió a lo largo del tiempo. Se construye el proceso evolutivo de un evento del pasado mediante descripciones.
<b>CONTEXTO O FUENTE DE DONDE PROVIENEN LOS DATOS</b>	Descriptivos de campo	Describe los eventos obteniendo los datos de fuentes vivas o directas, en su contexto natural, habitual, sin modificaciones. / Pretende captar el evento en su medio es como hacer una fotografía de la situación en estudio. Es un procedimiento intensivo más que extensivo. Se realiza en etapas: -Exploración: para descubrir eventos relevantes mediante la observación. -Establecimiento de los objetivos de la investigación: para delimitar el radio de acción.-Formulación de criterios metodológicos para concretar el logro de los objetivos. -Estudio piloto: para validar los instrumentos y procedimientos. -Operación de campo: para recolectar los datos en el sitio donde ocurre el evento.

CRITERIOS	TIPOS DE DISEÑO	CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO
CONTEXTO O FUENTE DE DONDE PROVIENEN LOS DATOS	Descriptivos de laboratorio o de ambiente creado	Se describe el evento acudiendo a fuentes vivas o unidades de estudio directamente, pero en ambientes creados para efecto de la investigación. No se refiere a un experimento con fines de intervención o modificación del evento. Sólo es un contexto controlado que propicia la aparición del fenómeno y facilita la observación y el registro de los datos. Se describe el evento en profundidad, tal como aparece en determinadas condiciones.
	Descriptivos documentales	Describe un evento, situación hecho o contexto a partir de documentos (escritos, cartas, vídeos, grabaciones de audio, restos, etc.). Los datos se interpretan en función del contexto y de quienes elaboraron los documentos.
AMPLITUD DE FOCO DE ATENCIÓN	Descriptivos de fuente múltiple	La descripción del evento se obtiene a través de la combinación de datos proporcionados por fuentes vivas y/o por la aplicación de instrumentos directamente a las unidades de estudio, con los datos obtenidos de documentos
	Descriptivos univariados	Se describe en un único evento en su contexto.
	Descriptivos multivariados o de rasgos (eventuales).	Se describen varios eventos en un mismo contexto pero sin establecer relaciones causales entre ellos. Se interesa en los eventos como constructos o abstracciones y trasciende a un nivel de clasificación. Los estudios descriptivos, referenciales o taxonomías son ejemplo de este tipo de estudios. Requieren de la elaboración de un sistema de categorías con las observaciones. Las categorías se organizan entre sí de manera integrativa, y las generales contienen las más específicas.
	Descriptivos multivariados de totalidad.	Describe varios eventos, se interesa en la reconstrucción de las unidades de estudio o del contexto como totalidad. Los estudios de caso o de tipología son estudios descriptivos, multivariados de totalidad.

**Fuente:** Adaptación de Hernández, 2010:60-90.

En esta tesis se aplican los procedimientos necesarios para responder a los supuestos de investigación planteados, y se asumen algunos de los criterios presentados en el cuadro anterior, ubicando el estudio dentro de

un diseño descriptivo evolutivo, multivariable de totalidad, denominado estudio de casos, que no es otra cosa que un plan o estrategia para responder a las suposiciones formuladas en torno al tema de investigación y que indudablemente orientan a la investigadora en las distintas acciones a realizar (Chritensen, 1980).

En el siguiente esquema se operacionaliza con cierto detalle cada uno de los aspectos que justifican la selección del diseño seguido en la presente investigación, el cual se explica seguidamente.

**Tabla N° 17**  
**Investigación Descriptiva**

<b>PERSPECTIVA TEMPORAL</b>	<b>FUENTE DE DATOS</b>	<b>AMPLITUD DE FOCO</b>
<b>Evolutivo longitudinal</b>	<b>Fuente Múltiple</b>	<b>Multivariable de totalidad</b>
<p>El estudio de los CAD se hace en dos momentos cronológicos definidos, en función de la estrategia de recolección de datos.</p> <p>La investigación se realiza en el lapso comprendido entre 1997 y el 2003.</p> <p>La intención es observar el comportamiento o acción que nace en un momento en el que parecía que las políticas educativas se harían reales y objetivas en la praxis. De ahí que se quiso valorar la efectividad y continuidad de su aplicación en el tiempo.</p>	<p>La información que permite describir los CAD) se obtuvo a través de la combinación de:</p> <p><i>Datos de fuentes vivas o</i> directas en su contexto natural, obtenidas a través: la observación directa realizada a los CAD en pleno funcionamiento, y entrevista aplicada a los docentes v directivos de los centros escolares seleccionados.</p> <p><i>Datos obtenidos de unidades, informes y documentos</i> ejecutaron la capacitación y el producto del seguimiento realizado a los CAD por los facilitadores externos, que aplicaron la capacitación y acompañaron a los docentes en el desarrollo e implantación.</p>	<p>Se asumen cuatro CAD, para cada momento de la investigación, pertenecientes a los centros escolares seleccionados para valorar la pertinencia de los mismos y analizar las dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estrategia de implementación desarrollo.</li> <li>-Manejo de la legislación.</li> <li>-Indagación sobre la formación permanente del docente.</li> <li>-Operacionalización de los CAD.</li> <li>-Significado de los CAD.</li> <li>-Valoración de las prácticas desarrolladas en los CAD, para la adecuada reconstrucción de las unidades de estudio o del contexto como totalidad.</li> </ul>

**Fuente:** Adaptado de Hernández, 2010.

### **Diseño descriptivo evolutivo**

El estudio sobre la pertinencia de los Círculos de Acción Docentes (CAD) es de carácter descriptivo evolutivo, porque se desarrolla en el lapso

comprendido entre 1997 al 2003. Con el fin de precisar cómo el evento cambia a lo largo del tiempo, se observan los CAD (unidades de estudio) en varias oportunidades, de manera longitudinal; es decir, se le hace seguimiento del evento mientras este ocurre, desde el presente hacia el futuro.

El estudio se inicia, desde su implantación (1997), en dos momentos bien definidos, tal como se aprecian en el cuadro y se explicita a continuación.

### **Diseño descriptivo multivariable**

El estudio se considera descriptivo multivariable porque la información que permite describir los CAD se obtuvo a través de la combinación de:

- *Datos de fuentes vivas* o directas en su contexto natural, obtenidas a través de la observación directa realizada a los CAD de las cuatro instituciones escolares en pleno funcionamiento. También se aplicó la técnica de la encuesta a los docentes y directivos de los centros escolares seleccionados.
- *Datos obtenidos de informes y documentos*, producto del seguimiento realizado a los CAD por los facilitadores externos, que ejecutaron la capacitación y acompañaron a los docentes en las fases de implantación y desarrollo de los CAD, así como a través de la consulta bibliográfica, del análisis y reflexión sobre los documentos oficiales, reglamentos, leyes, normativos y resoluciones emitidas por los organismos rectores de la educación venezolana, documentos que actuaron como marco de referencia para la valoración

de la relación existente entre el marco teórico referencial y la realidad presente en el discurso en uso por los docentes y directivos de Educación Básica.

### **Diseño descriptivo de totalidad o estudio de casos**

En esta investigación se aborda el estudio de caso para la realización del segundo momento de la investigación. Se asume como una estrategia ya que éste, según lo plantea Denny (1978), permite realizar un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo (Cola & Buendía y otros, 1994). El estudio de caso puede también abordarse más que como una metodología, como una forma de seleccionar los sujetos u objetos de estudio que se analizarán y los aspectos o puntos específicos que se desean estudiar para extraer de ellos conclusiones.

En esta investigación se adopta el estudio de casos múltiples, con la intención de valorar la experiencia de varios centros educativos, en atención a facetas comunes de interés y poder ampliar de esta manera los rangos de análisis, en función a la pertinencia de los CAD como estrategia, desde varios contextos y en diferentes gestiones, para poder así observar la variabilidad entre un centro y otro.

En el diseño de casos múltiples se utilizan varios casos únicos a la vez, también llamados típicos por Binneberg (1983), para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar. Para la selección de los casos es conveniente se considere la potencialidad de información posible alrededor del tema, ya que esa variedad es la que permite seleccionar

la información de interés, según la importancia y relevancia de la misma, para así comprender el fenómeno en su integralidad.

#### 4.4. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se presenta y describe, de forma sucinta, el proceso de implantación, desarrollo y significación de los Círculos de Acción Docente, como estrategia de formación permanente que se genera en las Escuelas Básicas, que se ha aplicado con regularidad, desde su implementación en 1997 hasta el 2000.

**Tabla N° 18**  
**Momentos y proceso evolutivo (1997-2003)**

Momento	Fase/Municipio	Escuela	Instrumento	Modo de aplicación
<b>Primer momento</b> <b>1997-99</b>	<b>Fase I</b> 1997-98. <b>Barinas</b> <b>Bolívar</b>	Torunos	Informes de 10 facilitadores externos del Área de Lengua.	Dos observaciones quincenales de 60 minutos cada una, durante seis meses en dos turnos (mañana y tarde) por institución.
		Barinitas		
		José V. Unda		
		E.B. Orinoco		
	<b>Fase II</b> 1999-2000 <b>Antonio J. de Sucre</b>	Sabana de Murucuty José A. Cárdenas	Registro de observación (cuaderno de campo)	
<b>Segundo momento</b>	<b>Fase 2001-2003</b> <b>Barinas</b>  <b>Sucre</b>	Salvador Gily	Entrevista estructurada	Aplicación de entrevista por la investigadora al 20% de los docentes y directivos. Observación sobre el desarrollo de los CAD.
		Ramón Reinoso. Núñez		
		Fernanda Cruz Bastida		
		<b>Sucre Antonio José de Sucre</b>		
		Alberto Arvelo Torrealba	Registro de observaciones.	

**Autora:** Lamoggia, 2003.

Es importante destacar que en las diferentes fases del estudio, se trabajó en las instituciones asignadas por el Programa CADOSEB, bajo la orientación y supervisión de la investigadora, como facilitadora externa, centros que se constituyen en un estudio de caso múltiple, cuyos criterios de selección se explican más adelante.

### **Primer momento de la investigación**

Este primer momento se ubica en dos años escolares consecutivos (1997-98 y 1998-99), durante los cuales se prepara a los facilitadores internos y externos que se van a encargar de liderar los CAD.

Se asumen como fuente de información los informes de los facilitadores externos encargados del acompañamiento. Además, se realizaron las observaciones por parte de la investigadora en las instituciones educativas contempladas en el cuadro anterior. Este momento del estudio permite analizar las estrategias y procesos de implementación de los CAD, durante la primera fase, correspondiente al año 1997-98, y describir el proceso de desarrollo de los CAD, durante la segunda fase, año escolar 1998-99, abordando la práctica pedagógica en su aspecto más operativo, cuya información se obtuvo de los registros de observación y cuadernos de campo llevados por el facilitador interno.

### **Segundo momento de la investigación**

El segundo momento se realizó durante los años 2000-2004, periodo de tiempo, en el cual los CAD se encontraban en funcionamiento pleno. La información se obtuvo a través de dos procedimientos: primero, mediante la observación directa a cuatro CAD de los Centros Educativos seleccionados

y cuyas informaciones se extraen del diario de observación llevado por la investigadora, que asume el rol de facilitador externo usado durante la fase de seguimiento a los Centros.

Como segundo procedimiento se aplicó un cuestionario constituido por 21 preguntas, que permitieron recabar información de manera directa de maestros, directivos y facilitadores internos sobre el significado y valoración de los Círculos de Acción Docente, de las diferentes prácticas y acciones que se derivan de la realización de los mismos, tanto para profesor como para el alumno del centro educativo.

Igualmente, en este segundo momento se han realizado observaciones directas sobre el desarrollo de los CAD de las cuatro instituciones por parte de la investigadora, y se entrevistó a los directivos de plantel, en función de cuatro preguntas, para conocer sus opiniones y actitudes de apoyo al desarrollo de los CAD, y así contrastar con lo dicho por el profesorado.

Con el propósito de ofrecer una idea más precisa del proceso de recolección de información para el segundo momento de esta investigación, se ha elaborado una matriz operacional que resume el proceso seguido, en atención a los objetivos planteados y las dimensiones a estudiar, con los respectivos interrogantes o elementos de análisis.

}

**Tabla N°19**  
**Matriz Operacional**

SUPUESTOS	OBJETIVOS	DIMENSIONES	ELEMENTOS DE ANÁLISIS	INSTRUMENTO
Las políticas de formación permanente del profesorado están basadas en las necesidades específicas del docente venezolano.	Analizar las políticas de formación permanente del Docente Educación Básica en el contexto venezolano.	Legislación	Constitución Nacional Ley Orgánica de Educación. Reglamento del Ejercicio de la Formación Docente. Resoluciones Ministeriales. Plan de Acción del MECD	Análisis de contenido
		Operacionalización	Proyecto de Modernización y fortalecimiento de la E. B Reforma Curricular de E.B.	Análisis de contenido
Los Círculos de Acción Docente constituyen una estrategia significativa para la formación permanente.	Analizar el significado que confiere el profesorado a los CAD, como estrategia de formación	1. Significado de Círculos de Acción Docente (CA D.)	Concepto Objetivos Principios Potencialidades de los colegas para gestionar el proceso de formación del profesorado desde el propio Centro Escolar	Entrevista estructurada. Registro de observaciones.
		2. Formación permanente del docente	Concepto Principios. Actividades de formación permanente. Políticas de formación permanente que promueve su centro Satisfacción con las acciones de formación permanente emprendidas por el Estado. Recomendaciones para promover la formación permanente.	Entrevista
	Analizar el proceso de implementación y desarrollo de los Círculos de Acción Docente en relación con la práctica pedagógica	3. Valoración de las prácticas desarrolladas en los CAD.	Importancia. Clima de trabajo y CAD Temas tratados en los CAD Mecanismos y acciones necesarias para optimizar los CAD Actividades y proyectos que surgen de los CAD Experiencia de participación en los CAD Disposición de los colegas hacia los CAD Apoyo de los directivos.	Entrevista

SUPUESTOS	OBJETIVOS	DIMENSIONES	ELEMENTOS DE ANÁLISIS	INSTRUMENTO
La realización de CAD genera acciones innovadoras y planes de mejora que influyen el acto docente y al centro escolar.	Analizar las políticas de formación permanente del profesorado de Educación Básica en el contexto venezolano.	Formas de aplicación de los CAD.	Implantación de los CAD Funcionamiento de los CAD Registros y sistematización los acuerdos.	
			Coordinación y organización.	

#### 4.5. EL ESTUDIO DE CASOS

Para Ary y Otros (2008), Hurtado (2008) y Pérez (2004), el estudio de casos constituye una subcategoría de la investigación descriptiva. El estudio de casos es una investigación sobre unidades sociales, tales como una institución educativa, un grupo de estudiantes o un grupo de profesores.

Otros autores, como Mc Donald y otros (1975), hablan del estudio de casos como un examen de un hecho en acción de una manera sistemática. Por su parte, Patton (1990) lo considera como una forma particular de recoger, organizar y analizar datos.

El estudio de caso es ideal para analizar la realidad, combinando para ello la teoría y la práctica, especialmente cuando se trata de eventos vinculados a la formación de profesionales en ciencias humanas y sociales (Buendía, 1998). Además, brinda la oportunidad de indagar sobre la estructura y la operatividad de unidades en funcionamiento y ofrece conocimientos bastante completos al respecto (Sabino, 1986).

El estudio de caso, como estrategia o como metodología de investigación, une la praxis pedagógica con la teoría, se posiciona ante ella, la reconstruye o la confirma, pues, tal como lo refiere Binneberg (1979), "La ciencia de la educación no se quedará estática ante la experiencia del

sujeto y su información subjetiva, sino que debe: a) contribuir a la descripción e interpretación de la praxis pedagógica; b) sintetizar la experiencia personal del sujeto y su informe en un común conocimiento experiencial; c) conducir el caso individual y la descripción de los datos en la dirección de un estudio de casos convincente".

Siguiendo a los autores anteriores, el estudio sobre los Círculos de Acción Docente se ajusta a las características por ellos planteadas, pues a través de él se pretende indagar, describir y explicar el desarrollo crítico de la práctica educativa, a partir y como consecuencia del proceso de formación colectivo, propio e inherente al desarrollo de un Círculo de Acción Docente.

El estudio de casos es una forma de investigación que procede de la práctica educativa y subsiste próxima a ésta. La exploración que se plantea sobre los Círculos de Acción Docente, como experiencia de formación en proceso de ejecución, constituye una forma de investigación en la acción que trata de informar sobre el desarrollo de los mismos y de la toma de decisiones y aplicaciones al grupo del Círculo de Acción Docente y al centro educativo.

Para Binneberg (op.cit), un estudio de caso permite dar una respuesta metódica de los procesos educativos que se generan, desde la implementación de programas formativos, tal es el caso de los Círculos de Acción Docente, que deben ser valorados, a partir de la consideración de la experiencia individual del práctico. Todo ello, con la finalidad de convertir dicha experiencia, en cuanto sea posible, en el fundamento de la teoría que se genere, a partir de los procesos que se ejecutan en la praxis docente, aspecto este que figura como objetivo de los CAD, pues a partir de ellos se

pretende socializar el conocimiento individual del maestro, hacerlo propiedad del colectivo de docentes y sistematizarlo para que, de esta manera, se convierta en propiedad de la institución escolar a través de documentos escritos.

La indagatoria sobre los CAD permite caracterizar el proceso de formación desde diferentes facetas, sin perder de vista la integralidad del evento, el cual es analizado en su entorno natural. Todo ello permite valorar la pertinencia de la estrategia, en función de la preparación del docente en servicio, las dificultades y los avances para su logro.

En definitiva, el estudio de casos realizado gira en torno *a la valoración y el funcionamiento de los Círculos de Acción Docentes, como estrategia para la formación permanente del profesorado de Educación Básica*, como parte de las políticas de formación del docente en servicio.

Las *ventajas* que ofrece el estudio de caso en el momento de valorar el cambio del grupo de docentes en torno al Círculo de Acción Docente, como estrategia de formación permanente, se ejemplifica a partir de su pertinencia al momento de: 1) describir adecuadamente lo que está sucediendo en el docente, en atención a su propio mejoramiento profesional, personal y grupal; 2) analizar los resultados del funcionamiento de los CAD, sean estos negativos o positivos, entendidos en términos del proceso que se desarrolla en el centro escolar; 3) permitir captar con claridad la cualidad única de la relación profesor-profesor y profesor-directivo en los procesos de mejora de las acciones del aula y del centro escolar.

El estudio de caso permite estudiar un fenómeno, en este caso el desarrollo de los CAD, exhaustivamente, y por lo tanto alcanzar

profundidad. Se procura entender la totalidad de la unidad objeto de estudio en su medio natural y de manera integral: para ello se revisan las acciones presentes de formación que realiza el sujeto (docente) y el estado venezolano, a través de las políticas de hecho y de derecho, al igual que las acciones pasadas. Profundiza en sus percepciones, emociones, sentimientos y pensamientos. En este caso, se indaga sobre las actividades que se realizan en los Círculos de Acción Docente, la importancia y el significado que éstas tienen para el docente y para el trabajo de aula.

Para Binneberg (op.cit.) los estudios de casos pueden ser abordados de variadas maneras, y para ello existen diversidad de tipologías y criterios. Dependiendo del propósito que se persiga con la investigación, pueden ser interpretativos y de significación; según la unidad de análisis, se clasifican en únicos y múltiples.

Para Yin (1984), el estudio de casos múltiples es más robusto pues permite valorar eventos similares, lo que permite dar respuesta a las interrogantes del estudio y, al mismo tiempo, contrastar parcialmente dichas respuestas, en función de las diferentes unidades de análisis involucradas en el estudio.

El planteamiento anterior indica que las evidencias, datos o informaciones obtenidas, a través de un diseño de casos múltiples, son más convincentes, y el estudio realizado, desde esta perspectiva, es considerado más significativo (Stake, 1994).

En este estudio, en la segunda fase de investigación, se eligen como casos, cuatro Escuelas Básicas, en las que se desarrollan cuatro CAD, para realizar un análisis inductivo que implica, tal como señala Martínez (1999), “una inmersión en los detalles y especificidades de los datos para descubrir

categorías importantes, dimensiones e interrelaciones". Todo ello para valorar la pertinencia de los Círculos de Acción Docente en varias facetas, lo que nos van a permitir estimar con cierta precisión la pertinencia de los CAD como estrategia de formación del docente en servicio, tal como lo afirman Yin (1984) y Stake (1994).

En esta investigación se examinan en profundidad las unidades de análisis representadas por las **Escuelas Básicas**: Alberto Arvelo Torrealba, Rafael Ignacio Méndez, Salvador Gil y Fernanda Cruz Bastidas. La primera ubicada en el Municipio Antonio José de Sucre y los tres últimas en el Municipio Barinas del Estado Barinas, en Venezuela, con el fin de conocer las actitudes, opiniones, percepciones y significado que le atribuyen a los Círculos de Acción Docente, como estrategia para la formación permanente.

### **Criterios de selección de los casos objeto de estudio**

La decisión de tomar cuatro casos (caso múltiple) se sustenta en la necesidad de valorar la experiencia, a partir de varias unidades de análisis, al objeto de obtener una convincente y significativa descripción (Stake, 1994).

El caso se ha seleccionado de manera intencional y a partir de criterios situacionales, tal como lo recomiendan Martínez (1998) y Rodríguez (2009), atendiendo a las siguientes razones:

- Escuela atendida por el plan de capacitación de los docentes en servicio del Estado Barinas (CADOSEB), durante el periodo 1998 - 2003.
- Qué los Círculos de Acción Docente (CAD) estén en funcionamiento regular.

- Disposición y buena voluntad del personal docente y directivo hacia la investigación.
- Fácil acceso a la institución.
- Disposición al cambio por parte del personal docente y directivos de plantel.

De acuerdo a estas razones, se ubica como caso de estudio a todas las instituciones educativas participantes en el plan de Capacitación de los Docentes en Servicio del Estado Barinas, que tengan en funcionamiento los Círculos de Acción Docente (CAD), y que fueron asignadas por la universidad responsable de la ejecución del plan, con la supervisión de la investigadora, como facilitadora externa involucrada en el proceso de capacitación y seguimiento ejecutado.

### **Criterios de selección de los docentes y directivos sujetos de estudio**

En la fase de observación, se asumen los CAD de forma integral, para la realización de las entrevistas y la encuesta. Se tomó, tal como se puede verificar en siguiente cuadro, un 20% del total de los docentes y un miembro del personal directivo de las escuelas seleccionadas.

La escogencia de los docentes y directivos que fueron entrevistados o encuestados se realizó en atención a:

- Discrecionalidad del personal directivo.
- Disposición de los maestros a ser entrevistados.
- Haber coordinado la realización de los CAD en la escuela.
- Docentes que actúen como promotores pedagógicos.

En el siguiente cuadro se presenta, debidamente discriminada, la conformación de los centros educativos, objeto de investigación y la distribución de la muestra seleccionada para su estudio:

**Tabla N° 20**  
**Sujetos de estudio**

ESCUELAS	SUJETOS			
	Total de Docentes	20% de Docentes	Directivos de Centro	Total
Ramón R. Núñez	20	4	3	4
Alberto Arvelo T.	24	5	1	6
Felipe S. Gily	36	8	1	9
Fernanda C. Bastidas	17	3	1	4
<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>23</b>

**Fuente:** Lamoggia, 2003.

#### 4.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

La recolección de la información adecuada, respecto al tema de investigación, garantiza la apropiada solución, explicación y /o comprensión del fenómeno en estudio, es decir, que la cantidad y calidad de los datos obtenidos es la única vía para consolidar un proceso de investigación realmente científico.

De lo anterior, se desprende que la recolección de la información es una fase de gran importancia que requiere de una serie de técnicas e instrumentos.

Las técnicas para esa recolección son variadas, la escogencia de una u otra está en función del problema, de las hipótesis o supuestos y de los objetivos del estudio. Según Togores (1990), entre las técnicas más frecuentes se tienen la observación, la entrevista, la encuesta, los test, la técnica de los grupos artificiales

y el sociodrama; las tres primeras son consideradas como técnicas directas y las otras indirectas.

Las técnicas referidas se concretan a través de instrumentos, que, en definitiva, son los que permiten medir o captar las características y comportamientos particulares de los objetos o fenómenos a evaluar, analizar o caracterizar. Estos instrumentos son definidos por Best (1974), como "aquellos objetos materiales que nos permiten adquirir y analizar datos, mediante los cuales pueden ser comprobadas las hipótesis de una investigación".

Méndez (1988) plantea que la información es la "materia prima", por la cual puede llegarse a explorar, describir y explicar hechos o fenómenos que definen un problema de investigación; de ahí la importancia de la fase definitoria de las fuentes y técnicas de recolección de la información.

En la presente investigación se asumen como técnicas: la observación, la entrevista y los instrumentos pertinentes a cada una de ellas, tal como se precia en el siguiente cuadro:

**Tabla N° 21**  
**Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

<b>TÉCNICAS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>MATERIALES / EQUIPOS</b>
<b>Observación</b>	Guión de observación	Papel y lápiz (formato)
	Registros anecdóticos	Cuaderno de notas
	Matriz de análisis de categorías	Grabador
<b>Entrevista</b>	Cuestionario	Grabador, papel, lápiz
	Guía de entrevista	Informes de
	Análisis de contenido	facilitadores

**Fuente:** Lamoglia, 2003.

#### **4.6.1. La observación**

Técnica de investigación muy utilizada en las ciencias naturales y sociales. Según Hernández (2010), es la técnica de recolección de información más antigua, que permite obtener datos significativos sobre un fenómeno o acontecimiento, tal y como éste se produce.

La observación se realiza, según Pérez (2004), a través de numerosas estrategias o instrumentos, tales como:

- Documentos personales, como: historia de vida, biografía, entrevista en profundidad, diarios, cuaderno de notas para obtener información.
- Registros narrativos: Anecdotario y notas de campo.
- Registros mecánicos: Fotografías, video y audio.
- Otras técnicas: Consulta de documentos, elaboración de mapas, comentario en vivo.
- Registros sistematizados: Listas de control, escalas de estimación y listas de cotejo.

Para Togores (1990), la observación puede ser controlada y sistemática, simple o no controlada, esta última, a su vez, puede ser participante y no participante.

Méndez (1988) afirma que la observación científica permite conocer la realidad y definir previamente los datos más importantes que deben recogerse que estén relacionados al problema de investigación.

La observación de fenómenos sociales, como del que se ocupa esta investigación, se aborda en este trabajo desde el segundo criterio, es decir, a través de la observación simple o no controlada.

Con la observación se obtuvo gran cantidad de información sobre el desarrollo real de los Círculos de Acción Docente y de los acontecimientos que se generan como consecuencia de su realización; el foco de atención lo constituyeron los docentes y el personal directivo, dado que ambos asumen roles protagónicos en el proceso de ejecución de los CAD y son responsables y beneficiarios directos de los procesos de aprendizaje que surgen y se potencian desde los CAD, como estrategia de formación permanente.

La observación que se realiza en este estudio tiene una intención esencialmente exploratoria y descriptiva, es decir, se trata de conocer lo que sucede realmente en el CAD y la forma cómo sucede, para de esta manera valorar los efectos de la estrategia en el proceso formativo; para ello se procura captar los procesos de manera natural.

En este estudio se usó, además, la *observación participante*, pues ésta, tal como lo plantea Martínez (1999), permite sumergirse en una observación que responde a quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué ocurren los hechos, con la intención de captar los detalles importantes del evento observado. Debido a que la investigadora pertenece al Programa CADOSEB y es miembro del equipo de facilitadores externos, se pudo recoger información, mediante procesos de observación, tanto en forma directa como indirecta.

Las observaciones se realizaron sin un modelo previo sobre el comportamiento interactivo de los docentes en el CAD, con la intención de evitar la focalización del observador hacia un determinado tipo de comportamiento. Allí, la investigadora fue tomando notas de los aspectos

interesantes que iban surgiendo en el desarrollo de los CAD, utilizando un cuaderno de campo.

**Tabla N° 22**  
**Cronograma de observación a los CAD. Periodo 2001 – 2003**

FECHA DE OBSERVACIÓN	ESCUELA			
	U.E. Ramón Reinoso Núñez	U. E Alberto Arvelo Torrealba	U. E. P. Felipe Salvador Gily	U. E. Fernanda Cruz Bastidas
Primer contacto	03/10/2001	11/09/2002	18/09/2002	25/05/2002
Observación de un CAD	05/11/2001	09/10/2002	14/02/2003	30/05/2002
Observación de un CAD	03/12/2001	02/11/2002	21/03/2003	28/02/2003
Observación de un CAD	04/09/2002	13/03/2003	28/03/2003	13/04/2003
Observación de un CAD	21/02/2003	9-03-2002.	25/04/2003	10/05/2003

**Fuente:** Lamoggia, 2003.

De cada observación realizada se elaboró un registro descriptivo, contentivo de los datos de identificación de la actividad y de la agenda de discusión prevista. Se anotaron las situaciones relevantes, a juicio de la observadora, así como diálogos o preguntas realizadas por algunos de los participantes. Igualmente, se anotaron las reflexiones de la investigadora sobre aspectos relevantes. Las categorías de análisis se elaboraron posteriormente, a partir del estudio global del material recopilado.

#### **4.6.2. La entrevista**

La entrevista es una conversación entre dos o más personas; en ella interviene el investigador, que actúa como entrevistador, quien con su habilidad

genera o estimula las respuestas del entrevistado, para de esta manera obtener la información sobre el tema que interesa.

La experticia en la elaboración y reelaboración de las preguntas constituye la base para recabar la información requerida en una investigación.

Las entrevistas se clasifican, según Rodríguez y otros (1999), en semiestructurada, estructurada, entrevista en profundidad y entrevista de grupo.

En la presente investigación se asume la entrevista estructurada, como una modalidad de encuesta inscrita en un proceso sistemático, que obliga al investigador a planificar los tópicos de interés y aspectos puntuales sobre los que el investigador conversará con los entrevistados.

La entrevista estructurada exige la elaboración de un guión de preguntas o de un cuestionario constituido por una serie de preguntas abiertas, que permitan focalizar las situaciones coyunturales o cuestiones que se quieren comprender, quedando tal elección a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos sobre el fenómeno, objeto de estudio (Arcila, 2003).

En el desarrollo de la investigación se entrevistó a:

**Los docentes**, que participan dentro de los Círculos, para indagar sobre la importancia de compartir metodologías, analizar colectivamente las prácticas de aula, problemáticas de aprendizaje, actividades y acciones emprendidas en el ámbito personal, profesional y grupal, logros y expectativas generados, a partir de la ejecución de los Círculos. Para la entrevista a los docentes se diseñó un cuestionario conformado por preguntas abiertas que buscaban información oral y escrita a través de la conversación. Se opta por las preguntas abiertas debido a que estas ofrecen la posibilidad de que el entrevistado pueda solicitar

argumentos, aclaratorias y/o ejemplificaciones que clarifiquen los puntos de vista del encuestado.

Las entrevistas fueron ejecutadas en el 70% de los casos directamente por la investigadora, quien acudió a las Escuelas, donde se desempeñan los docentes, conversó con ellos y llenó las encuestas.

Al restante 30% de profesores se les entregó el instrumento para ser respondido en otro momento, y fueron recogidos en el lapso de ocho días, una vez entregados a los profesores. La decisión de dejar estos instrumentos en manos de algunos docentes que actúan como facilitadores internos, quienes fueron preparados suficientemente en la filosofía de los CAD, se tomó por voluntad de ellos, quienes manifestaron que en sus hogares, con más calma, contestarían el cuestionario; no hubo dificultad en la recolección de los mismos, la receptividad por parte de los profesores fue excelente.

**Personal directivo de las escuelas**, objeto del presente estudio, se le aplicó una entrevista que permitió conocer su opinión sobre importancia de los CAD, las características de su participación y el apoyo a las acciones generadas en los Círculos, la pertinencia de los mismos, las incidencias en el rendimiento escolar y los beneficios que generan en la institución, así como la valoración que de estos tiene este personal.

Para la aplicación de la entrevista se elaboró un guion de preguntas, que facilitó el proceso de interacción verbal con los directivos. Se estructuró, en función de cuatro preguntas abiertas, que la investigadora formuló personalmente a los entrevistados, (Anexo N° 6). Durante la conversación, las preguntas fueron reforzadas mediante acotaciones a algunos planteamientos, solicitud de aclaratoria o de argumentos para sustentar puntos de vista u opiniones de los directores.

En el caso de las Escuelas Alberto Arvelo Torrealba, y Felipe Salvador Gily, en la entrevista participó el grupo directivo completo por deseo de ellos. Esta situación le imprimió dinamismo y una gran riqueza a la conversación, lo que permitió a la investigadora apreciar el grado de compromiso y la coherencia de estos funcionarios en torno a la aplicación de la estrategia, como política educativa.

Durante la fase de aplicación de las entrevistas se utilizaron las grabaciones (magnetófono) para registrar situaciones verbales e interactivas, propias de las reuniones y conversaciones sostenidas con los involucrados en la innovación en estudio. En el caso de los directores, se diseñó un guión de preguntas que orientó la conversación (Anexo 4)

Las entrevistas hechas a los docentes y a los directivos se ejecutaron en los mismos lapsos de tiempo, en los propios centros de trabajo, las mismas se aplicaron y procesaron conforme al siguiente cronograma:

**Tabla N° 23**  
**Cronograma de aplicación de la entrevista: enero-marzo, 2003**

FECHA	ESCUELA			
	Ramón R. Méndez	Alberto Arvelo	Felipe S. Gily	Fernando C. Bastidas
Enero / Feb.	2 al 12/1/2003	14 al 19/1/2003	22 al 28/1/2003	3 al 12/2/2003
<b>Fase de procesamiento del cuestionario aplicado durante la entrevista</b>				
Febrero	Tabulación de datos	Tabulación de datos	Tabulación de datos	Tabulación de datos
Marzo/ Abril	Categorización de información	Categorización de información	Categorización de información	Categorización de información
Mayo /Julio	Análisis de información	Análisis de información	Análisis de información	Análisis de información

**Fuente:** Lamoglia, 2003.

### 4.6.3. El cuestionario: contenido y validación

En el presente estudio, se aplicó el cuestionario, como apoyo a la técnica de la entrevista estructurada. Para la elaboración de los cuestionarios se consideraron los objetivos de la investigación y las dimensiones o indicadores implícitos en cada uno de dichos objetivos.

**Tabla N° 24**  
**Vinculación entre objetivos de la investigación**  
**y contenidos del cuestionario**

OBJETIVOS	ELEMENTOS TEÓRICOS	ESPECIFICACIONES DEL CUESTIONARIO
Analizar el significado que confiere el profesor de Escuela Básica a los CAD	Significado de los CAD.	1.1. Conceptualizaciones 1.2. Principios
Constatar el significado de E.P. en los Círculos de Acción Docente	Formación Permanente	2.1. Concepto de formación permanente del docente 2.2. Principios de formación permanente 2.3. Objetivos de la Formación Permanente 2.4. Actividades de Formación permanente.
Analizar las políticas de formación permanente de profesorado de Educación Básica en el contexto venezolano	Políticas	3.1. Conceptualización 3.2. Constitución Nacional 3.3. Ley Orgánica de Educación (LOE) 3.4. IX Plan de la nación 3.5. Resoluciones Ministeriales 3.6. Plan de Acción del Ministerio de Educación 3.7. Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. 3.8. Proyecto Educativo Nacional
Analizar el proceso de implementación y desarrollo de los Círculos de Acción Docente en relación con la práctica Pedagógica	Formas de Aplicación de los CAD	4.1. Proceso de Implantación de los CAD. 4.2. El funcionamiento de los CAD. 4.3. Gestión de Conocimiento 4.4. Coordinación y Organización

**Fuente:** Lamoglia, 2003.

En el cuadro anterior, se organizaron los objetivos de investigación, a partir de los cuales se precisaron los elementos teóricos que guiaron la búsqueda de información y que permitieron centrar el trabajo de la investigadora.

Para la construcción de las preguntas se elaboró una matriz operacional (mapa de variables) que aparece en la primera parte de este apartado, el mismo se construyó con la intención de organizar la búsqueda de información en torno a los objetivos y supuestos de investigación (hipótesis), se crearon las categorías generales para efectos del análisis de la data:

1. *Significado de los CAD*, el cual está conformado por cuatro preguntas dirigidas a conocer si el docente tiene un concepto claro de los CAD, de las funciones que estos cumplen y de los principios de funcionamiento de los mismos.
2. *Formación permanente del docente*, categoría general constituida por seis preguntas que determinan la conceptualización que el docente tiene sobre su formación permanente, inventariar las actividades de formación que este recibe como consecuencia de la aplicación de la política de formación permanente del Centro Educativo, en particular, y del Ministerio de Educación en general. Igualmente se indaga sobre la satisfacción del profesorado frente a dichas políticas.
3. *Valoración de las prácticas desarrolladas en los CAD*, a través de preguntas dirigidas a valorar la importancia, la disposición de los docentes y la descripción de los beneficios que generan la ejecución de las mismas.
4. *Formas de aplicación de los CAD*, con cuatro preguntas se recogen aspectos de la implementación, funcionamiento, desarrollo, los obstáculos frecuentes y la descripción de los apoyos dados requeridos para el adecuado

funcionamiento de los CAD.

La primera versión que se elaboró del cuestionario aplicado a los profesores y directivos fue sometido a la consideración de *expertos* para su validación, la cual fue realizada por la profesora Antonieta Reyes, miembro del equipo de facilitadores de la UNELLEZ, que capacitó a los docentes del Estado Barinas en la metodología de los CAD y en la implantación y seguimiento a los mismos, la Dra. Betsi Arcila de Delgado, profesora en el área de metodología de investigación, extensionista e investigadora en el área de la formación docente y la Dra. Denny Luz Molina, especialista en el área de Metodología de investigación. Estas profesoras valoraron los instrumentos utilizados en este estudio, en función de la construcción sintáctica de las preguntas y el tipo de información que se quería recabar, de acuerdo de los objetivos planteados.

Las profesoras consultadas recomendaron eliminar tres preguntas, fusionar dos preguntas en una y redactar de nuevo uno de las interrogantes. Consideraron que el instrumento permite la recolección de la información pertinente al tema de investigación y que las preguntas planteadas dan una respuesta coherente a los objetivos de investigación.

Atendiendo a las recomendaciones de los expertos, se procedió a realizar la segunda versión y la aplicación del mismo.

El cuestionario definitivo (Anexo N. ° 1), que se aplicó a los docentes consta de dos partes: la primera parte tiene diecinueve preguntas dirigidas a instrumentar el objetivo: *Analizar el significado que confiere el Profesorado a los CAD, como estrategia de formación permanente*. Estas diecinueve preguntas permiten indagar sobre el concepto y manejo que le dan los profesores a los Círculos de Acción Docente y a la formación

permanente, sobre sus principios y objetivos, formas de gestión y autogestión de su formación, cómo sienten y valoran las políticas de formación, si están satisfecho con las acciones de formación permanente emprendidas desde la gerencia de la escuela y desde el Ministerio de Educación.

Igualmente, se recoge información sobre las formas de promoción de la formación, y sobre la importancia que tienen los Círculos de Acción Docente, su incidencia en el clima de trabajo, los aspectos que se tratan en los CAD, las actividades que se realizan en el centro educativo como consecuencia de los CAD, cómo ha sido la experiencia personal de su participación, que disposición exhiben los docentes hacia los Círculos, y cuál es el apoyo dado a los CAD por los directivos de plantel.

La segunda parte del cuestionario consta de cuatro preguntas, a partir de las cuales se analiza el proceso de implementación y desarrollo de los Círculos de Acción Docente, en relación con la práctica pedagógica, las formas como se registran los acuerdos y los conocimientos que se obtienen durante el desarrollo de los Círculos y el proceso de coordinación y organización de los mismos.

### **Procesamiento de la información del cuestionario**

Para el procesamiento de las preguntas del cuestionario, se diseñó una planilla para el análisis de las respuestas con las características, que se aprecia en la pregunta que presentamos, a modo de ejemplo:

**Tabla N° 25**  
**Matriz de análisis de las respuestas al cuestionario**  
*Categoría de análisis: Significancia de los Círculos de Acción Docente*

<b>De la pregunta 1: Concepto de CAD</b>			
<b>U.E. Ramón R Núñez</b>	<b>U.E. Alberto Arvelo T.</b>	<b>U.E.P. Felipe S. Gily</b>	<b>U.E. Fernanda C. Bastidas</b>
Sesiones de intercambio de ideas	Reuniones mensuales para coordinar proyectos pedagógicos de aula.	Encuentro de reflexión colectiva de la práctica docente.	Espacios para interactuar y compartir experiencias.

En el cuadro anterior se puede observar el proceso aplicado a cada pregunta del cuestionario. Primero se procedió a agrupar las preguntas según la categoría general establecida en el mapa de especificaciones. En este ejemplo, la categoría general es: *Significancia de los Círculos de Acción Docente*. Posteriormente, se estableció la categoría pertinente a cada interrogante del cuestionario, es este caso: **¿Qué concepto maneja usted de los Círculos de Acción Docente?**, siguiendo el ejemplo, se colocó una síntesis de la pregunta, pregunta: N° 1: *Concepto de CAD*, allí se agruparon por similitud de respuestas, para cada pregunta discriminadas por Escuela, en una columna para cada uno de los casos de estudio.

Las preguntas u aspectos del cuestionario se organizaron en tablas por **categorías de análisis**, estas se dedujeron de las mismas respuestas de los entrevistados, se copiaron las más o menos diferentes y se englobaron las que eran similares. Se estableció la frecuencia con que se dio la respuesta y se convirtieron a una relación porcentual simple para facilitar el análisis, pero en ningún momento para cuantificar ideas, creencias u concepciones, que son únicas y refieren una vivencia que de ninguna manera

puede ser cuantificada con un número frío y distante; de hecho se incorporan algunas respuestas que demuestran y confirman la categoría.

**Tabla N° 26**  
**Ejemplo de cuestionarios aplicados**  
**Concepto que manejan los docentes sobre los CAD**

CATEGORÍAS	F	%	RESPUESTAS
1. Estrategias para mejorar la práctica pedagógica.	8	35%	Despejar dudas. Discusiones sobre métodos y estrategias. Mejorar la planificación.

En la mayoría de los casos las categorías no son excluyentes, cada entrevistado pudo haber dado varias alternativas y estas ser complementarias o argumentativas. Por eso, en algunos casos los totales no coinciden con el número de encuestados y los porcentajes no totalizan el 100%.

Algunas preguntas son presentadas y analizadas individualmente, otras se fusionan en una tabla, según la relación de dependencia existente entre las respuestas y a criterio de la investigadora.

#### **4.7. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

En la presente investigación se utilizó la triangulación, como una vía para incrementar la validez del proceso de recolección de la información y evitar sesgos, dada la complejidad del hecho investigado y la poca información existente, debido a la reciente operacionalización de los Círculos de Estudio, como política de formación permanente. Los procedimientos incorporados, estrategias de gestión, formas de producir conocimiento,

manejo de conflictos y consecuente toma de decisiones, así como de evaluación de las acciones emprendidas en cada centro educativo y en el Estado Barinas en ese momento estaban en construcción, lo que demandaba unos procedimientos que permitieran valorar, desde distintos ángulos y con diferentes técnicas e instrumentos, los diferentes aspectos en consideración.

La triangulación es una técnica para analizar datos cualitativos. Utiliza datos recogidos mediante el uso de diferentes técnicas y fuentes, lo cual permite valorar una situación desde diversos ángulos. Es pues un control cruzado empleando diferentes fuentes, instrumentos o técnicas de recolección de datos.

La triangulación en investigación social implica el uso de distintos enfoques, herramientas e ideas que faciliten el acercamiento o aproximación a una realidad que le permita al investigador construir una respuesta, un conocimiento relativo sobre lo investigado (Kimchi y otros, 1991). Según Bisquerra (2004), existen diversos tipos de triangulaciones:

**Cuadro N° 27**  
**Triangulación de la Información**

TIPO	DEFINICIÓN
<b>Triangulación de datos (diversidad de fuentes)</b>	<p><b>Temporal:</b> son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes.</p> <p><b>Espacial:</b> los datos recogidos se hacen en distintas partes para comprobar coincidencias.</p> <p><b>Personal:</b> la muestra de sujetos puede ser variada.</p>
<b>Triangulación de investigadores (validez de observación)</b>	<p>Diversos observadores capacitados ante un mismo evento</p> <p>Contraste de resultados.</p>

<b>TIPO</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>Triangulación teórica</b>	Contraste entre teorías (varias). Contrate entre teoría y realidad observada.
<b>Triangulación metodológica</b>	Uso diversos métodos para recolectar los datos. Uso diversos instrumentos para recoger los datos.
<b>Triangulación múltiple</b>	Combinación de triangulaciones: metodológico, teórico, de datos y de observadores.

**Fuente:** Adaptado de Bisquerra, 2004.

De la clasificación anterior, y en relación a esta investigación, se asume **la triangulación múltiple**, como forma de validación de la información recabada durante el desarrollo de la misma.

En el primer momento de la investigación (1998 - 2000), se combinó la triangulación de datos con la triangulación de investigadores, dado que los informes (10) de los que se obtuvieron los datos se recogieron en 20 Centros Educativos, ubicados en todos los municipios de Estado Barinas, atendidos por diez facilitadores del Area Lengua, entrenados y capacitados tanto en la filosofía de los Círculos como en la capacitación dada al profesorado. La información se contrastó y se generaron las tablas con los datos. En el primer momento de la investigación (1998-2000), en su mayoría, concordaron en sus apreciaciones.

En el segundo momento de la investigación (2001-2004), se usó la triangulación de datos de diferentes fuentes. En lo espacial, se consultó a profesores de cinco centros educativos, ubicados geográficamente en diferentes Municipios del Estado. Igualmente, se entrevistó a profesores, directores, facilitadores internos y se contrastaron (triangulación por

método) los datos obtenidos en las encuestas con las observaciones de la investigadora, mediante un procedimiento de triangulación teórica que se contrastó con los constructos teóricos contenidos que regían el proceso.

En el siguiente gráfico se puede apreciar el proceso de recolección de los datos desde cuatro perspectivas y mediante la aplicación de métodos y técnicas variadas, con la finalidad de revisar desde diferentes puntos de vista la acción y evitar sesgos en las apreciaciones.

**FIGURA No. 14**  
**Procedencia de los Datos**



### **Perspectiva de los facilitadores externos**

Las observaciones se llevaron a cabo por el mismo equipo que facilitó los talleres presenciales de capacitación del Programa CADOSEB, ya

descrito en la parte inicial de este apartado. Estos facilitadores fueron entrenados por un equipo de especialistas de la Universidad Ezequiel Zamora. En este caso, la autora de esta investigación actuó como facilitadora y acompañó el proceso durante 60 horas de observación, en seis meses, en los Círculos y en cada una de las escuelas del estudio.

La información obtenida por los referidos facilitadores fue el insumo procesado en el primer momento de esta investigación (1998-1999) y se recabó a partir de un instrumento de observación.

Cada facilitador presentó un informe de la ejecución del seguimiento al grupo de escuelas que le fue asignado, es decir, se consignaron 10 informes por área académica.

Para el análisis del contenido de los Informes de seguimiento en los del Círculos de Acción Docente, se tomaron los 10 informes de los facilitadores externos del Área de Lengua y se procedió a crear categorías, en función de la información suministrada.

Las categorías que surgieron del análisis de los informes permitieron contrastar e inferir sobre el funcionamiento operativo y formas de abordaje dado a los Círculos, en su fase de implementación general, en las Escuelas beneficiarias del Programa CADOSEB.

### **Perspectiva del facilitador interno**

Los facilitadores externos son los coordinadores de los CAD, en cada una de las escuelas involucradas en la investigación, quienes respondieron al cuestionario elaborado, para recabar información durante el segundo momento de esta investigación. Sus respuestas se contrastaron con las de los docentes y directivos.

### **Perspectiva de los directivos**

Se consultó a dos directores y subdirectores de las instituciones y en dos de los casos al grupo directivo para conocer su posición y la valoración de los CAD, con objeto de contrastar las preguntas realizadas en el cuestionario de entrevista a los docentes, como forma de comparar las respuestas y obtener las conclusiones respecto al papel real del directivo, en función al apoyo a los CAD como parte de la formación permanente del profesorado.

Dado que los CAD involucran todo el personal docente de la institución, y que la participación, el apoyo y actitudes del directivo son fundamentales, se les realizaron cuatro preguntas para obtener esta información, que fueron grabadas y luego transcritas. Las apreciaciones y comentarios se utilizaron para enriquecer los datos aportados por los profesores.

### **Perspectiva de la investigadora**

La investigadora recibió la capacitación inicial y actuó en el proceso de capacitación de los docentes del Estado Barinas. Asimismo, realizó la observación participante, actuó como facilitador externo. En la fase de implementación y seguimiento a los CAD, realizó observaciones durante los dos momentos de la investigación; observaciones que le permitían contrastar los datos obtenidos de las otras fuentes y compararlos con los constructos teóricos que sustentan el funcionamiento de los CAD.

### **A MODO DE SÍNTESIS**

Los procesos de capacitación de los profesores de Educación Básica y la operacionalización de los CAD, como política de formación permanente del

profesorado, fueron abordados para su estudio, mediante una investigación cualitativa, que se caracteriza por un diseño descriptivo evolutivo, multivariable, de estudio de caso. Los casos están constituido por los centros escolares, en los cuales se aplicaron los CAD.

La indagación respectiva se realizó mediante el uso de la observación participante y la entrevista a profundidad, durante dos fases definidas cronológicamente, en los lapsos 1997-1999 y 2000-2004.

Para el registro se aplicó un instrumento de observación y durante la primera fase, un cuestionario, un guión de preguntas, y registros de observaciones para la segunda fase de la investigación.

Los datos se obtuvieron de diversas fuentes: profesores en función docente, facilitadores externos, facilitadores internos, directivos de los centros e investigadora. Vale señalar que la procedencia variada de los datos se convirtió, dada la naturaleza cualitativa de la investigación, en fuente de validación o triangulación.

# CAPÍTULO 5

## **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**



*[...] la tarea de la reforma educativa es integrar la reforma de la formación docente con esa agenda de cambio. Una agenda de cambios más amplia, debería extenderse más allá de los cambios superficiales y cosméticos, y apuntar a producir alteraciones en la “gramática” de la escuela.*

*Andy Hargreaves*

## **Introducción**

### **5.1. Análisis y discusión de los resultados**

5.1.1. Datos y resultados referidos al primer momento de la investigación

5.1.2. Datos y resultados referidos al segundo momento de la investigación

5.1.2.1. Análisis de la información obtenida en el cuestionario

### **5.2. Triangulación del significado de los CAD**

#### **A modo de síntesis**



## **INTRODUCCIÓN**

Como se ha comentado, esta investigación se realizó durante un periodo comprendido entre 1997 al 2004. La información que aquí se presenta involucra a la investigadora en la fase de formación, ejecución, seguimiento y evaluación de la experiencia que aquí se valora, la cual se ha dividido en dos momentos cronológicos que se describen e instrumentan a partir de informes, entrevistas, observaciones al desarrollo de los Círculos de Acción Docente (CAD), en momentos distantes, pero continuos del proceso.

Los datos que se presentan en este capítulo recogen diversas perspectivas de: a) los facilitadores externos, quienes fueron contratados, en una primera instancia, para acompañar el proceso de implantación de los CAD; b) los docentes de los centros donde se han implantado los CAD; c) los directivos de las cuatro escuelas seleccionadas, matizadas las perspectivas de todos estos actores con la observación participante realizada por la investigadora, información procesada mediante registros en diarios de campo y entrevistas.

La categorización de la información que se sistematiza ha permitido el análisis y discusión de los elementos, hechos y relaciones vinculadas al caso de estudio, con la intención de descubrir, comprender y calibrar los significados que tiene para el docente en ejercicio la innovación, como estructura interna de formación permanente y su funcionamiento, en atención al establecimiento y consolidación de las políticas educativas del Estado Venezolano.

Los datos que se presentan son producto del procesamiento de los instrumentos y técnicas de recolección de informaciones aplicadas, y que

dan respuesta a los objetivos y supuestos de investigación definidos en el capítulo IV de este informe.

## **5.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

La investigación sobre los CAD aquí abordada atiende un periodo cronológico de siete años escolares y para su estudio se ha dividido en dos momentos, en los cuales se utilizaron procedimientos y técnicas de recolección de información diferentes.

### **5.1.1. Datos y resultados referidos al primer momento de la investigación**

Estas observaciones se realizaron entre los meses de octubre de 1997 y febrero de 1999, y entre octubre de 1999 y marzo del 2000, las mismas son extraídas de los veinte informes presentados por los facilitadores externos y de las observaciones realizadas en dos Centros Educativos de los Municipios: Barinas, Bolívar y Antonio José de Sucre.

Los Círculos de Acción Docentes, según la propuesta original, se aplicaron en cada Centro Educativo por los Facilitadores Internos (Maestros que lideran los CAD en cada centro educativo), con la coordinación directa del equipo de Formación General, quien fue el encargado de la preparación y ejecución del taller de formación y la posterior asesoría presencial del Facilitador Externo en las Áreas Académicas de la especialidad. (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Educación Ambiental).

El proceso de implementación de los CAD contó con un plan de acompañamiento y seguimiento, dirigido a garantizar la implementación y el funcionamiento de los mismos. La primera fase de este seguimiento la

ejecutó el Equipo de Formación General, y la segunda fase la cumplieron los Facilitadores Externos, encargados de la preparación de los docentes en las asignaturas y áreas determinadas por el CENAMEC y FUNDALECTURA; para la ejecución de esta fase se diseñó un guion que orientó la observación de los CAD, a partir del cual los facilitadores externos realizaron los informes sobre el proceso inicial de constitución y funcionamiento de los CAD.

Del análisis de los referidos informes se obtuvieron datos que permitieran caracterizar las potencialidades y debilidades del proceso, aspectos que se pueden observar en la tabla N° 27, que contiene las respuestas y elementos significativos debidamente categorizados para el análisis, extraídas de los 20 Informes presentados por los facilitadores externos. Es importante indicar que cada uno de los 20 Informes contiene reportes de cinco y/o seis escuelas, implicadas en las 95 Instituciones en proceso de fortalecimiento, atendidas por el Programa de Capacitación de los Docentes en Servicio, durante el período 97–99 desarrollado por las Universidades: Ezequiel Zamora (UNELLEZ) y Pedagógica Libertador (UPEL).

**Tabla N° 28**  
**Categorías de análisis extraídas de los informes de seguimiento de los CAD**

CATEGORÍA	ELEMENTOS CARACTERIZADORES	DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS IMPLÍCITOS EN LA CATEGORÍA RESPECTIVA	F	%
<b>Funcionamiento</b>	Estructura del Círculo	Instalación operativa: acta constitutiva, normas, objetivos y cronogramas.	20	100
		Modalidad: por etapa y turno	20	100

312 Capacitación del Profesorado Venezolano. Experiencia de Consolidación de los Círculos de Acción Docente en la Educación Básica

CATEGORÍA	ELEMENTOS CARACTERIZADORES	DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS IMPLÍCITOS EN LA CATEGORÍA RESPECTIVA	F	%	
Actividades realizadas en los CAD	Temas y problemas abordados a nivel teórico	Planificación por proyectos.	15	75	
		Evaluación cualitativa.	18	90	
		Estructuración de los CAD	17	85	
		Estrategias didácticas del Área Lengua	18	90	
		Estrategias didácticas: Área Matemática.	20	100	
		Elaboración de recursos para el aprendizaje	14	70	
		Manejo de ejes transversales	18	90	
	Facilitación y coordinación	Por profesores del Centro educativo.	06	30	
		Facilitador Externo u otro	14	70	
Apoyo del Directivo	Compromiso	Poca asistencia y participación.	20	100	
		Poco Acompañamiento / asesoría	20	100	
		Poca apertura al cambio.	20	100	
		Poco Apoyo al Mejoramiento Profesional.	20	100	
Clima de trabajo	Receptividad	A la Implementación de innovaciones.	11	55	
	Liderazgo	Poca valoración del Facilitador Interno	08	40	
	Autogestión	Solución de problemas de formación	11	55	
	Interés	Deseo de discusión, aportes, actitud de análisis por los aspectos tratados	12	60	
	Integración	Comparten, forman equipos, amplitud de pensamiento.	14	80	
	Colaboración	Ayudan, dinamizan y actúan.	11	55	
	Participación	Trabajo en equipo		20	100
		Cohesión en las tomas de decisiones.		18	90
		Dinamismo, aprendizaje cooperativo.		15	75
Internalización de la capacitación	Apertura al cambio	Aplicación de las innovaciones sugeridas.	14	70	
		Cambios en la concepción del aprendizaje.	12	60	
	Decisiones Colectivas	Comparten experiencias espontáneamente.	14	70	
		Buscan soluciones, toman decisiones.	14	70	

CATEGORÍA	ELEMENTOS CARACTERIZADORES	DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS IMPLÍCITOS EN LA CATEGORÍA RESPECTIVA	F	%
<b>Planificación, en atención a intereses y necesidades del alumno y de su contexto</b>	Planificación por grupo (grado)	Diseñan con destreza los Proyecto Pedagógicos de aula con limitaciones	11	55
		Trabajan con Proyectos pedagógicos como estrategia básica	09	45
		Existe competitividad entre los Docentes que trabajan con Proyecto.	09	45
		Se propician el trabajo interactivo.	12	60
		Ejecución de las actividades y estrategias interactivas.	12	60
<b>Acciones prácticas transferidas al aula</b>	Actividades ejecutadas	Concursos de escritura de cuentos, afiches.	14	75
		Exposición de trabajos hechos con materiales reciclables.	11	55
		Noticieros	14	75
		Recitales.	10	50
		Periódicos informativos	17	85
		Campañas de mantenimiento del ambiente	14	70
		Proyectos científicos	15	75
		Venta de conservas y dulcería criolla etc.	10	50

**Fuente:** Informes de Facilitadores Internos, 2000.

Las observaciones realizadas por el equipo de formación general, en la fase inmediata a la culminación de la etapa de formación en la Áreas Académicas, indican que el 100% de los Centros Educativos inició la implantación de los CAD.

Sin embargo, los reportes del seguimiento de los facilitadores externos de las distintas áreas o asignaturas involucradas en el proceso de capacitación, señalan que durante la fase o momento del inicio (dos meses más tarde, luego de culminada la fase de actualización del docente en las

distintas áreas académicas), sólo el 20 % de los facilitadores internos habían llevado a cabo la implantación de los CAD (UNELLEZ, 1998), quedando entonces su implantación bajo la responsabilidad del facilitador externo.

Los planteamientos anteriores indican que los facilitadores externos tuvieron que instalar los Círculos, aspecto que refleja la presencia de contradicciones entre lo diseñado en el modelo inicial del Programa CADOSEB y la ejecución. Por ello, no es cierto que los facilitadores internos hayan cumplido con su responsabilidad de manera natural, dado que la implantación fue realizada por un funcionario externo a la institución escolar. Tal hecho refleja las debilidades de los liderazgos internos de los centros educativos y el poco compromiso de los docentes con el proceso de capacitación, traducido en los escasos niveles de transferencia y en la no utilización de las innovaciones.

Según lo reflejado en los informes, el 100% de los Círculos iniciaron su actividad con la redacción del Acta Constitutiva y el establecimiento de las normas de funcionamiento. Se definieron los objetivos del mismo y concretaron los temas y problemas de orden pedagógico válidos para ser atendidos, se procedió a jerarquizar los temas en función de las prioridades, se elaboró el cronograma de funcionamiento y se distribuyeron las responsabilidades de gestión y ejecución entre los docentes, según sus fortalezas, quienes diseñaron su propia estrategia de trabajo para abordar en las sesiones siguientes la problemática planteada.

De las 20 sesiones planificadas, el cuarenta por ciento (40%) de ellas fue asumida por los docentes, las restantes quedaron bajo la responsabilidad de los cuatro facilitadores externos y de los especialistas invitados. Básicamente, las necesidades del profesorado se centraron en elaboración de

recursos para el aprendizaje, estrategias didácticas para el manejo de matemática y lengua, fundamentalmente, en la planificación por proyecto y evaluación de los procesos y asignación de calificaciones.

Los requerimientos o necesidades del profesorado, atendidos en el desarrollo de los CAD, constituyen temas o aspectos ya tratados durante la fase de capacitación presencial, cuyos niveles de complejidad, en un buen número de casos, están determinadas por lo novedoso del tema o estrategia (Proyectos Pedagógicos de aula y de plantel, evaluación, transversalidad y globalización), situación que llama la atención por cuanto las mismas no se asumen como aprendizaje hasta que no se vivan en el aula, al mismo tiempo que lleva a considerar la importancia de los CAD, para la reflexión sobre la práctica docente.

Los facilitadores externos asumieron el manejo de las temáticas requeridas en las áreas de su especialidad o gestionaron la participación de algunos expertos en determinados temas. Las jornadas se diseñaron por talleres, con actividades prácticas que conducían a la reflexión teórica y una fase de transferencia al aula, cuyos resultados serían analizados en el siguiente encuentro.

Es importante acotar aquí que en las sesiones de evaluación llevadas a cabo, a nivel de la coordinación de la capacitación, hubo diversas reflexiones y discusión del trabajo colectivo. Al respecto, se presentan algunas opiniones particulares reflejadas en los informes, donde una de las facilitadoras externas indicó:

*“Siento que los CAD dependen demasiado de nosotros, los profesores siguen solicitando refuerzo en áreas ya trabajado, como si estuvieran enganchados en lo mismo, no paran de solicitar estrategias para las áreas, es como si todo lo que se hace se olvida de una sesión a otra aun cuando*

*demuestran poseer conocimiento no lo dejan fluir, es como que prefieren la facilidad*". (Facilitadora externa Área Lengua: Italia Campo).

De la opinión emitida por la facilitadora se infiere, por un lado, que existe un discurso teórico divorciado de las actividades de aula, de las acciones de transferencia de los temas tratados en la práctica diaria, y, por el otro, la existencia de una actitud de dependencia y facilismo del profesorado, al preferir y buscar la participación de personal externo al Centro Educativo para el desarrollo del 70% de la temática a estudiar.

Los informes reflejan que los temas tratados en los Círculos (evaluación, proyecto pedagógico de aula, estructura de los CAD y didáctica de las áreas) constituyen aspectos sencillos ya trabajados, pero que siguen siendo poco dominados o no utilizados por el 85% de los docentes, quienes evidencian manejo teórico, a nivel de discurso, más no de las acciones operativas necesarias en las ejecuciones o desarrollo de las actividades de aprendizaje.

La Tabla N° 28 indica que solo el 30% de las necesidades académicas manifiestas por los profesores fueron canalizadas a través de los propios participantes, por aquellos que evidenciaron manejo práctico del tema en cuestión, lo que permitió fortalecer las potencialidades manifiestas y acrecentar las relaciones de ayuda y compañerismo entre ellos. Referente al aspecto anterior, la facilitadora externa Aura acotó:

*"es increíble como los profesores tienen potencialidades para enseñar a sus colegas, hacer manualidades, láminas, afiches, carteleras bellísimas con materiales reciclables, en una escuela dictaron un taller en el que hicieron aviones, carros, mariposas con las latas de aluminio de refrescos"* a lo que respondió Rosaura:

*"Tengo la misma apreciación, sin embargo, me preocupa la tendencia a ese tipo de talleres, siento que hay un sesgo hacia ellos en detrimento de las*

*áreas duras, como matemática, ciencias e incluso lenguaje, en mi caso las temáticas solo fueron abordadas por mi o por algún invitado”*

Interviene Italia para señalar:

*“no esperes ver todo en tan corto tiempo, lo importante es que se mantenga viva la iniciativa, que no se afloje la supervisión y que continúen diseñando sus y ejecutando sus reuniones” a lo que agrega Alba: y que no se abandone o cambien las políticas iniciadas, como de costumbre”.*

Las apreciaciones de los facilitadores demuestran claramente que el uso que se está dando a los CAD en los centros educativos marcha según lo previsto, pero evidencian también, la preocupación por la sostenibilidad de los mismos, frente a la debilidad de las políticas educativas, dado los cambios políticos por venir.

En lo referente a las decisiones asumidas por los miembros del Círculo y a las actividades de transferencia de aula acordadas, se observó cumplimiento en un 70%, lo que representa una mayoría significativa. Las mismas fueron seguidas desde cerca por parte de los facilitadores externos, quienes participaron en algunas de ellas como observadores participantes. Las acciones emprendidas y realizadas como labor de equipo generaron un clima de compañerismo dinámico, coherente, alegre y competitivo.

Entre las actividades de transferencia reportadas por los facilitadores externos se evidencia que el 70% ha realizado concursos de escritura de cuentos, afiches, campañas de mantenimiento del ambiente, el 85% ha realizado noticieros informativos, periódicos informativos, exposiciones de trabajos elaborados con materiales reciclables, y solo 50% ha desarrollado venta de conservas y dulcería criolla y recitales. Otro dato llamativo se encuentra en el hecho que el 75% de facilitadores reporten la realización de proyectos científicos, lo cual se constituye en aspecto importante para el

desarrollo del aprendizaje de experiencias significativas. Para corroborar lo anterior vale indicar la apreciación de la maestra Mariela:

*“Que bueno que todos en el CAD decidimos hacer un proyecto de acercamiento a la ciencia, hay que ver cuantos experimentos hemos hecho con nuestros alumnos y como lo hemos disfrutado, de verdad hemos trabajado duro para poder tener una buena figuración en el congreso de ciencias”*

En lo referente al seguimiento y acompañamiento formativo que se aspiraba instalar con la implantación de los CAD, como parte del proceso de aprendizaje permanente, concebido como un proceso de adultos para adultos. Este proceso formativo se caracteriza por una relación de igual a igual, en la que todos tienen algo que aportar y mucho que recibir. Se puede apreciar que se desarrolla como una relación cuyo objetivo es potenciar las fortalezas del docente y enriquecer su desempeño, aunque solo seis de los facilitadores refieren aspectos como los señalados a continuación:

*Solo 10% los docentes realizaron actividades de acompañamiento entre ellos, planificaron en conjunto y luego actuaron como observadores participantes en la ejecución de las clases en un papel de colaboración y monitoreo conjunto de las actividades de aula, dijeron estar satisfecho y sentirse agradados de compartir las acciones pues intercambiaban opiniones y se evaluaba la efectividad de la acción ejecutada desde una óptica más amplia. Los directivos no se involucraron y esto hizo que la estrategia se debilitara, esto les decepciona pues el compromiso de mejora pierde fuerza. Indicaron que es conveniente generar la necesidad de acompañamiento entre profesores y para ello los docentes, directivo y supervisores deben homologar criterios al respecto (Facilitadores externos: Soto, Albarrán, Ramírez, 2000).*

Como puede apreciarse, a partir de la opinión recogida en el párrafo anterior, el acompañamiento formativo solo fue asumido parcialmente y no se dieron las condiciones y elementos básicos necesarios para implicarse en

este proceso, con una visión crítica que propicie discusiones permanentes sobre la praxis del maestro, con la finalidad de que se produzca el fortalecimiento, reconducción o sustitución de estrategias de trabajo.

Sin embargo, los informes reportan que el seguimiento realizado por el facilitador externo durante seis meses en cada escuela se ejecutó desde la visión de acompañamiento formativo, que se inició desde la fase de planificación en los Círculos. Posteriormente, con su participación y apoyo en algunas actividades que fueron evaluadas en grupo, quienes dentro de un clima de compañerismo hicieron recomendaciones y redireccionaron actividades (Lamoggia, 2003).

Los reportes emitidos por los facilitadores externos indican que en un 80% de las Escuelas atendidas lograron instalar los Círculos con resultados satisfactorios. Aún después de su intervención para alcanzar las metas propuestas, se observa cierta rigurosidad en su ejecución, si bien existe un movimiento pedagógico en evolución. De hecho, un 70% de los docentes comparten el desarrollo de actividades pedagógicas, se observa unificación de criterios y el trabajo de grupo se ha solidificado ligeramente, lo que indica claramente la pertinencia de la estructura adoptada (UNELLEZ, 2002).

Los facilitadores externos coinciden en asegurar que los Círculos de Acción Docente se convirtieron en herramienta de ejecución y transferencia de las acciones previstas en el aula, elemento este último que resulta básico para el mejoramiento real del proceso educativo, expresado en el proceso de internalización de la capacitación con 14 reportes, equivalentes al 75%.

Refieren un 100% de los participantes que la condición de no obligatoriedad que se imprimió inicialmente a los Círculos restó importancia a la asistencia, permanencia y participación real de los profesores en los CAD. Al respecto, Jesús indicó que *“en mis acompañamientos al desarrollo de los CAD siempre faltaban uno dos o tres docentes, se escapaban rápidamente, por ello es que no deberían ser voluntarios”*.

De la misma manera, se señala en los 20 informes analizados que la participación de los directivos en las actividades del CAD restó cierta importancia a las mismas, limitándose estos solo a conceder el espacio de tiempo necesario para la realización de las actividades, pero exhibiendo cierta pasividad y poco compromiso en los momentos de su ejecución.

Reportan el 75% de estos informes que el clima de trabajo de la Institución Escolar adquirió connotaciones significativas, caracterizado por aceptables niveles de compañerismo (85%), responsabilidad en el cumplimiento de las tareas y actividades asignadas (75%), cohesión en las tomas de decisiones (90%), aspectos estos que representan mejoras en el desempeño de funciones y generan estados de satisfacción en los participantes; aspecto este que se corroboró ampliamente en la observación de un CAD al momento de evaluar la ejecución de un proyecto de acercamiento a la comunidad, en las palabras de la maestra Ana:

*“el video foro fue un éxito, yo estaba asustada, pero el profesor Raúl se encargó de los equipos junto con Rosalía y con las preguntas al final, yo temblaba pues sabía que entre los padres había gente fuerte y analizar los planteamientos de la película era delicado gracias a Dios que allí estaba la Profesora Corteza, ella me ayudo a abordar el tema y hasta los señores esos participaron, ojala hallan reflexionado de corazón”*.

Se aprecia, en la opinión de Ana, que sintió apoyo y solidaridad de sus compañeros, evidenciando que tuvo el respaldo de su equipo, aspectos estos de suma importancia en cuanto al necesario proceso de consolidación que se aspira lograr con el desarrollo de los CAD.

El 55% de los reportes indican que existe receptividad hacia las innovaciones sugeridas durante el proceso de capacitación y desarrollo de los CAD. Un 55% de los informes indican la existencia de un proceso de interrelación dinámico, en el que todos colaboran y se ayudan mutuamente en las distintas actividades emprendidas en colectivo.

El proceso descrito es el resultado del proceso de implantación de una estructura organizacional o de una innovación, cuyos niveles de funcionamiento describen algunos procesos y resultados parciales y nada definitivos sobre las posibles incidencias de la innovación en la cultura escolar de los 93 centros educativos, que más bien es producto de una intervención y no del proceso natural, una vez culminada la fase de seguimiento ejecutada por equipos de la Universidad Ezequiel Zamora (UNELLEZ) y la UPEL.

### **5.1.2. Datos y resultados referidos al segundo momento de la investigación**

El segundo momento se realizó durante los años 2000-2004, a través de la aplicación de un cuestionario, y de la observación directa del desarrollo de los CAD de las cuatro escuelas seleccionadas, a tal efecto: E.B. Salvador Gily, E.B. Ramón Reinoso Núñez, E.B. Fernanda Cruz Bastida y E.B. Alberto Arvelo Torrealba.

#### **5.1.2.1 Análisis de la información obtenida del cuestionario**

Los datos que se presentan provienen de la encuesta aplicada al cuerpo de profesores y directivos de los Centros Educativos los cuales están organizados, en función de dos de los objetivos de la investigación en estudio, y relacionados con el supuesto o hipótesis de trabajo.

### Primera parte del cuestionario

#### A) Dimensión 1: Significado de los CAD

Las cuatro primeras preguntas estuvieron dirigidas a indagar el significado que tiene para el docente el Círculo de Acción Docente, lo que representan para ellos, precisar si poseen claridad sobre los objetivos y principios que los rigen. Igualmente, se quieren conocer las potencialidades que existen entre los docentes para la gestión de su formación. Los resultados se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla N° 29**  
**Concepto que manejan los docentes sobre los CAD**

CATEGORIAS	F	%	RESPUESTAS
1. Estrategias para mejorar la práctica pedagógica.	8	40%	Despejar dudas. Plantear discusiones sobre métodos y estrategias. Mejoras de la planificación.
2. Reuniones para compartir experiencias pedagógicas.	7	35%	Compartir experiencias e inquietudes. Reuniones para coordinar el proyecto pedagógico de aula. Encuentro de reflexión colectiva de la práctica docente. Espacios de discusión para compartir, reflexionar y estudiar.
3. Espacios de formación permanente-	9	45%	Talleres y estrategias. Formación permanente. Actualización docente. Espacios de formación y enriquecimiento personal. Oportunidad para la actualización y adquisición de estrategias.
4. Espacios de solución de problemas.	3	15%	Reuniones para identificar y solucionar problemas. Espacios para minimizar y atender debilidades

**Fuente:** Cuestionario aplicado al profesorado, 2003.

La tabla N° 29, refleja el concepto que manejan los docentes de Educación Básica sobre los Círculos de Acción Docente. En este sentido; el 35% de los entrevistados los consideran como una reunión para compartir experiencias pedagógicas, en las que se propicia el intercambio de ideas, se coordinan los proyectos pedagógicos de aula, se reflexiona de manera colectiva sobre la práctica docente, se identifican, analizan y orientan problemas pedagógicos de forma grupal, lo que permite redireccionar la praxis, desde una óptica más amplia, producto de la confrontación dialógica que se establece en el desarrollo de los Círculos.

La revisión de la práctica y la relación de la misma con la teoría son vitales para el desarrollo de un CAD. Ellas constituyen la vía expedita que el Ministerio de Educación visualiza como la forma de lograr cambios a nivel individual e institucional (M.E., 1999).

La revisión de la experiencia propicia procesos de análisis, a partir del diálogo, la argumentación y el consenso, que se constituyen, tal como los denomina Vallaeys (2006), en un contrato social, en función de los alumnos, de la enseñanza impartida en clase, de los métodos de evaluación, de las responsabilidades de cada quien, de las metas comunes y personales.

Tomando como base los elementos anteriores, el 45% representa una proporción aceptable pero no suficientemente significativa, lo que indudablemente evidencia la necesidad de potenciar la discusión de problemas pedagógicos, ya que es esta práctica la que permitirá instalar una cultura de revisión en colectivo, en la que se aporten y reciban críticas libremente, con receptividad, y se asuman decisiones, se tracen líneas de acción para atender los requerimientos que surjan, tanto a nivel de los docentes como de los alumnos y de la institución.

La revisión en colectivo de la experiencia y del conjunto de saberes validados por una praxis exitosa o no, y el análisis de las limitaciones y errores sobre el desempeño que realiza el docente, va a permitir, desde una perspectiva socio constructiva, confrontar las hipótesis individuales de cada profesor, para a partir de ellas construir o reconstruir conocimientos o nuevas hipótesis sobre los procesos, métodos, estrategias y formas de conducir el proceso de enseñanza aprendizaje, ajustadas a la realidad de la escuela y de la sociedad en la cual está inserta la misma.

Al hilo de lo anterior, el 45% de los docentes consideran a los Círculos de Acción Docente como un espacio de formación permanente, lo que propicia la interacción entre iguales, facilita la revisión de elementos teóricos, a la luz de los cuales se puede revisar la acción pedagógica, se atienden las debilidades cognoscitivas, se propician talleres y otras oportunidades de actualización y capacitación del docente, en su espacio de trabajo, apoyado en las fortalezas de sus compañeros. La apreciación anterior se verifica con nuestras observaciones al desarrollo de los CAD, en este caso de los cuatro seleccionados como muestra en esta investigación, por ejemplo:

*“El centro escolar Salvador Gily de los cinco CAD observados estuvieron siempre dirigidos a la revisión teórica, manejo de autores sobre temáticas vinculadas al desarrollo del curriculum, análisis de estrategias didácticas para abordar procesos de lectura, escritura, conversión de la moneda, globalización, enseñanza de valores”*

Bastante parecido fue el tratamiento dado a los CAD en el centro escolar Fernanda Cruz Bastida:

*“De los cinco CAD observados, tres se orientaron a temas teóricos vinculados con los procesos de enseñanza aprendizaje, manejo a profundidad de enfoques psicológico y filosófico de la reforma y de los elementos novedosos recientemente incorporados a la forma de planificación tales como ejes transversales, manejo de contenido (actitudinales,*

*procedimentales y conceptuales), los otros dos estuvieron direccionados al abordaje de la lecto escritura y se transfirieron al aula en proyectos de corto plazo”.*

El 40% de los encuestados considera los CAD como una estrategia para mejorar la práctica pedagógica, como una herramienta que les ayuda a despejar dudas, entablar discusiones sobre métodos y estrategias que facilitan el desenvolvimiento en aula, y, de manera particular, contribuyen a la planificación de los proyectos pedagógicos de aula (PPA), modalidad de planificación implementada con la Reforma Curricular, planteamiento que ha generado conflictos entre los docentes por cuanto representa un cambio en el manejo de los aprendizajes y en el modelo pedagógico del docente, quien debe asumir una actitud investigadora, creativa y de compromiso. Al respecto, Odreman (1997) señala que es necesario transformar la acción pedagógica en el aula, donde el docente sea capaz de liderizar la construcción del conocimiento, desarrollar la capacidad de aprendizaje y considerar el contexto escolar y social como factor de aprendizaje.

Los datos anteriores evidencian la significación que los docentes le otorgan a los Círculos de Acción Docente, pues entre todas las respuestas se llega a un significado que trasciende la definición inicialmente planteada en el modelo originario, implantado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1998), que considera al CAD como una estrategia dirigida al mejoramiento de la enseñanza–aprendizaje, de los procesos de aula, y a la vinculación y participación activa de los docentes, alumnos, padres y comunidad local. A este concepto, los profesores le adicionan la categoría de espacio de formación permanente, aspecto que indica que la estrategia es revalorizada y se convierte en una vía para la gestión de la autoformación de los profesores, desde sus necesidades y desde las del centro educativo, y a

partir de proceso de acción-reflexión-acción, en el que la experiencia acumulada se posesiona, dándole mayor sentido al aprendizaje y su transferencia al aula.

**Tabla N° 30**  
**Objetivos de los Círculos de Acción Docentes**

CATEGORÍAS	F	%	RESPUESTAS
<b>1. Propiciar el Intercambio de estrategias y métodos</b>	13	65%	Intercambiar ideas estrategias y métodos de enseñanza. Compartir experiencias de la práctica. Estimular la iniciativa y creatividad Fomentar la participación.
			Integrar al docente en una misma línea de acción pedagógica comunitaria. Reflexionar sobre los temas actuales.
<b>2. Estimular la formación permanente</b>	19	95%	Fortalecer las escuelas para la Formación Permanente. Actualizar y proveer estrategias. Enriquecer el aprendizaje del docente.
<b>3. Planificar y evaluar proyectos.</b>	8	40%	Compartir estrategias de planificación. Planificar, evaluar y ejecutar el Proyecto Pedagógico de Aula. Propiciar el crecimiento personal y grupal del docente.
<b>4. Solucionar problemas de aprendizaje.</b>	15	75%	Resolver problemas de aprendizaje e institucionales. Potenciar procesos de transformación de la escuela. Estimular la elaboración de propuestas y producciones colectivas. Solucionar problemas pedagógicos. Incentivar el trabajo en equipo. Unir a docentes y directivos. Mejorar las relaciones interpersonales. Disminuir los errores del docente

**Fuente:** Cuestionario aplicado al profesorado, 2003.

La opinión de la mayoría de los informantes con relación a los objetivos de los Círculos de Acción Docente, coincide en un 95%, al considerar como uno de los objetivos el estimular la formación permanente, lo que implica propiciar el crecimiento personal y grupal, atender las

debilidades y promover el liderazgo del docente, con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza.

Igualmente, el 75% de estos docentes plantean que la solución de problemas de aprendizaje es otro objetivo que rige en los Círculos de Acción Docente, puesto que, dentro de ellos, es una constante el análisis de los problemas de los alumnos, de los errores de los docentes, de las relaciones entre el personal, así como la búsqueda de soluciones a los problemas, a través de planes y proyectos de trabajo que se asumen de manera grupal, sustentados sobre la base de la interdisciplinariedad del colectivo.

De igual manera, el 65% de los docentes establecieron como un tercer objetivo, el intercambio de estrategias y métodos. En este sentido, sostienen que los Círculos de Acción Docente son espacios para compartir experiencias que les permiten instruirse, mantener viva la iniciativa y la creatividad, fomentan la participación de los docentes en las diferentes áreas y espacios, con la intención de establecer una línea de acción pedagógica coherente y actualizada. En nuestras observaciones la profesora de segundo grado plantea: *“tengo un problema, mis niños son muy bochincheros, me tienen vuelta loca, son inquietos, indisciplinados, agradezco colaboración”*.

Al respecto, los profesores conversaron, dieron ideas y uno de ellos ofreció explicar en el próximo CAD una estrategia para abordar esa situación. De hecho, el siguiente CAD se denominó “estrategias para el manejo de conductas con hiperactividad”

*“En equipo, tomen una lámina de papel bond, marcadores y diez paletas de diferentes colores, cada equipo elaboren cinco conductas que desean corregir, partamos del hecho de que todos sus alumnos son como los de María, ahora ponga esas conducta en positivo, ejemplo hoy Cristopher no se va levantar, hoy copiaremos la tarea con rapidez, eso es una ficha*

*acumulativa, por cada logro tendrán paletas, a mayor número de paleta se cambia con pequeños premios”.*

Vemos aquí como un profesor comparte su experiencia con sus colegas en atención a una necesidad puntual y lo hace con sumo profesionalismo y responsabilidad en lo que es un taller bien especializado, demostrando con ello cuanta fortaleza existe en los centros educativos y, cómo, desde ellos se puede desarrollar una cultura de formación y actualización.

La planificación y evaluación del proyecto constituye el 4º objetivo de los CAD (40%). Éste establece como una de sus prioridades analizar y fortalecer las estrategias de aprendizaje, actividades de evaluación y ejecución, desde el compartir ideas y acciones.

Las respuestas dadas a la pregunta sobre los objetivos de los CAD demuestran una coherencia entre las mismas y los objetivos originalmente diseñados en la propuesta, lo que señala la efectiva valoración de los mismos por parte de los profesores, quienes, tal como lo plantea Adams (1998), ven en ellos la posibilidad dialógica de visualizar y asumir actividades y conductas, frente a situaciones que requieren de la exploración desde diferentes ángulos.

**Tabla N° 31**  
**Principios que manejan los docentes sobre los CAD**

CATEGORÍAS	F	%	RESPUESTAS
<b>1. Mejoramiento pedagógico.</b>	17	85%	Mejoramiento continuo. Atención a las innovaciones y nuevo diseño curricular. Profundidad en el tratamiento de los temas.
<b>2. Interacción en el aprendizaje, ideas y acciones.</b>	16	80%	Interacción entre docentes. Compartir experiencias. Confrontación dialógica Trabajo en equipo. Aprendizaje cooperativo. Construir acuerdos y puestas en común

CATEGORÍAS	F	%	RESPUESTAS
<b>3. Participación.</b>	16	80%	Criticidad frente a los planteamientos. Integración del personal Solidaridad, compañerismo, comunicación. Libertad para elegir temas. Participación activa del docente y directivo.
<b>4. Atención continua a las necesidades del docente.</b>	5	25%	Atención a las necesidades específicas del docente. Atención a los problemas reales de la institución. Solución a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y del docente. Planificación para la acción. Seguimiento al aula.
<b>5. Planificación.</b>	10	50%	Planificación para la acción. Seguimiento al aula. Programar y reprogramar actividades.
<b>6. Reflexión teoría – práctica.</b>	5	25%	Análisis de la práctica en función de la teoría. Aplicación inmediata de los aspectos estudiados.
<b>7. Contextualización de los aprendizajes.</b>	5	25%	Revisión de las tendencias socio-políticas actuales. Análisis de las realidades socio políticas
<b>8. Continuidad de los procesos.</b>	5	25%	Continuidad en los procesos.

**Fuente:** Cuestionario aplicado al profesorado, 2003.

Consultados los profesores sobre los principios que, a su juicio, rigen el desarrollo de los Círculos de Acción Docente, el 80% de ellos consideran que los mismos deben propiciar procesos en los que la interacción en el aprendizaje sea la esencia de su funcionamiento, el cual debe sustentarse en el trabajo en grupo, en la interacción y revisión de la experiencia del profesor en el desempeño de sus funciones. Y, a partir de ellas, iniciar el proceso de análisis, reflexión y búsqueda de estrategias que permitan construir acuerdos y tomar decisiones a nivel de su propia formación y la de los estudiantes.

De ahí que el 80% de los entrevistados considera la participación como el principio vital de los Círculos de Acción Docente, puesto que la misma es garantía real de que los procesos que se gesten dentro de los mismos sean realmente productivos. Piensan que esa participación debe ser activa, que inserte a los docentes, directivos y supervisores en un proceso de aprendizaje voluntario, impregnado de solidaridad, compañerismo, donde se apliquen los principios de la comunicación, se admitan ideas, se refuten posiciones dentro de una actitud crítica, sana y constructiva.

Se puede decir que un 85% de los docentes consideran el mejoramiento pedagógico, como el principio de operatividad de los Círculos de Acción Docente, ya que a través de los mismos se atendería el mejoramiento continuo y sostenido del profesor, tanto en materia de innovación y nuevo diseño curricular, como en la profundización de temas y contenidos particulares.

En este mismo orden, un 50% de los entrevistados señalan como principio básico la planificación de las actividades de formación y de seguimiento de su ejecución. Otro 25% indican que en desarrollo de los Círculos de Acción Docente se debe revisar la teoría y su relación con la práctica, además de establecer mecanismos y acuerdos para transferir las acciones al aula de clases, facilitando la contextualización de los aprendizajes del profesor y de los alumnos, por lo que durante su realización se deben manejar las tendencias sociopolíticas y culturales actuales, desde perspectivas reales, con una actitud crítica, con profundidad y continuidad suficiente hasta lograr el dominio y comprensión del tema o aspectos en revisión.

Los resultados hasta aquí expuestos confirman, a la luz de la teoría, que el profesorado visualiza como principios, la interacción (80%), la participación (80%) y el mejoramiento pedagógico (85%), como base para el desarrollo de los Círculos de Acción Docente, pues a través de ellos se pretende propiciar el análisis de los aprendizajes en colectivo.

Es por ello que el aprendizaje en colectivo, también denominado cooperativo, constituye la columna vertebral de los Círculos de Acción Docente, como estructura para la formación permanente, gestionada por el profesor y para el profesor, a partir de sus propias potencialidades y debilidades, desde su propia práctica, mediante procesos interpersonales e intrapersonales en los que el docente identifique lo que aprende y comprenda cómo lo aprende, es decir, ejercitando la meta cognición a través del manejo y aplicación de aprendizajes significativos y funcionales, de manera que la acción del profesor deje de ser, tal como la afirma Núñez (1998), una práctica en solitario signada por una sola e irreflexiva perspectiva.

Es bastante significativo que un mínimo porcentaje (25%) del profesorado reconozca como principio de funcionamiento de los Círculos de Acción Docente la contextualización de los aprendizajes como una necesidad. Aspecto que llama la atención, pues pudiera indicar la existencia de un docente y de una escuela que maneja procesos desvinculados de la realidad, en la que los procesos de la vida y del entorno no son aprovechados como experiencia de aprendizaje, generando, tal como lo señala Cárdenas (1995), un proceso de aprendizaje irreal y antifuncional, que aleja al alumno de la escuela, pues ésta no da respuestas contundentes a las necesidades de integración del alumno a la sociedad.

**Tabla N° 32**  
**Potencialidades de los docentes del centro para la autogestión de la formación**

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>SUB - CATEGORÍAS</b>
<b>1. Habilidades manuales, creatividad.</b>	8	40%	Habilidades manuales. Creatividad e imaginación. Facilidad para ambientar y dibujar. Habilidad para diseñar recursos.
<b>2. Variedad de estrategias para la Enseñanza-Aprendizaje.</b>	6	30%	Diferentes estrategias para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Habilidades numéricas y literarias. Estrategias obtenidas en cursos y talleres.
<b>3. Experiencia.</b>	6	30%	La experiencia de aula. / Vivencias. Asistencia a eventos.
<b>4. Formación pedagógica y especializada.</b>	11	55%	La mayoría de Licenciados y Magíster. Estudios y preparación. Formación en lengua y matemática.
<b>5. Disponibilidad y apertura al cambio.</b>	14	70%	Facilidad para compartir. Solidaridad, compañerismo. Buena comunicación. Espíritu de trabajo.
<b>6. Trabajo en grupo.</b>	6	30%	Disponibilidad para trabajar en grupo. Compromiso con el trabajo. Disposición a la ayuda mutua.

**Fuente:** Cuestionario aplicado al profesorado, 2003.

Los datos obtenidos en esta tabla indican que el 70% de los profesores posee disponibilidad y apertura al cambio, de la misma manera, reporta la existencia de un ambiente de trabajo caracterizado por una buena comunicación, espíritu de trabajo, solidaridad, compañerismo y facilidad para compartir, elementos estos indispensables para el desarrollo exitoso de los Círculos; dado que la esencia de los mismos se centra en la estrategia socio pedagógica denominada interacción entre pares, es decir, en una interacción recíproca entre sujetos de igual condición, que funcione de

manera horizontal y absolutamente cooperativa, dirigida hacia el logro de un proceso de revisión y enriquecimiento de la formación del docente y del diseño e implementación de propuestas aplicables al aula, tal como lo señala el Ministerio de Educación (1999).

Bajo esta óptica, el 55% de los profesores consideran poseer una alta formación profesional pedagógica, de la que manifiestan su satisfacción, por tener los títulos profesionales, lo cual es significativo para ellos. Consideran que su formación representa una potencialidad para participar en los Círculos, pero esto no es una garantía de que efectivamente los Círculos de Acción Docente se desarrollen en condiciones óptimas. Sin embargo, vale destacar que en el desarrollo de los CAD, varias veces, en el momento de distribuir responsabilidades, fue frecuente escuchar: *“Profesor usted que tiene una maestría en pedagogía puede darnos un taller en esa área”*, y otro respondió: *“ellos estudian para ellos, ni sus alumnos se benefician, menos nosotros, olvídale”*

Como puede observarse, se evidenció que existen profesionales con títulos de formación profesional de tercer y cuarto nivel que no contribuyen ni se involucran en los procesos desarrollados durante su puesta en práctica.

Resulta interesante señalar que el 40% de estos profesores reportan poseer habilidades manuales, creatividad e imaginación, de igual manera poseen mucha facilidad para ambientar, dibujar y diseñar recursos para el aprendizaje, y manifiestan también su disposición para apoyar a los profesores de su institución y del Sector Escolar al cual pertenecen.

Indiscutiblemente, los aspectos antes señalados son importantes y necesarios en el Nivel de Educación Básica y, particularmente, en las dos primeras etapas, dado que es exigencia del diseño curricular que se haga uso

de materiales concretos para apoyar el razonamiento del alumno, quien, por su edad, se ubica en un pensamiento concreto, como una forma de ir sentando las bases para el razonamiento formal (Currículum Básico Nacional, 1996).

Un 30% de los entrevistados indica que su experiencia en aula, sus vivencias y la asistencia a diferentes eventos formativos son potencialidades para el desarrollo de los Círculos, e igualmente refieren como una fortaleza su disposición al trabajo en grupo (30%) y a la ayuda mutua. La baja consideración de ambas categorías de respuestas evidencian cierta debilidad en dos aspectos considerados indispensables para el desarrollo de los Círculos de Acción Docente, dado que los mismos, entre sus objetivos básicos, pretenden reivindicar la experiencia, como una forma de potenciar la autoestima del docente, fortalecer su liderazgo y las relaciones interpersonales.

Un 30% manifiesta poseer diferentes estrategias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje obtenidas en cursos y talleres, tales como: habilidades numéricas y literarias y un gran compromiso con el trabajo; fortalezas que han logrado en cursos y talleres, lo que demuestra que la labor pedagógica del docente se ve reforzada y se avala en el surgimiento de movimientos actuales (PPA, PPP), que apoyan resultados tendentes a mejorar la calidad de la educación.

## **B) Dimensión 2: Formación permanente del docente**

La formación permanente del docente constituye un elemento clave en todo proceso de mejora educativa que emprenda un país. De hecho, no se puede hablar de Reforma educativa separadamente de la formación del

docente, pues éste es el operador del proceso, el que la pone en marcha, es quien aumenta o diluye su potencial de cambio.

Dada la importancia de la formación continua, y de lo novedoso de su aparición teórica y práctica en el ámbito educativo, se consideró pertinente valorar la concepción que de la misma tienen los docentes, precisar que actividades de formación realizan desde sus propios centros educativos y su satisfacción ante las actividades emprendidas por el Estado Venezolano. Para ello, dentro de la entrevista estructurada, se dedicaron cinco preguntas que permitieron obtener una visión clara de los conceptos y posiciones que tienen los entrevistados en torno a la formación permanente, cuyos resultados se presentan a continuación:

**Tabla N° 33**  
**Concepto sobre formación permanente**

CATEGORÍA	F	%	RESPUESTAS
<b>1. Proceso de actualización permanente</b>	9	45%	Es estar continuamente actualizado y estudiando, indagando, metodologías, técnicas de enseñanza pedagógica. Revisión y actualización de la práctica pedagógica. Constante actualización, en función de los nuevos paradigmas y cambios.
<b>2. Proceso de capacitación a través de cursos, talleres y postgrados</b>	7	35%	Realizar permanentes cursos y talleres. Capacitación dada al docente periódicamente. Talleres y cursos dictados por el Estado.
<b>3. Proceso de aprendizaje sistemático y continuo</b>	10	50%	Estudio continuo que debe realizar cada docente. Aprendizajes constantes, proceso humano que nunca termina de consolidarse. Proceso continuo de preparación personal y profesional.

**Fuente:** Cuestionario aplicada al profesorado, 2003.

De la tabla se desprende que el 50% de los entrevistados conciben la formación permanente como un proceso de aprendizaje continuo, que les permite prepararse en lo personal y profesional, utilizando para ello diversos mecanismos personales e institucionales, desde estudios universitarios, talleres, revisión de materiales actualizados y la experiencia misma, con sus acuerdos y desacuerdos en la práctica del aula y en la vida en su integralidad.

Admiten que la formación permanente es una necesidad particular de búsqueda del saber, es decir, reconocen que la misma es un compromiso compartido del docente consigo mismo, y del estado, quien debe propiciar la actualización del personal en las áreas, programas y proyectos sobre los que se sustenta el diseño curricular de la Educación Básica.

El 45% vincula la formación permanente con la actualización y perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas. Consideran que dicha actualización debe ser planificada, en función de los nuevos paradigmas y cambios, con la finalidad de indagar e incorporar metodologías y técnicas que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos docentes consideran que la actualización debe ser producto de un proceso de investigación sobre los aspectos y necesidades del profesor y liderizada por el Ministerio de Educación.

El 35% del profesorado percibe la formación como una serie de cursos, talleres y estudios de postgrado que dicta el Estado para mejorar al docente, y en el caso de los postgrados, para ascender en sus categorías.

De los datos anteriores se puede apreciar que una proporción aceptable de profesores maneja la formación permanente, como un “proceso humano y constante que nunca termina de consolidarse”, concepción ésta que, junto a la clara delimitación que establecen frente a su propio proceso

de formación, demuestra que existe la conciencia clara respecto a la importancia y necesidad de inscribirse en dichos procesos.

De la misma manera, precisan y son conscientes de la responsabilidad que el Estado posee ante su proceso formativo. La información anterior demuestra claramente el manejo de una conceptualización integral del proceso vinculado al crecimiento personal y profesional y les ubica en la vía interminable, pero en avance del crecimiento o desarrollo de la personalidad, tal como lo define Adam (1970), al señalar la existencia en una cuarta etapa de aprendizaje.

La segunda categoría, con mayor representación en cuanto al número de respuestas, ubica a un grueso número de profesores en un concepto de formación que privilegia el desarrollo profesional, tal como lo precisa la UNESCO (1996), quien relaciona la acción formativa con la adquisición de conocimientos, habilidades y conductas íntimamente ligadas al campo profesional, en detrimento de otras áreas de la personalidad del profesor, como ser humano integral.

La tercera categoría reporta que un pequeño pero importante número de profesores asumen la formación como un proceso externo que depende de la intervención y decisión de instancias definidas, que deben fomentar las acciones más de profesionalización que de formación.

De los datos anteriores, se evidencia la existencia de un concepto integral de formación permanente y de criterios de responsabilidad consigo mismo. Sin embargo, no puede obviarse que un 35% de los docentes vinculen la formación con la simple profesionalización, conducente a la obtención del título a efectos de ascenso, sin que se traduzcan en mejoras en la praxis docente, tal como lo afirma Rodríguez (2009).

**Tabla N° 34**  
**Principios de la formación permanente**

CATEGORIA	F	%	RESPUESTAS
<b>1. Continuidad, gradualidad y dinamismo en los procesos de aprender.</b>	8	40%	Continuo y permanente. Continua gradual y sostenida en el tema y en el tiempo. Continuidad en los procesos. Evaluar los logros.
<b>2. Aprendizaje práctico que vincule teoría y práctica.</b>	4	20%	Aprendizaje práctico. Ser reflexiva y práctica. Dinámicas e innovadora según necesidades. Vinculación de la teoría con la práctica.
<b>3. Actualización de los conceptos y contenidos.</b>	7	35%	Ajustada a la nueva reforma curricular. Búsqueda de nuevas experiencias. Actualizar al docente en novedades educativas.
<b>4. Planificación en atención a las necesidades personales y profesionales del docente.</b>	13	65%	Atención a las necesidades del docente. Planificación y ejecución continua. Superación personal y profesional. Considere las necesidades del alumno y docente.
<b>5. Seguimiento y evaluación a los procesos</b>	10	50%	Evaluación de los resultados de los procesos

**Fuente:** Cuestionario aplicado al profesorado, 2003.

Al indagar sobre los principios que, a juicio del docente, rigen la formación permanente, el 65% de los mismos piensan que la planificación es un principio básico de la formación permanente, que la misma debe hacerse de manera continua y en atención a las necesidades del docente y del

alumno, en el plano personal y profesional, es decir, desde un punto de vista integral.

Bajo estas premisas, un 40% considera que la formación debe tener continuidad, gradualidad y dinamismo en los procesos que se emprendan. Estiman importante abordar en profundidad los temas tratados y piensan que deben evaluarse dichos procesos.

Por otra parte, un 35% afirma que la actualización de los conceptos y contenidos es un principio de funcionamiento, ya que ésta debe atender a las innovaciones y cambios sugeridos por las Reformas curriculares. En menor medida, un 20% sostiene que los CAD vinculan la teoría con la práctica, con la reflexión y retroalimentación; por último, un 50% señala que el seguimiento y la evaluación de los procesos deben orientar las acciones de formación emprendidas desde los CAD.

Todo lo anterior muestra que los docentes poseen claridad en algunos de los principios de funcionamiento de la formación permanente, pero la vinculan a las prácticas propias de la Reforma, concepción ésta que sitúa la formación en la intervención externa y eventual, lo que tiende a establecer límites a una acción que debe ser asumida como un proceso mucho más complejo, que va más allá del ensayo de programas.

La formación continua del docente debe atender al fortalecimiento profesional, individual y corporativo y a la práctica del docente, “una práctica que se desarrolla en el aula, pero que además involucra la práctica institucional global y sus nexos insoslayables con el conjunto de la práctica social del docente” (De Lella, 1999:5).

No hay que olvidar que se está frente a un docente que, ante todo, es un ser humano, que requiere ser atendido en su integralidad, necesita ser

repotenciado en su aspecto personal, pues tal como indican Sánchez & otros (1988), los cambios en los profesores no pueden hacerse al margen del proceso de aprendizaje del propio profesor.

Es igualmente significativo que un 50% de los encuestados le atribuye a la Formación Permanente el principio de la evaluación y seguimiento, lo que corrobora la inexistencia de una cultura de transferencia al aula y sobre todo de acompañamiento entre docentes en la ejecución del acto docente, en un espacio que les permita mirarse el uno al otro, para valorar las estrategias aplicadas, analizar aciertos y desaciertos en un proceso de intercambio de experiencias.

**Tabla N° 35**  
**Formación permanente promovida por el Centro**

CATEGORÍA	F	%	RESPUESTAS
<b>1. Círculos de Acción Docente</b>	<b>14</b>	<b>70%</b>	Los Círculos de Acción Docente, de los cuales surgen talleres, reflexiones y análisis de material escrito. Los espacios de formación por comisiones. Los Círculos de Estudios generales.
<b>2. Talleres y Cursos.</b>	<b>10</b>	<b>50%</b>	Talleres de valores, lectura, escritura y de pedagogía para docentes, representantes y alumnos. Talleres sobre Proyecto Pedagógico de Aula.
<b>3. Diagnóstico necesidades de formación</b>	<b>16</b>	<b>80%</b>	Estudio de necesidades del docente
<b>8. Política de Formación aplicada en los centros escolares</b>			
<b>1. Los Círculos de Acción Docente</b>	<b>11</b>	<b>55%</b>	Las que surgen de los Círculos de Acción Docente. Se planifican por comisiones de trabajo.
<b>2. Proyecto la escuela necesaria</b>	<b>6</b>	<b>30%</b>	Numerosas actividades de formación en atención a la política de Fe y Alegría.
			A través de cuatro comisiones se organizan los procesos de formación dirigidos al docente, alumno y representante. Durante todo el año por parte de los directivos y diferentes comisiones que integran el proyecto educativo del centro.

CATEGORÍA	F	%	RESPUESTAS
3. Proyectos de innovación pedagógica	1	5%	Constantemente en atención a los cambios o innovaciones, estos son de nuestra propia institución. Las acciones de capacitación no están dadas en función de una política definida Ninguno
<b>9. Satisfacción por las políticas aplicadas</b>			
Insatisfecho.	20	100%	No, no hay continuidad, ni secuencia Hace varios años que el Estado no promueve talleres para los docentes Hace más de tres años que no se dictan talleres, ni se nos invitan a ningún evento. No existe una política coherente de formación del docente por parte del Estado.

**Fuente:** Cuestionario aplicado al profesorado, 2003.

En la tabla N° 35 se fusionan las tres preguntas correspondientes a los procesos formativos que se generan en el interior del centro escolar. Al respecto, un 70% de profesores señala a los Círculos de Acción Docente como la única actividad de formación permanente. Indican que los mismos son espacios a través de los cuales ellos canalizan sus necesidades, revisan las propuestas de cambio e innovaciones del Ministerio de Educación, dentro de su propia institución.

Un 50% indican que realizan actividades de formación, como talleres y cursos, en atención a los planteamientos del proyecto del centro, que igualmente se concretan a través de los espacios de Formación o Círculos de Acción Docente. En relación a esta pregunta la profesora María Ruíz comentó:

*“Yo ingrese al Ministerio en los noventa, hace quince año y es ahora cuando he recibido capacitación, los cursos y estudios que he realizado han sido por cuenta propia y eso era antes cuando los necesitaba para los ascenso “*

Un 80% de los encuestados señalaron que no se realizan actividades de diagnóstico de necesidades del docente, aspecto éste que, según Rodríguez (1995), López (2000) y Lanz (2005) constituyen la base de todo proceso de formación, pues el mismo garantiza la atención de la necesidad específica del beneficiario del proceso o actividad emprendida.

Frente a la pregunta referida a la existencia de una política de Formación Permanente, un 55% reconoce a los Círculos de Acción Docente como una política de formación del Centro Educativo. Un 30% de los docentes, perteneciente a una de las instituciones de la muestra (Unidad Educativa P. Felipe Salvador Gily), señalan que el centro responde al Proyecto de la Escuela Necesaria que ejecuta Fe y Alegría, que es la encargada de estructurar y operacionalizar las políticas emanadas por el Estado y las políticas propias de la organización Fe y Alegría, la cual se instrumenta en función de cuatro dimensiones: a) pedagogía y pastoral; b) lectura y escritura; c) pensamiento lógico matemático; y d) formación para el trabajo.

Cada una de las dimensiones es asumida por comisiones, quienes realizan un diagnóstico de necesidades y expectativas de los docentes en el área respectiva para generar un cronograma de formación que se ejecuta, a través de los Círculos de Acción Docente. Los resultados de cada experiencia llevada en el aula se sistematizan para una posterior publicación en revistas y textos. Los CAD se realizan quincenalmente y se acreditan mediante certificados, para efectos de curriculum; indican estos profesores que los CAD son medulares para ellos, pues se actualizan permanentemente, son un punto de encuentro donde disfrutan y aprenden. Este planteamiento se complementa con la aseveración de la Madre Directora del colegio, quien

en la entrevista que se le realizó indicó que: *“Los CAD constituyen una herramienta básica para propiciar la formación de los profesores desde su propio centro de trabajo para la Organización Fe y Alegría, para nosotros son la vía expedita para el mejoramiento y actualización permanente”*.

La información anterior demuestra que los docentes y los directores consideran los CAD como una política de formación permanente, aspecto éste que no estaba contemplado en el planteamiento originario de los mismos, situación que ha venido cambiando, en la medida que se ha comprobado la eficacia de la estrategia en los procesos formativos, a tal punto de oficializarlos a través de la Resolución N° 367 del Ministerio de Educación (1997).

El 100% de los entrevistados, al ser interrogados sobre la satisfacción frente a la política de formación del Estado Venezolano, manifestaron absoluta insatisfacción, pues consideran que no hay continuidad en los procesos formativos, son actividades que son esporádicas, poco profundas y demasiado masificados los talleres e inducciones. Piensan que los procesos allí iniciados no se consolidan. Al respecto José García indicó:

*“Existe un abandono total del profesor una vez que ingresa, cada quien se resuelve según su propio criterio, se trabaja con las indicaciones que recibe el personal directivo, solo cuando hay reformas curriculares nos llaman a cursos y ahora, con esto de los CAD que estamos compartiendo conocimientos y aprendemos unos de otros, y ojala realmente continúen y mejoren cada vez los procedimientos”*.

Los profesores afirman que no hay una política coherente y sostenida. La participación del Estado se limita a las acciones propias de la Reforma; recuerdan que solo hubo movimientos de capacitación entre 1996 y 2000. De allí en adelante no se han realizado acciones de formación. En los últimos tiempos solo son atendidas las Escuelas Bolivarianas. Piensan, además, que

en las mismas no existe equidad, ya que a los centros Educativos dependientes del Estado y a los de Fe y Alegría los excluyen de las pocas acciones que se realizan en esta materia.

El acompañamiento es deficiente a todos los niveles, las supervisiones son inoperantes, no hay orientación y mucho menos retroalimentación y tampoco existen mecanismos para el reconocimiento del profesor y del centro educativo, en función de los logros académicos que les insten a la sana competencia.

Los datos anteriores precisan la inexistencia de una política real de formación permanente; los docentes reciben capacitación en el área de la Reforma, aspecto éste que difícilmente puede ser valorado como un proceso de formación, pues el mismo no es otra cosa que un conjunto de acciones aisladas, cuyo objetivo es presentar una serie de procesos y acciones para su instrumentación básica (Moya, 1992).

Indudablemente, es conveniente que la formación continua se realice en el contexto de amplio espectro, retroalimentándose, de tal forma que vaya creando condiciones para fortalecer la formación continua, y ésta, a su vez, actúe como una herramienta de la Reforma (Núñez, 1998).

**Tabla N° 36**  
**Recomendaciones para la promoción de la formación permanente**

CATEGORÍAS	F	%	RESPUESTAS
<b>1. Tiempo obligatorio de formación.</b>	4	20%	Talleres frecuentes, con especialistas en distintas áreas. Lapso anual obligatorio de formación. Atención a temas de interés dentro de la escuela.
<b>2. Diagnóstico de las necesidades.</b>	1	5%	Diagnóstico y atención de necesidades del docente dentro de cada centro educativo.

CATEGORÍAS	F	%	RESPUESTAS
<b>3. Fortalecer los círculos de acción docente.</b>	7	35%	Otorgar relevancia funcional a las comisiones de formación profesional. Ejecución frecuente de los CAD. Fortalecer el proyecto del Centro en materia de formación.
<b>4. Intercambio con otros centros educativos.</b>	6	30%	Que la Dirección de Educación implante un lapso de tres meses anuales para la formación de los docentes obligatoria. Intercambios de experiencias de manera continua de los docentes de la escuela entre si y con otros centros educativos cercanos.
<b>5. Vincular la escuela a las universidades.</b>	2	10%	Consolidar apoyos para la gestión de un proceso de formación con las universidades, ONG, etc. Que las universidades planifiquen proyectos de extensión en función de las políticas del ME.
<b>6. Asistencia y Financiamiento a eventos educativos.</b>	4	20%	Conceder permisos para asistir a los talleres. Que las universidades planifiquen actividades en función de las políticas.
<b>7. Continuidad y Sistematización.</b>	3	15%	Atender la formación como un proceso continuo y sistemático. Las acciones de formación sean más continuas y frecuentes.
<b>8. Coordinación y participación.</b>	3	15%	El M.E.C.D que retome las actividades de capacitación para todas las Instituciones Nacionales y Estadales. Que el Gobierno emprenda políticas de asesoramientos de manera permanente y con personal capacitado. Que la escuela trabaje continuamente con la Dirección de Educación en la capacitación de su personal mensualmente.

**Fuente:** Cuestionario aplicado al profesorado, 2003.

Lo anterior demuestra la importancia de propiciar acciones permanentes que sostengan en el tiempo la formación permanente, desde el mismo centro educativo, para de esta manera abordar la necesidad real del profesor y del alumno.

Al solicitar algunas recomendaciones para la promoción de la formación permanente, el 35% de los docentes consideran que es necesario

fortalecer los CAD, darles relevancia a las comisiones y/o promotores de formación permanente, realizar los Círculos con mayor frecuencia y fortalecer el Proyecto del Centro en materia de formación.

El 30% considera que se deben generar procesos de intercambio de experiencias con otras escuelas para, de esta manera, enriquecer la práctica y estimularse unos a otros. Así como propiciar la sistematización de las experiencias investigativas realizadas, organizar eventos científicos, en los cuales se puedan presentar dichas experiencias y generar una política editorial, que permita la publicación del trabajo generado dentro de cada institución, establecer concursos y bonos con premiaciones, que motiven al profesor y al centro educativo a competir por su consecución.

El 20% de la muestra recomienda que se implementen posibilidades de financiamiento para los procesos de formación, se den facilidades para la asistencia a Cursos, Talleres, Encuentros, se programen eventos con cierta frecuencia y con algo de obligatoriedad en temas de interés común, que permitan homologar criterios, estudiar planteamientos nuevos generados en el ámbito educativo, tanto en el país como en otras latitudes, de manera que se amplíe y enriquezca la visión del docente y con ella las opciones de formación en los enfoques e investigaciones realizadas.

Consideran los entrevistados que el Estado debe crear las condiciones necesarias, prever la remuneración del tiempo dedicado a la formación, los recursos económicos y los ambientes para la formación permanente.

La información anterior permite, además, precisar la existencia de potencialidades en los docentes, que les permitirán emprender un plan de formación profesional desde el mismo centro, un plan endógeno a través del

cual se pueden resolver numerosos problemas del centro, del aula y del profesor mismo.

En el cuadro anterior igualmente se muestra que los CAD se convierten en una continuidad de la capacitación iniciada, pues en ellos se siguen manejando los elementos teóricos-prácticos de la misma, pero trascienden sus objetivos en la medida que se incorporan temáticas propias de los docentes y de sus alumnos, ya que esto implica que se abordan necesidades reales, y desde allí se atiende la situación del alumno y la debilidad del docente, en función a la problemática analizada.

### **C) Dimensión 3: Valoración de las prácticas desarrolladas en los CAD.**

Los Círculos de Acción Docente son espacios de reflexión, construcción y evaluación dirigidos a hacer que el profesor se reconozca como actor importante dentro de un proceso de formación y mejora sistemática que asume; como punto de inicio se plantea el análisis de situaciones problemáticas y necesidades del colectivo al cual pertenece y sobre el cual tomará decisiones trascendentales, en busca de la optimización de los procesos del aula, de la escuela y de su propio desarrollo personal.

La presente dimensión permitió valorar la importancia que le otorgan los participantes a las actividades que se realizan en el centro educativo, caracterizar el clima de trabajo que se genera a consecuencia de su ejecución, conocer de qué manera se benefician en colectivo e individualmente en la realización de los mismos, así como, constatar sus expectativas y recomendaciones, al respecto. Para ello, se diseñaron siete

preguntas dirigidas a conocer lo relativo al desarrollo de las actividades propias de los CAD:

**Tabla N° 37**  
**Importancia de los Círculos de Acción Docente en las Experiencias del docente**

CATEGORÍAS	F	%	RESPUESTAS
<b>1 Promoción y fortalecimiento de la interacción y el intercambio.</b>	10	50%	Facilitan la comunicación entre los miembros de la comunidad. Generan discusiones en función de los aprendizajes y coevalúan su desempeño. La metodología participativa que se utiliza facilita el intercambio de experiencias y la presentación de problemas libremente. Fortalecen el intercambio de ideas, experiencias y conocimiento de problemas. Permiten la ayuda entre colegas. Propician el intercambio de estrategias.
<b>2. Facilitan la formación permanente y el crecimiento profesional.</b>	16	80%	Promueve situaciones específicas para la integración del proceso enseñanza -aprendizaje. Propician aprendizaje y comprensión de estrategias. Orientan las actividades de mejoramiento Involucran a todos los docentes en el proceso de formación permanente.
<b>3. Permiten encontrar soluciones y superar deficiencias.</b>	10	50%	Llenan las expectativas y los vacíos que nos presentan a la hora de ejecutar PPA. Facilitan la detección de problemas.
<b>4. Propician el descubrimiento de habilidades y destrezas.</b>	4	20%	Ayudan a explorar habilidades y destrezas. Permiten desarrollar habilidades, facilitan el auto conocimiento. Proporcionan ayuda a través de técnicas y estrategias de aprendizaje.
<b>5. Propician la reflexión y el conocimiento.</b>	3	15%	Promueve situaciones específicas para la integración del proceso enseñanza –aprendizaje. Propicia la consulta, intercambio, reflexión y conocimiento.

**Fuente:** Cuestionario aplicado al profesorado, 2003.

El valor de una acción, conocimiento, estrategia o actividad está dada por la utilidad que la misma tenga para la solución de un problema, comprensión de una situación o, sencillamente, para la creación de algunas condiciones operativas o teóricas (González, 1996)

Los CAD son considerados importantes por los docentes, el 80% de ellos indican que facilitan la formación permanente y el crecimiento profesional, pues a través de ellos se pueden planificar, orientar y ejecutar actividades de mejoramiento del proceso educativo, se puede indagar y profundizar sobre los distintos proyectos propuestos en la nueva reforma curricular. Los entrevistados piensan que los CAD facilitan su crecimiento personal y profesional, ya que los procesos de aprendizaje que se realizan durante su ejecución les dotan de estrategias, experiencias y herramientas para su desempeño profesional y personal.

El 50% señala que los CAD les permiten encontrar soluciones a las dificultades de los alumnos y problemas de aula, analizarlos desde la perspectiva y experiencia de todos los docentes que conforman el Círculo, y, en conjunto, trazar un plan de acción para abordar la situación, en la que se comprometan todos.

De la misma manera, reconocen que se atienden y superan deficiencias cognoscitivas en matemática y evaluación, se revisa críticamente sus propias ejecuciones pedagógicas y la metodología que usan en casos particulares, y que, aun cuando son planificados con criterios firmes, a veces no arrojan los resultados esperados, por lo que las discusiones permiten su revisión y enriquecimiento. Indican que esas discusiones llenan sus expectativas y vacíos, referidos a la planificación de los proyectos pedagógicos de aula y de las metodologías empleadas.

En un 50% los docentes sienten que los Círculos promocionan y fortalecen la interacción de ideas, actividades y estrategias, pues la metodología participativa que se utiliza facilita el intercambio de experiencias y la presentación de problemas y dudas, lo que genera la discusión y el análisis de las situaciones, de manera natural y espontánea. La naturaleza de las discusiones que surgen en los Círculos conduce a la confrontación de ideas, intercambio de saberes que necesariamente se concretan en la construcción o reconstrucción de conocimientos, dentro de una atmósfera sana que estimula el respeto, la confianza, la motivación y aceptación recíproca. La construcción del conocimiento, a través del diálogo, es un proceso de búsqueda y reflexión conjunta, pues la reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo del profesional (Elliot, 1994).

Un 20% de los profesores indican que los Círculos propician el descubrimiento de habilidades y destrezas, facilitan el conocimiento de sí mismo y del otro, se exploran habilidades y aplican destrezas que estaban ocultas, las cuales resultan valiosas para muchos que no las poseen, por lo que bien canalizados los participantes tienden a fortalecer la autoestima de los participantes.

Solo un 15% de los docentes conceden gran importancia al proceso de la reflexión e intercambio de conocimientos que propicia la realización de los Círculos, donde se promueven situaciones específicas para la integración del proceso enseñanza-aprendizaje, privilegian el cuestionamiento, la investigación, la crítica y la creatividad, en función de los actos escolares.

El proceso de reflexión que se genera en los CAD es la vía expedita para un cambio de cultura y de la práctica pedagógica.

El clima o ambiente de trabajo en los centros escolares, al igual que en cualquier organización, constituye uno de los elementos básicos en la gestación de los procesos organizativos, de gestión, de creatividad e innovación. El centro escolar es una organización vital, los procesos que en ella se generan son dinámicos, humanos; todo lo que en ella ocurre es por el hombre y para el hombre, por ello, el clima de trabajo es importante dado que el influye directamente, tanto en los procesos como en los resultados de calidad de las actividades, planes, comportamientos y conductas de los miembros de la institución.

**TABLA N° 38**  
**Clima de trabajo y beneficios obtenidos durante los CAD**

CATEGORÍAS	F	%	RESPUESTAS
<b>Clima y ambiente de trabajo</b>			
<b>1. Armonía</b>	15	75%	De ayuda, cooperación compromiso, puntualidad asistencia y responsabilidad. Bueno, armonioso y de colaboración. En armonía, participación y comunicación Se observa mucha camaradería por parte del grupo y disponibilidad
<b>2. Conflictividad</b>	1	5%	Mucho sectarismo y un nivel de competencia elevado.
<b>3. Participación plena</b>	11	55%	Participativo, cordial, amigable y agradable. De participación, colaboración, responsabilidad, amistad y unidad. Libre, sin presión, armónico, cooperativo, solidario, participativo, libertad para opinar
<b>4 Participación pasiva</b>	3	15%	Bastante apático, ya que los docentes presentan poco interés en la realización del mismo. En algunos casos, existe cierta indisposición hacia los mismos. Todavía hay algunos que no se comunican, se eximen de hablar.

CATEGORÍAS	F	%	RESPUESTAS
<b>Beneficios personales de la participación de los CAD</b>			
<b>1. Autoestima y crecimiento personal y profesional</b>	10	50%	He aportado estrategias innovadoras aprendidas en mi experiencia. Descubrí mis puntos fuertes. Madurez para plantear libremente problemas e inquietudes.
2. Gestión de Conocimiento	9	45%	Adquisición y construcción de conocimiento. Búsqueda de material teórico.
3. Liderazgo	13	65%	Valoración de mis compañeros. Oriento con facilidad a mis compañeros. Mediadora entre saberes individuales, colectivos y la teoría.
4. Prácticas de Aula	8	40%	Adquisición de ideas y estrategias para la clase. Estrategias de lectura, escritura y otras.

**Fuente:** Cuestionario aplicado al profesorado, 2003.

Al consultar a los profesores respecto al clima de trabajo que se genera a propósito de la realización de los CAD, es descrito por el 75% de los docentes como un clima de armonía que se caracteriza por la existencia de una relación de entre iguales, de ayuda, cooperación, compromiso, puntualidad, asistencia y responsabilidad.

Un 55% indica que existe una participación plena de los docentes en las distintas actividades realizadas, que puede ser valorada desde la actitud cordial y agradable que exhiben los docentes, hasta la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas, por las intervenciones libres y sin presión que realizan.

El 15% considera que la participación de los docentes es pasiva, que estos presentan una conducta denominada por el grupo como “apática”, esto demuestra que aún existen grupos de docentes que no ven la importancia de

su participación en el CAD y, en algunos casos, exteriorizan cierta indisposición hacia los mismos.

Por otro lado, un 5% de los entrevistados reporta la existencia de cierta conflictividad en las relaciones que se generan desde el CAD., debido a la presencia de mucho sectarismo, poca apertura al cambio, exagerada discusión y poca receptividad a las observaciones y sugerencias, afectando al trabajo de los profesores que evidencian interés y compromiso con los procesos de cambio que se aspira cumplir.

No obstante lo anterior, se determina la existencia de un clima o ambiente de trabajo caracterizado en su mayoría por la armonía y la participación cooperativa, lo que evidencia la implicación de los participantes en los objetivos de los Círculos; ambas categorías constituyen condiciones imprescindibles para el desarrollo de los CAD, dada la directriz básica de funcionamiento de los mismos, constituida por la participación voluntaria.

El clima que se desarrolla en estos CAD se caracteriza por la presencia de un conjunto de comportamientos que se traducen en el desarrollo de un espíritu y ambiente de participación y colaboración entre los docentes, directivos, alumnos, administrativos y comunidad. Aspecto que coincide con el ideal esperado en los planteamientos teóricos que sustentan este estudio. Según estos, para que los CAD funcionen realmente, es necesario que los participantes se sientan implicados, consideren que su ayuda es importante e indispensable para el establecimiento y el logro de los objetivos del Círculo; se involucren en la construcción de una visión colectiva de la institución, así como en la elaboración y ejecución de planes

de acción que fortalezcan y desarrollen los objetivos que guían el trabajo del centro escolar (Contreras & Chacín, 2002).

Respecto a los beneficios personales de la participación de los profesores en los Círculos de Acción Docente, un 65% indica fortalecimiento en el liderazgo, caracterizado por la valoración del trabajo cooperativo y de ayuda, en la cual algunos docentes actúan como mediadores entre saberes individuales, colectivos y la teoría. Es evidente en las respuestas aportadas, que los docentes aprecian a sus compañeros y aceptan sus orientaciones con facilidad, en algunos procesos: Ello se demuestra en el cumplimiento de las exigencias planteadas por el equipo responsable, al facilitar las actividades, y en el respeto a los facilitadores internos encargados de coordinar su desarrollo con gran sentido de responsabilidad.

El 45% considera que los CAD han fortalecido su autoestima y potenciado el crecimiento personal y profesional. Algunos expresan que han descubierto su punto fuerte y adquirido madurez para plantear libremente problemas e inquietudes. Además que existen otros docentes que descubren potencialidades en otros compañeros, útiles para el proceso de formación, aspecto medular en la formación generada por los CAD, donde se busca es fortalecer procesos endógenos de formación asumidos en su mayoría por los propios profesores de la institución escolar.

El 50% admite que se organizan para la gestión de conocimiento que requieren, en función de las necesidades y del logro de los objetivos individuales y colectivos; procuran la adquisición y construcción de conocimiento por diferentes vías, buscan material teórico para la discusión, y diligencian para contactar especialistas en algunas áreas para atender dudas

cognoscitivas, actividades de autogestión que intentan encaminar al profesor hacia la solución de sus necesidades.

El 40% señala que los CAD les reportan beneficio a su prácticas de Aula, a través de ellos adquieren ideas y estrategias de lectura y escritura para la clase y para la solución de otros tipos de problemas de orden pedagógico.

La esencia de los Círculos de Acción docente, está en dar respuestas a las necesidades de orden pedagógico y organizacional de los centros educativos, de allí la importancia de conocer las actividades que se realizan en los mismos.

**Tabla No. 39**  
**Aspectos que se tratan en los Círculos de Acción Docente**

CATEGORÍAS	F	%	RESPUESTAS
<b>1. Planificación</b>	13	65%	Planificación de Proyecto Pedagógico de Aula. Planificación de Proyectos de lectura, escritura, matemática.
<b>2. Estrategias, actividades y uso de materiales</b>	8	40%	Uso de materiales y recursos para el aprendizaje (MENI) Estrategias para matemática, ambiente, sociales y otras áreas.
<b>3. Problemas Cognitivos del docente</b>	11	55%	Se tratan todas las dudas del docente. Temas vinculados a los valores, formación para el trabajo y de actualidad. Evaluación de los aprendizajes Formatos de evaluación Temas de formación pedagógica y de valores humanos. Rendimiento escolar
<b>4. Problemas del plantel.</b>	3	15%	Temas de actualidad. Problemática de la institución: disciplina, participación en eventos.
<b>5. Crecimiento personal.</b>	5	25%	Relaciones interpersonales: docente – alumno, docente – directivo, docente – representante.

**Fuente:** Cuestionario aplicado al profesorado, 2003.

El 65% de los entrevistados señalaron que la planificación de los CAD es vital pues, una vez definidos los temas o tópicos a considerar, se precisan los responsables y cada equipo establece las acciones que se emplearán en su ejecución. Igualmente, indican que, a partir de la planificación general, se diseña la planificación de aula de manera grupal, en la que todos participan en la propuesta de acciones y metodologías que se emplearán en el aula; también se diseñan proyectos de lectura, escritura, matemática etc.

El 55% señala que los problemas cognitivos del docente son revisados en los Círculos. Durante el desarrollo de los mismos se tratan todas las dudas del docente, se analizan temas vinculados a los valores, se elaboran estrategias para su abordaje en clase, se estudian métodos y vías para el manejo del eje transversal, formación para el trabajo y de evaluación de los aprendizajes, se diseñan y valoran formatos de evaluación, lo que implica que el docente tiene que actualizar conocimientos en colectivo sobre aspectos individuales, estrategia fundamental en la propuesta de los Círculos de Acción Docente.

Los datos anteriores demuestran que en una buena proporción se está asumiendo la revisión de problemas reales de la práctica docente, las dudas y dificultades que se tienen y se están subsanando errores y deficiencias conceptuales, se está quebrantando la planificación aislada y solitaria del docente, quien comienza a compartir sus procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que puede decirse que se instala tímidamente la cultura del colectivo.

El diseño de estrategias, actividades y uso de materiales son, según el 40% de los profesores, aspectos tratados con regularidad. En esta categoría se incluyen jornadas prácticas sobre el uso de materiales y recursos para el

aprendizaje (MENI), estudio de aspectos teórico-práctico y micro clases sobre estrategias para matemática, ambiente, sociales y otras áreas.

Un 15% los docentes reportan que desde los Círculos se ha atendido y buscado solución a problemas del plantel, se han tratado y elaborado planes estratégicos para la solución de situaciones de disciplina, rendimiento escolar, participación en eventos. Se ha estudiado en profundidad temas de actualidad, vinculados a la problemática nacional, aspectos de interés internacional en boga para el momento: vigencia de organizaciones internacionales, derechos humanos, tratados internacionales, terrorismo, etc. Todo ello, con la finalidad de actualizar aspectos que pudieran ser abordados desde los proyectos pedagógicos de aula u otra actividad.

El 25% informa que realizan actividades dirigidas al crecimiento personal de los docentes, con la finalidad de optimizar las relaciones interpersonales: docente–alumno, docente-directivo, docente-representante.

Las actividades y acciones que se emprenden en los Centros educativos analizados demuestran, sin duda alguna, que los CAD se han convertido en espacios de estudio, análisis y solución a necesidades de formación que se dan en las escuelas, demostrando con ello que existen recursos y conocimiento dentro de cada institución, que les permiten aprender, reaprender y construir conocimientos útiles para los procesos propios de la acción educativa y del docente en sus relaciones interpersonales.

**Tabla N° 40**  
**Mecanismos y acciones necesarias para optimizar los CAD**

CATEGORÍAS	F	%	RESPUESTAS
1. Implementación del seguimiento al aula.	5	25%	Implementar seguimiento a nivel de planteles. Seguimiento al trabajo en aula
2. Apoyo técnico especializado, acreditación de los Círculos de Acción Docente.	7	35%	Que se atiendan aspectos especializados con algunos recursos externos. Garantizar un equipo de apoyo al proceso y al grupo coordinador Apoyo logístico y profesional al proceso, validen y efectúen evaluaciones sistemáticas. Incentivación por parte del ejecutivo. Respaldo de supervisores y el personal directivo. Participación integral del directivo. Realizar talleres teóricos sobre los Círculos de Acción Docente. Ser más consecuentes y perseverantes.
3. Diagnóstico y atención a las necesidades de los profesores en el centro.	7	35%	Diagnosticar las deficiencias y necesidades de los docentes para realizar talleres específicos Considerar las necesidades básicas del docente. Atender las fases personal y profesional del docente.
4. Unificación de criterios de funcionamiento.	12	60%	Obligatorio cumplimiento. Sensibilizar y hacer consciente a los docentes de su propia formación. Unifiquen los criterios para el funcionamiento Realizarlos por área temática.

**Fuente:** Cuestionario aplicado al profesorado, 2003.

De la tabla se desprende que el 35% considera importante contar con un apoyo técnico especializado, que permita atender aspectos particulares de las distintas áreas académicas con algunos recursos externos. Al respecto,

piensan que se debe garantizar un equipo de apoyo al proceso y al grupo coordinador de cada centro educativo.

Igualmente, señalan como necesario crear mecanismos para la acreditación de los Círculos de Acción Docente, la evaluación sistemática de los mismos y el respaldo de supervisores. El personal directivo considera vital la participación integral del directivo, es decir que asista y se involucre en las actividades; piensan, además, que es necesario que el ejecutivo implemente un Plan de Incentivación y Reconocimiento para la eficiencia de los CAD.

El 35 % cree pertinente que las actividades y acciones que se emprendan desde los CAD, sean el resultado de un diagnóstico de necesidades de los profesores del centro. Piensan que es preciso atender el área personal y no solo el área profesional del docente, durante el desarrollo de los CAD.

El 60% indica que es pertinente la unificación de criterios en torno al funcionamiento de los CAD. Piensan que, dada la importancia que los CAD han asumido, es conveniente sensibilizar y hacer consciente a los docentes de su propia formación, que deben hacer obligatorios y realizarse por área temática.

Consideran necesario que se realicen talleres teóricos sobre los Círculos de Acción Docente, con la finalidad de definir criterios y objetivos de funcionamiento. Opinan que durante su implementación no se tocaron estos aspectos, “todo se ha ido definiendo con la ejecución de los mismos”.

El 25% considera necesaria la implementación del seguimiento del trabajo en aula, un seguimiento a la planificación conjunta, a la ejecución y puesta en práctica de los acuerdos del CAD.

**Tabla N° 41**  
**Actividades realizadas en el Centro como consecuencia de los CAD**

CATEGORÍAS	F	%	RESPUESTAS
<b>1. Talleres, Jornadas, análisis de casos, charlas y reuniones.</b>	12	60%	Taller sobre técnicas en el manejo de instrumentos en el laboratorio, estrategias de castellano y matemáticas. Autogestión para la atención de necesidades específicas a través de talleres en áreas con facilidades externas e internas. Reuniones intergrupales Reciclaje en planificación y evaluación
<b>2. Formato, instrumento de evaluación y planificación.</b>	2	10%	Instrumentos de evaluación. Diseño de formatos del Proyecto Pedagógico de Aula.
<b>3. Proyectos de trabajo.</b>	13	65%	Planificación y evaluación ajustada a la nueva propuesta curricular. Líneas de acción para el aprendizaje de lengua. Plan de actividades en el área de matemáticas, lengua, ambiente, pedagogía y valores Planes de lectura y escritura Cronograma de actividades de formación
<b>4. Implementación de estrategias</b>	9	45%	Implementación de estrategias didácticas Elaboración de libros sobre géneros literarios. Dinámicas grupales. Concursos de cuentos y Exposiciones.

**Fuente:** Cuestionario aplicado al profesorado, 2003.

Solicitada información sobre las actividades que se realizan en el Centro, como consecuencia de los Círculos de Acción Docente, el 65% de los profesores indican que se realizan Proyectos de trabajo en diversas áreas. Estos planes se generan a partir del análisis de los problemas del alumno, que al ser examinados exhaustivamente permiten determinar dos cosas; primero, la necesidad de reforzar el conocimiento en el alumno mediante varias estrategias para consolidar y reafirmar el proceso; y segunda, la

necesidad del docente de revisar la pertinencia y efectividad de las estrategias didácticas que usa o la existencia de fallas o vacíos cognoscitivos.

En el primero de los casos, los docentes dicen que se han realizado planes con actividades en las áreas de matemáticas, lengua, ambiente, pedagogía y valores dirigidos a los alumnos y representantes.

En el segundo de los casos, indican que se han realizado cronogramas de actividades de formación del docente en aspectos puntuales de una asignatura o área académica o en temas de actualidad o de investigación, en aspectos de la Reforma Educativa: manejo del diseño curricular, uso elaboración de recursos y materiales para el aprendizaje, contextualización de los contenidos, globalización de los aprendizajes, ejes transversales, planificación y evaluación.

Un 45% reporta la implementación de estrategias, tales como elaboración libros sobre géneros literarios, álbumes, fiesta de lectura, cine foros, concurso de cuentos, uso de los recursos del MENI, dinámicas grupales, exposiciones, charlas con representantes, jornadas de educación ambiental, exposiciones, la hora del cuento, uso de la biblioteca, uso de Internet.

El 60% indica que se efectúan talleres, jornadas, análisis de casos, charlas y reuniones sobre técnicas en el manejo de instrumentos de laboratorio, estrategias y manejo de contenidos de castellano y matemáticas, reciclaje en planificación y evaluación, reuniones intergrupales.

Igualmente, refieren que las actividades de formación que realizan habitualmente las resuelven con recursos del propio Centro Escolar, es decir, son los propios docentes quienes, según sus fortalezas, atienden las

necesidades de sus colegas o buscan facilitadores externos de otras instituciones, es lo que ellos denominan una gestión de formación.

Un 10% señala la elaboración de formato, instrumento de evaluación y planificación como una de las actividades a la que dedican gran parte de los Círculos; diseñan formatos del Proyecto Pedagógico de Aula, valoran los elementos implícitos dentro del mismo: actividades, ejes transversales, contenidos por área y actividad didáctica, competencias a exhibir por el alumno y formas e instrumentos de evaluación.

Las tres grandes categorías que surgen, una vez analizada la matriz de respuestas referida a la pregunta sobre las actividades que se realizan en los CAD, confirman la hipótesis básica de esta investigación, que afirma que los CAD constituyen una estrategia significativa para la formación permanente del profesorado.

Los datos presentes en la tabla anterior, en su totalidad, indican que se está generando todo un proceso interno de formación, una formación en el propio sitio de trabajo, gestionada con los recursos y saberes constituidos dentro de la propia institución, y en atención a las necesidades y carencias de los docentes, en su especificidad individual y grupal.

Se aprecia, además, que los resultados de ese proceso de formación son transmitidos al aula y a la comunidad, mediante una serie de actividades prácticas, lo que indudablemente repercute en la mejora del Centro, aspiración definida por el CENAMEC (1995) en la propuesta de creación de los CAD.

La autogestión de la formación entre docentes y por docentes, en su mayoría del propio Centro, comprueba que “la escuela es una estructura institucional especializada donde ocurre el aprendizaje” (Aponte, 1989:84),

y que en su seno tiene lugar un aprendizaje institucional u organizativo, altamente cualificante, producto de la experiencia acumulada, propia de los procesos interactivos que se realizan en la escuela entre docente, alumnos, métodos, y el entorno mismo, sobre el que producen los aprendizajes (Bolívar, 1999).

**Tabla N° 42**  
**Experiencias personales del docente sobre la participación en los CAD**

CATEGORÍAS	F	%	RESPUESTAS
<b>Autoestima y crecimiento personal y profesional</b>	9	45%	Descubrimiento de potencialidades Desenvolvimiento y madurez para plantear problemas. Valoración de si mismo.
<b>Gestión de Conocimiento</b>	10	50%	Logro de los objetivos propuestos en el Círculos de Acción Docente. Enriquecimiento cognitivo. Obtención de conocimientos.
<b>Liderazgo</b>	13	65%	Como facilitador de talleres. Valoración de los compañeros. Diseñador. Multiplicador de experiencias, actividades, planes, proyectos y estrategias
<b>Prácticas de Aula</b>	6	30%	Estrategias de lectura y escritura. Adquisición de ideas y dinámicas para la clase. Adecuado análisis y solución de problemas Acciones para el aula de clase.

**Fuente:** Cuestionario aplicado al profesorado, 2003.

La realización de los CAD implica organización y ejecución de procesos que necesariamente deben ser gerenciados por los propios docentes. Esa gerencia conlleva la selección de un coordinador, promotor o facilitador interno, es decir, de la propia institución. Al indagar sobre las experiencias personales de la participación de los docentes en los Círculos de Acción Docente, se obtuvieron las siguientes respuestas:

El 65% cree que la experiencia vivida frente a los CAD les ha permitido fortalecer su liderazgo, han adquirido experiencia como diseñadores y facilitadores de talleres, actividades y estrategias de aprendizaje; eso les ha permitido ayudar a otros, coordinar planes, proyectos, sentirse útiles, respetados y valorados por sus compañeros. Durante la fase de observación Dimas Quintero facilitador interno, manifiesta:

*“Tengo aquí una serie de textos para ser analizados en el próximo CAD, necesito voluntarios, profe y me encargo, Luisa pidió la palabra: yo me responsabilizo del refrigerio y de gestionar los equipo.*

*Dimas les recordó: no olviden el proyecto pendiente, necesito me informen al respecto, eso tenemos que discutirlo entre todos para proceder a ejecutarlo”, intervino Juan: para el lunes podemos reunirnos y cada grupo presenta el formato y manos a la obra”.*

Allí pudimos apreciar a un grupo de profesores comprometidos y respetuosos del coordinador, quien delegó con suma facilidad y respeto responsabilidades y obtuvo respuestas efectivas, todo ello en un ambiente de camaradería, indicadores de un liderazgo emergente interesante y un grupo proactivo motivado y trabajador.

El 45% de los entrevistados refieren haber obtenido una experiencia, en cuanto a la gestión de conocimiento o búsqueda de estrategias y formas de acceder al conocimiento requerido para el logro de los objetivos propuestos en los Círculos de Acción Docente, los cuales están direccionados hacia el enriquecimiento cognitivo.

*Luis señala: “tenía tiempo que no estudiaba tanto, de verdad hay cosa que uno olvida y lo más importante es que nosotros mismos decidimos en que deseamos profundizar y lo hacemos, yo he conseguido que amigos de otras instituciones nos colaboren en temas de crecimiento personal, esa era una de nuestras necesidades”.*

En Luis observamos su determinación y la del grupo en llenar espacios, gestionar sus necesidades sin escatimar esfuerzos, claros, decididos y comprometidos con su propia formación.

El 50% afirma que los CAD propenden al aumento de la autoestima y crecimiento personal y profesional de los docentes que participan, ya que durante su desarrollo se propicia el autoconocimiento de sí mismo y la exploración de las potencialidades de los demás, se favorecen los procesos críticos de revisión y retroalimentación, que facilitan la adquisición de cierta madurez para plantear problemas, buscar solución a situaciones, o descubrir sus potencialidades. Aquí vale la pena transcribir las palabras de Disolet, directora de una de las escuelas:

*“Me inicié en los CAD mucho antes de este proceso, era yo maestra de primer grado, lo hice con la Comisión Estadal de lectura, fue una experiencia única, allí aprendí mucho sobre lectura y escritura, en ese momento yo era maestra normalista, y no pensaba estudiar más, con ese grupo leí tanto, analizamos, dialogamos, inventamos nuestras propias estrategias, me sumergí en los libros, crecí y todo eso me llevo a la universidad, en donde obtuve grandes logros gracias a los hábitos que desarrolle con mi círculo de acción docente y por ello en mi escuela se desarrollan y nos han dado resultados increíbles ”*

El 30% reconoce que los CAD influyen en la mejora de las prácticas de aula, pues con su desarrollo adquieren estrategias de lectura y escritura, ideas y dinámicas para la clase.

Del análisis de las respuestas anteriores, se desprende que en líneas generales los docentes consideran valiosa la experiencia obtenida con su participación en los CAD, sienten que su autoestima se revaloriza, dado que durante su desarrollo descubren el valor de sus prácticas de aula. Sus saberes son certificados con la experiencia de los demás y descubren que poseen mucho que aportar al proceso de aprendizaje de sus colegas y de la institución.

**Tabla N° 43**  
**Disposición del profesorado hacia los CAD**

CATEGORÍAS	F	%	RESPUESTAS
<b>Apreciación de los compañeros</b>			
<b>Excelente disposición</b>	15	75%	Deseos de hacer, crear, actualizar conocimientos. Receptividad, dinamismo, colaboración y responsabilidad. Apertura, participación voluntaria, interés, cooperación.
<b>Poca disposición</b>	5	25%	Un 40% participa con desgano. Desgano, no se aprovechan Poca motivación y valoración Cumplen y participan sin transferir al aula.
<b>Apoyo del personal directivo</b>			
<b>Apoyo incondicional</b>	15	75%	Muy comprometida, siempre están presentes. Apoyan sin interferir, conceden libertad condicionada para todo lo que signifique mejora del proceso Es bidireccional y muy flexible Absolutamente, todos participamos, inclusive la Directora ha dictado talleres excelentes total, se demuestra con la participación plena como organizador y ejecutor. Total, se demuestra con la participación plena como organizador y un ejecutor. Material, apoyo humano, gestión de apoyo externo, apoyo logístico, comunicación entre directivos y docente.
<b>Mínimo apoyo</b>	5	25%	Poca preparación que han tenido Conceden los espacios pero escasas veces participan. No asisten ni participan en los CAD.

**Fuente:** Entrevista aplicada a docentes y directivos, 2003.

Al indagar sobre la **disposición del profesorado** hacia los CAD, el 75% piensa que existe una excelente disposición de sus compañeros y que la misma se traduce en deseos de querer hacer, crear y actualizar conocimientos. Hay receptividad, dinamismo, colaboración y

responsabilidad frente a las tareas y acciones que se asumen desde el Círculo. Los docentes se muestran abiertos a las innovaciones, participan voluntariamente con gran interés y cooperan con sus compañeros.

Un 25% dicen apreciar en los docentes poca disposición. Según esos profesores, a pesar de que los docentes asisten y participan en las actividades programadas, un 40% lo hace con desgana, piensan que no los aprovechan, no transfieren al aula los aprendizajes. Existe poca motivación y valoración de los mismos. Esta información permite determinar la existencia de algunos conflictos, frente a los procesos que se originan en las instituciones ante las innovaciones que implican un cambio en la organización.

Los conflictos que se asoman en la categoría, poca disposición por parte de un reducido número de profesores, no son otra cosa que la manifestación de una forma primaria de resistencia al cambio, que al ser comparada con el alto porcentaje de docente que exhibe excelente disposición indica que es una resistencia individual y no grupal, y menos aún institucional. Los conflictos pueden ser un problema serio para la institución, pero también son la oportunidad de afinar las interacciones y de generar una dinámica más creativa y productiva.

Indudablemente, conviene al líder del proceso y al equipo de promotores pedagógicos revisar y procesar dichos conflictos, identificar y minimizar las resistencias, haciendo que estos docentes aporten ideas, planifiquen en libertad y que sus planteamientos se conviertan en acciones, donde ellos jueguen un papel protagónico, evitando que las tareas emprendidas desde los Círculos se conviertan en una rutina.

**Sobre el apoyo del personal directivo**, el 75% de los profesores, que representan tres de los cuatro casos de la investigación, reconocen contar con

un apoyo incondicional por parte del personal directivo, los describen como “muy comprometidos, siempre están presentes”. Apoyan sin interferir, conceden libertad condicionada para todo lo que signifique mejora del proceso la comunicación entre ellos y los docentes, el mismo es bidireccional y muy flexible. La opinión de los profesores se confirma mediante las respuestas dadas por los directivos entrevistados:

*Mira, yo en mi escuela fomento los CAD... soy su defensora. Ellos garantizan mejora en el aula y en los docentes que los ejecutan.*

*De total apoyo, los CAD constituyen una herramienta básica para propiciar la formación de los profesores desde su propio centro.*

*Le damos apoyo en cuanto al horario y algún material para su realización pero realmente son los facilitadores internos quienes se encargan de su organización.*

Señalan los profesores que la participación de los directivos es plena, como organizadores y ejecutores en los CAD; indican que “la directora ha dictado talleres excelentes” y que además facilitan los material y recursos necesarios, colaboran en la gestión de los facilitadores externos que apoyen el desarrollo de algunos tópicos o temas, indican que su presencia y participación es una motivación para ellos y que eso influye en el éxito de los CAD. Opinión que se confirma a partir de las respuestas suministradas por tres de los directores:

*Estoy altamente comprometida, asisto a casi todos los círculos y le exijo a personal directivo su asistencia.*

*Les ayudamos a canalizar cursos y talleres por los cuales estén interesados y se requiera conseguir apoyos externos.*

Por el contrario, un 25% de los docentes que representan a una parte de los Centros Educativos informan recibir mínimo apoyo por parte del personal directivo, indican que el apoyo es aparente. En el discurso se muestran receptivos, conceden los espacios pero no asisten ni participan en los CAD. Señalan, además, que han recibido poca preparación en los

procesos de la Reforma y de funcionamiento de los Círculos. Piensan los docentes que tal actitud es desmotivante y atribuyen a ello el desinterés de algunos docentes. Estas opiniones se verifican por las repuestas dadas por uno de los directivos:

*Bueno, le damos apoyo en cuanto al horario y algún material para su realización pero realmente son los facilitadores internos quienes se encargan de su organización  
Pocas veces asistimos a los CAD porque siempre hay diligencias que hacer.*

Es conveniente reflejar aquí que los directores reportaron en su entrevista como obstáculo la inasistencia de algunos profesores a los CAD y coincidieron en señalar que estos reportan beneficios:

- *El diseño y ejecución de proyectos concretos en áreas en conflicto.*
- *Mejora en el rendimiento escolar, en la atención de necesidades de la comunidad.*
- *Mejora del hacer pedagógico y en la actualización del profesorado. Por ejemplo se detectó la existencia de venta clandestina de licores y de drogas en algunos hogares de alumnos y al respecto los profesores montaron un proyecto intensivo en todos los grados y secciones con actividades para los alumnos y otras para los representantes como video foros, charlas conferencias etc.*
- *Se discuten casos de comportamiento y de rendimiento de alumnos en lo individual y de grupos de alumnos, establecemos mecanismos y los aplicamos, luego evaluamos resultados.*
- *Se analizan aspectos relacionados con la metodología del profesor, ya sea porque él lo solicite o porque los directivos lo planteemos*
- *Se fortalecen las decisiones tomadas, existen comportamientos y respuestas bastante similares frente a conflicto, los profesores muestran apoyo entre ellos.*
- *Se aplican estrategias en el aula según lo acordado.*
- *Se discuten sobre los resultados de las mismas, no se limitan en sus participaciones, aun cuando estas muestre sus debilidades, respetan y valoran opiniones diversas, aflora la creatividad, se propicia unión y compañerismo.*

Las repuestas anteriores evidencian que los directores se sienten satisfechos con el desarrollo de los CAD y valoran positivamente su

realización porque sienten que son altamente beneficiosos para los alumnos, la institución y para el crecimiento académico y de los profesores, quienes responden en su mayoría con responsabilidad, salvo pequeños grupos que faltan a algún CAD. Sin embargo, no se puede ignorar que existe un grupo de docentes que no siente que los directivos estén realmente comprometidos. Por el contrario, ellos operan y los ejecutan con responsabilidad, esto demuestra que son docentes con alta determinación que valoran la estrategia y la cumplen voluntariamente, lo que indica la existencia de un alto grado de motivación interna.

Los datos e informaciones anteriores demuestran que existe una relación de dependencia entre los docentes y el personal directivo, lo que pone de manifiesto la importancia del apoyo real de estos hacia las acciones ejecutadas por el profesorado. Tal como señala López (2000), el nivel de compromiso de los directores con su escuela es uno de los factores que inciden de manera directa en el mejoramiento de la calidad de la educación impartida.

El director es el garante de que las innovaciones y acciones de cambio que pretendan incorporarse en el sistema educativo se implementen y prosperen. Es por ello que debe estar dotado de conocimiento, imaginación y métodos para gerenciar el cambio permanente a que está sometida la educación, y ser capaz de generar una visión compartida y la promoción de la acción comunicativa en la escuela.

El Normativo de Educación Básica (1987) establece que el docente directivo es la máxima autoridad del plantel, él debe cumplir con las funciones administrativas de dirección, planificación, organización, control y supervisión.

Como administrador y coordinador de los recursos humanos, debe, entonces, estimular, valorar el esfuerzo creativo y constructivo de los docentes y del personal, en general, sin perder de vista que la empresa real está formada por la gente que con sus interacciones, capacidades y expectativas influyen en el comportamiento organizacional.

De la misma manera, el directivo debe, como líder de la institución escolar, explorar el pensamiento divergente y los elementos constructivos entre su personal, como una forma de construir una escuela básica, fundamentada en los principios de creatividad, cooperación, participación, autocreación, autoaprendizaje, comunicación dialógica e interactiva.

Según lo establece el Normativo de Educación Básica (1987), el directivo es, a la vez, gerente administrativo del sistema escolar del centro y gerente social de la administración educativa y, como tal, debe involucrarse en la creación de un clima laboral que promueva la disciplina de equipos creativos, el desarrollo de talentos y técnicas novedosas y propiciar una atmósfera agradable, dinámica e innovadora en el centro escolar.

Para Bata (1996), en Venezuela la gerencia estratégica desplaza la acción comunicativa en la Escuela Básica, el liderazgo del directivo descansa en una posición de poder y autoridad. CORDIPLAN (1990) la caracteriza como rígida, vertical, con excesiva burocratización, rutinaria, razones por la que desmotiva la creatividad y la innovación en todos los niveles gerenciales, en Preescolar, Básica y Media.

El docente directivo de escuela en Venezuela, aún más que el docente de aula, ha sido olvidado en materia de formación. Al respecto, el Ministerio de Educación (1992: 1) admite que los directores requieren capacitación y actualización, al afirmar que “ellos no han sido formados previamente para

desempeñar estos cargos”, no han desarrollado programas de capacitación y actualización en áreas administrativas ni vinculadas a los procesos de Reforma de la Escuela Básica.

El único proceso, medianamente generalizado de los directivos, se ha limitado a la realización de cursos especiales para la formación de directores, dictado hasta 1986, en el Mácaro, Estado Aragua y el Centro Interamericano de Educación Rural de Rubio, Estado Táchira, cursos que tenían una duración de dos años.

Con la puesta en práctica del Diseño Curricular (1998), se produjo un proceso de capacitación, dirigido al personal docente, más no ocurrió lo mismo con el docente directivo, quedando de esta manera un vacío gerencial, por cuanto no se brindó el apoyo requerido para la realización de cursos de perfeccionamiento al personal directivo, en cuanto a procesos administrativos y de acompañamiento pedagógico del aula.

Actualmente, se continúan aplicando los mismos procesos de la clásica supervisión de aula, con cierto grado de efectividad, aunque no exista concordancia con los nuevos paradigmas.

Soto M. (1995) señala que los directores en el ejercicio del rol de supervisor de las instituciones prestan mayor atención a los aspectos organizativos, tales como: calendarios escolares, estadísticas, asistencia, debido al desconocimiento que se tiene en cuanto a técnicas del proceso de la supervisión, desviándose de sus verdaderos propósitos, trayendo como consecuencia un gerente educativo, no actualizado, en lo que se refiere a la puesta en práctica de modelos, métodos e instrumentos novedosos que le permitirán controlar y evaluar las actividades del docente en el aula, que se

desarrollan en forma globalizada, tal como se especifica en los lineamientos del Diseño Curricular.

Hoy día, los cursos de directores se dictan desde la Universidad Pedagógica Libertador (UPEL), con cierta periodicidad, los mismos tienen una duración de tres meses y hacen énfasis en los aspectos administrativos y legales. No son considerados requisitos previos para la asignación de cargos directivos y los realizan los interesados en participar en los concursos de selección (Bata, D.1996).

Ante los requerimientos de una Reforma curricular innovadora, que incorpora conceptos y procedimientos que exigen una preparación constante de los docentes, el directivo debe estar inserto en los cambios, prepararse y participar activamente en los mismos. Debe estar listo para propiciar una gestión innovadora, flexible que valore y reivindique las acciones de formación y mejoras, que asuman o propongan los docentes, a través de un liderazgo legítimo y democrático, tal como lo plantea Núñez (1998).

### **Segunda parte del cuestionario. Formas de aplicación de los CAD**

La presente dimensión consta de cuatro preguntas dirigidas a verificar las formas de operar de los CAD en cada centro escolar para, de esta manera, calibrar la científicidad de los procesos observados.

Sobre el proceso de implantación de los Círculos de Acción Docente, un 80 % de ellos reportan haber recibido un taller de formación, en 1998. Consideran que fue corto y no se definieron claramente los objetivos, principios y criterios para el funcionamiento; indican que la misma se centró en la práctica vivencial de cómo se realiza el CAD, con poco énfasis en el sustento filosófico y conceptual de los mismos; la literatura fue escasa y en

sus inicios parecía que los CAD eran solo para discutir problemas del estudiante.

**Tabla N° 44**  
**Proceso de implantación de los Círculos de Acción Docente**

CATEGORÍAS	F	%	SUB-CATEGORÍAS
<b>1. Formación.</b>	16	80%	Un taller en 1998 por la universidad. Jornada de Inducción de los CAD. Taller de coordinadores en la UNELLEZ.
	4	20%	Ideario de Fe y Alegría
<b>2. Seguimiento de los Círculos de Acción Docente.</b>	16	80%	Un facilitador de la UNELLEZ les hizo seguimiento La dirección supervisa y apoya las acciones de transferencia al aula. El equipo técnico estatal. La coordinación pedagógica y su equipo
	4	20%	Nadie hace seguimiento.
<b>3. Planificación y Autogestión de los Círculos de Acción Docente.</b>	16	80 %	Se hace un cronograma de actividades. Se planifican de acuerdo a las necesidades del docente. El aula y sus procesos guían las acciones.
<b>4. Transferencia al Aula</b>	14	70%	Exposiciones, proyectos. Estrategias y métodos de enseñanza
<b>5. Tratamiento dado a las necesidades de formación que surgen de los CAD</b>	20	100%	En otros Círculo de Acción Docente. De manera individual con todas las ayudas de los docentes Talleres, charlas y cursos Revisiones complementarias

**Fuente:** Cuestionario aplicado a docentes y directivos, 2003.

Igualmente, el 80% refieren una Jornada de inducción de los CAD, que fue dada a los facilitadores por áreas académicas: lengua, matemática, ciencias y ambiente, con la finalidad de prepararlos para que estos, a su vez, atiendan las necesidades cognitivas básicas del profesorado de su Centro, respectivamente. Figura esta que desapareció en los Centros, pues en su

mayoría fueron trasladados a otros Centros, ocasionándose un desperdicio de esfuerzo y dinero, en perjuicio del Centro, que se quedó sin el recurso formado para apoyar la formación en las áreas académicas.

En el caso del Centro Educativo Salvador Gily, el 20% indica haber recibido un proceso formativo constituido por varias jornadas en el Ideario de Fe y Alegría, pero escasamente dos jornadas a nivel de la supervisión del Sector Escolar, quien bajo los lineamientos que deberían cumplir, debieron consultar, al respecto, e idear sus propias formas de operar la política establecida por el Ministerio de Educación. Señalan, además, que recibieron apoyo total de la UNELLEZ, a través del convenio UNELLEZ, Zona Educativa, lo que evidencia el tratamiento desigual dado a las instituciones administradas por Estados, Alcaldías y Centros subvencionados, como Fe y Alegría, aspecto este último que resulta contradictorio, pues se entiende que las políticas de estado en materia educativa deben ser acatadas por todas las instituciones educativas del país, por lo menos en sus líneas gruesas de acción.

Al solicitar información sobre el seguimiento realizado a los Círculos de Acción Docente, el 80% refieren haber recibido visitas y asesoría por parte de un facilitador de la UNELLEZ, que les acompañó durante tres meses en la fase de implementación de los CAD, compartió con ellos, orientó el proceso y dictó algunos talleres cuando fue necesario. En el caso de la Salvador Gily (20%), el coordinador pedagógico realiza el acompañamiento y seguimiento de las acciones acordadas por los CAD.

Indican que la dirección asumió la supervisión y apoyo de las acciones de transferencia al aula, que consisten en visitas de observación y posterior retroalimentación en los aspectos tradicionales, más no en los aspectos

innovadores que se presentan con la nueva planificación, pues no han recibido capacitación al respecto.

Los docentes refieren que el equipo técnico estatal inició una fase de seguimiento a los CAD que fue interrumpida. Igualmente reportan que el equipo de promotores pedagógicos de la institución realiza algunos acompañamientos de las acciones planificadas cuando así lo solicita el docente.

El 20% de docentes de una institución refiere que nadie hace seguimiento a las acciones del CAD, pues los directivos no asisten a las mismas, lo que se les informa, al respecto, pocas veces es procesado. Los docentes actúan según su propia iniciativa; señalan que esta situación genera inconformidad por parte del profesorado, y consideran importante que se valore y estimule el trabajo y los procesos de formación que se inician en los Círculos; sin embargo, esto es significativo de la existencia de liderazgos en los propios profesores y del inicio de una conducta de formación en evolución, objetivo sublime de los CAD: instalar una cultura de formación.

Los datos referidos al seguimiento de las acciones programadas desde los CAD determinan que los docentes consideran necesario que se les monitoreen, acompañen en sus ejecuciones y requieren de un acompañamiento pedagógico y técnico que apoye la práctica de los docentes.

El 70% indica que la Planificación y Autogestión de los Círculos de Acción Docente se hace en función de un cronograma de actividades planificadas, de acuerdo a las necesidades del docente y de los alumnos y del acto de enseñanza-aprendizaje, que son diseñadas, ejecutadas y gestionadas por los mismos docentes.

Un 80% de los profesores indica que entre las múltiples actividades de Transferencia al Aula, se pueden enumerar exposiciones, proyectos de trabajo en educación ambiental, identidad nacional, problemas sociales cercanos al centro, estrategias y métodos de enseñanza innovadores y/o renovados, planes de lectura recreativa, elaboración de textos de lectura por grados y por géneros literarios, etc.

Con relación al tratamiento dado a las necesidades de formación de los docentes, un 80% señala que se atiende en los Círculos de Acción Docente, dependiendo de la complejidad de la temática. Esto también puede hacerse de manera individual, con la ayuda de los docentes con fortalezas en el tema directamente en el aula, mediante demostraciones o microclases diseñadas por estos docentes, o bien mediante talleres, charlas y cursos que pueden ser asumidos por grupos de docentes, con dominio del tópico o mediante la intervención de invitados especialista en el área.

Para comprender la valoración que los docentes dan al CAD, como estructura de formación, se requiere conocer cómo es el funcionamiento de los mismos, cuales son las condiciones y normas de funcionamiento, bajo qué condiciones y con qué frecuencia se realizan. Responder a estas interrogantes permite ubicarse en una realidad tangible, que indudablemente al ser comparada con los aspectos valorativos expuestos por los docentes en los tópicos anteriores, permiten determinar la pertinencia de la estrategia, en función de la formación del docente. En atención a este aspecto, se presentan los siguientes datos:

**Tabla N° 45**  
**Operacionalización de los Círculos de Acción Docente**

CATEGORÍAS	F	%	SUBCATEGORÍAS
<b>20. Funcionamiento de los Círculos de Acción Docente</b>			
<b>Mensual.</b>	10	50%	Una vez al mes o cuando hay necesidad.
<b>Eventuales según la necesidad.</b>	5	25%	Se realizan únicamente cuando los propone el promotor. Funcionan en forma irregular, debido a la poca disposición de algunos docentes y a los paros continuos del gremio docente.
<b>Mensual y quincenal.</b>	10	50%	Mensual, cuando es general, todo el centro y cada quince días por comisiones.
<b>Voluntario.</b>	10	50%	Es voluntario pero al mismo tiempo obligatorio.
	13	50%	Es voluntario.
<b>Diagnóstico de necesidades.</b>	5	25%	Se organizan mediante la jerarquización de temas seleccionados por los docentes de la primera, segunda y tercera etapa, luego se prepara material didáctico, fotocopias, recursos y evaluación por comisiones.
<b>Número de participantes.</b>	20	100%	Entre ocho y quince.
			Cuando es general, todos los profesores, incluso los de tercera etapa.
<b>Tiempo de duración.</b>	20	100%	Dos horas de 45 minutos o cinco horas si es un taller o curso.
<b>21. Registro de los Acuerdos y los Conocimientos Obtenidos</b>			
<b>1. Carpeta de Actas.</b>	13	65 %	Se registran los aspectos tratados, número de participantes, tema, fecha y conclusiones en un libro de actas que es llevado por el promotor y/ o comisión, luego consignados a la dirección del plantel.
<b>2. Registro en libreta especial.</b>	7	35%	Se registran en una libreta especial de anotaciones sobre el Círculo de Acción Docente: Fecha, número del Círculo de Acción Docente, nombre y funciones del Coordinador, nombre y funciones del facilitador, normas a cumplir, definición del problema seleccionado, ideas de cada docente, estrategias a seguir para dar posibles soluciones, los integrantes exponen su idea y luego se definen conclusiones.

**Fuente:** Cuestionario aplicado a docentes y directivos, 2003.

El 50% informa que los CAD se realizan de manera mensual, o cuando haya necesidad de revisar algún problema, dar respuesta a alguna solicitud, evento educativo o innovación.

Un 25 % de los entrevistados indican que los Círculos se efectúan de manera eventual, según la necesidad. Así se realizan únicamente cuando los propone el promotor. Funcionan de forma irregular, debido a la poca disposición de algunos docentes y a los paros continuos del gremio docente, aspecto que en los últimos tiempos se ha convertido en una variable muy fuerte, que conspira contra el normal funcionamiento de los Centros.

Un 50% reporta que se realizan mensual y quincenalmente. Mensual, cuando es general, en ellos participan todos los docentes de la institución, incluso los de la tercera etapa. Estos CAD son dirigidos por cada una de las comisiones de trabajo creadas, en función de las dimensiones establecidas en el proyecto del Centro Educativo. Son quincenales los Círculos que realiza cada comisión, y están dirigidos a la preparación de las estrategias que se usarán en los CAD generales. En ellos se estudia la temática seleccionada, se diseñan recursos, se distribuyen las responsabilidades, se evalúan las actividades implementadas, se diseñan y procesan los instrumentos de diagnóstico de necesidades de los docentes.

Un 50% señala que la participación en los Círculos es absolutamente voluntaria, que cada docente lo hace libremente y por su propio interés, pues son ellos quienes determinan las temáticas, fechas y modalidades de trabajo, en función de sus necesidades, todo ello determina la disposición hacia los CAD.

Un 50% de los profesores indica que los CAD son por una parte voluntarios, pero al mismo tiempo obligatorios y explican que no están

obligados, pero las decisiones que allí se toman terminan implicándolos a todos y son objeto de seguimiento, por parte de los directivos y coordinadores encargados de la supervisión.

Uno de los principios sobre los que se sustenta el funcionamiento de los CAD es la participación voluntaria. Con ellos se quiere generar una predisposición natural y armoniosa hacia la reunión de docentes para estudiar, analizar y actuar eficientemente en procesos pedagógicos. Consiste en ir acostumbrando al docente a compartir y reflexionar en un espacio que poco a poco deberá trascender hacia objetivos más definidos de formación permanente, hacia la adquisición de una cultura de formación.

Los profesores, en un 25%, indican que los Círculos funcionan en atención a un diagnóstico de necesidades, las mismas se organizan de manera jerárquica, según la prioridad de la mayoría. Se procede a elaborar el cronograma respectivo con los temas seleccionados, se distribuyen entre los docentes de la primera, segunda y tercera etapa, o por comisiones de trabajo.

Con relación al número de participantes, el 100% indica que los integran entre ocho y quince personas cuando son parciales, es decir, por áreas académicas u etapas y por todo el personal, cuando son generales, incluidos los de tercera etapa.

En el segundo aspecto de la tabla anterior, referido a las formas y características usadas para el Registro de los Acuerdos y los Conocimientos obtenidos durante el desarrollo e implementación de los CAD, el 75% indicó que se hace en una Carpeta de Actas, donde se escriben los aspectos tratados, número de participantes, tema, fecha y conclusiones, que es llevada

por el promotor y/o comisión encargada, consignados a la dirección del plantel.

Mediante las consulta de las actas que llevan en los Centros Educativos, se constató que éstas son meramente informativas, actúan como un mecanismo de control más, y no contienen datos ni información sobre los procesos, no describen ni explican los resultados, no hay evidencia de la evaluación de los procesos de aprendizaje, lo que significa que no se está sistematizando por escrito el nuevo conocimiento que se produce en tan importantes actos constructivos de aprendizaje.

Un 50%, que representa uno de los casos en estudio, dice que realizan sus registros en una libreta especial de anotaciones sobre el Círculo de Acción Docente: fecha, número del Círculo de Acción Docente, nombre y funciones del coordinador, nombre y funciones del facilitador, normas a cumplir, definición del problema seleccionado, ideas de cada docente, estrategias a seguir para dar posibles soluciones, exposición de las ideas de los integrantes y delimitación de las conclusiones. En este caso, se constató que existe una descripción pormenorizada de las discusiones, aportes y acuerdos de los participantes; solo se evidenció ausencia de los resultados y del proceso de evaluación de los mismos.

Los CAD persiguen generar procesos que conduzcan al conocimiento. Según De la Rica (2002: 4), “el conocimiento es identificar, estructurar y sobre todo utilizar la información para obtener resultados”. De hecho, los procesos que se desarrollan dentro de los CAD y los posteriores, al transferir al aula estrategias, al usar métodos, implementar soluciones colectivas, ejecutar planes y proyectos en áreas y aspectos prioritarios decididos por los docentes, así como la información que se obtiene y el uso que de ella se

hace, da origen a un nuevo conocimiento, un conocimiento que necesita ser sistematizado o formalizado, mediante un documento escrito que en el caso de los Centros Educativos objeto de esta investigación. Se refiere al Registro de los acuerdos y conocimientos obtenidos. Estos registros pueden dar origen a textos y ponencias que permitan compartir las experiencias desarrolladas exitosamente.

**Tabla N° 46**  
**Coordinación de los Círculos de Acción Docente**

CATEGORÍAS	F	%	RESPUESTAS
<b>1. Elección del coordinador del CAD.</b>	10	50%	En consejo de docentes.
	7	35%	Por comisión de trabajo
	6	30%	Rotativo
<b>2. Funciones del coordinador.</b>	15	75%	Orienta, organiza, planifica y promueve.
	10	50%	Elabora cronograma de actividades y distribuye las responsabilidades.
	7	35%	Es enlace con el coordinador regional.
	10	50%	Ayuda a buscar apoyos externos
	15	75%	Dirige con los promotores la temática a tratar.
<b>3. Distribución de Responsabilidades Acordadas.</b>	5	25%	Los docentes según sus fortalezas.
	15	75%	Por comisiones de trabajo establecidos por dimensiones.
	4	20%	El promotor responsable.
<b>4. Experiencia como organizador</b>	10	50%	Facilitador de taller satisfactoriamente.
	5	25%	Ha participado en un trabajo de equipo.
	5	25%	No ha participado.

**Fuente:** Entrevista aplicada a docentes y directivos, 2003.

La tabla anterior contiene la información referida al proceso de Coordinación de los Círculos de Acción Docente.

El 50% de los profesores señalan que la elección del coordinador del CAD se realiza en el Consejo de docentes, de manera democrática, todos participan en la designación, se elige entre los que posean fortalezas para coordinar y algo de liderazgo.

Un 35%, que equivale a dos Centros Educativos de la muestra, lo hacen por comisión de trabajo, indican los docentes que de esta manera todos tienen que coordinar, dirigir y ejecutar uno o varios CAD durante el año escolar; afirman que ésta es una vía para fortalecer liderazgos en la institución y descubrir fortalezas, de manera que cada quien demuestre sus habilidades al respecto.

El restante 30% indica que la elección del coordinador es rotativa, modalidad que fue implementada en una de las instituciones de la muestra, según ellos, para evitar que todas las responsabilidades recaigan siempre en una sola persona, “es una forma de dinamizar el proceso y aprovechar las fortalezas de los profesores”.

Al indagar sobre las funciones del coordinador, el 75% de los entrevistados indica que éste es quien orienta, organiza, planifica y promueve los cambios. Un 50% dice que es quien elabora el cronograma de actividades y distribuye las responsabilidades, actúa como enlace con el coordinador regional y gestiona los apoyos externos cuando son necesarios y dirige con los promotores la temática a desarrollar dentro de los CAD.

Respecto a la forma de cómo se distribuyen las responsabilidades, acordadas dentro de los CAD, el 22% indica que lo hacen de acuerdo a las fortalezas de los participantes.

Un 20% distribuye sus funciones en Comisiones de trabajo, atendiendo a las dimensiones o áreas temáticas establecidas en la Institución,

con base en el Proyecto de Centro, que en el caso de la Escuela Salvador Gily, se establecen cuatro dimensiones: lectura y escritura, pensamiento lógico matemático, pedagogía y pastoral y formación para el trabajo, cada una de las cuales se corresponde con una Comisión que, a su vez, actúa como un CAD en el área.

La información anterior demuestra cómo cada Centro Educativo crea sus propias formas de funcionamiento, formas que responden a la realidad contextual del centro, al Proyecto que rige la institución y que proporciona resultados, según sus necesidades, esto indudablemente demuestra la flexibilidad y versatilidad de la estrategia, en función de los intereses y necesidades personales e instituciones.

Al consultar sobre la experiencia como organizador, el 50% de los participantes dicen haber actuado como facilitador de talleres, y considera esa experiencia como satisfactoria, productiva, constructiva y muy gratificante por los logros obtenidos.

Un 25% indica que ha participado mediante el trabajo de equipo, considera muy reconfortante la experiencia pues han cumplido los objetivos trazados con eficiencia y eso los fortalece, mejora sus relaciones con el grupo, siente que puede orientar procesos cognitivos y de aprendizaje, todo esto les hace crecer como personas.

Existe un 40% que dice no haber participado como organizador ni como facilitador.

Si sumamos las dos primeras categorías, el resultado indica que un 65% de los profesores ha dirigido o facilitado algún CAD, porcentaje que puede ser considerado alto, y en ambos casos se evidencia satisfacción, aumento de autoestima, respeto y consideración de sus pares y el

descubrimiento de potencialidades, y sobre todo alta productividad en la generación, construcción o reconstrucción de conocimientos validados y certificados con la experiencia de un colectivo.

En la observación hecha por la investigadora sobre el desarrollo de los Círculos, se demostró que la coordinación por grupo es altamente eficiente. Cada uno de ellos asume la actividad como un reto, se esmera en la selección de estrategias creativas y eficientes, comparte responsabilidades, y esto permite que todos sean protagonistas y atiendan el trabajo individual del resto de profesores participantes. Es una vía efectiva para lograr que todos participen y sean valorados por sus compañeros.

El análisis del proceso de implementación de los CAD permite precisar que en cada uno de los casos analizados se aprecian adaptaciones, que responden a las características y condiciones de cada Centro Educativo, que verifican la hipótesis planteada, dado que su realización evidentemente genera acciones innovadoras, a nivel organizacional y de desarrollo de los CAD, acciones efectivas y beneficiosas para cada docente, pues estos están siendo fortalecidos en la construcción de un liderazgo horizontal respetuoso y bien trabajado.

## **5.2. TRIANGULACIÓN DEL SIGNIFICADO DE LOS CAD**

La siguiente tabla ejemplifica la aplicación de la técnica de la triangulación múltiple que, según Bisquerra (2000), permite desde varios niveles de análisis, combinar datos, en este caso, procedentes de actores, investigadora y teoría, con la finalidad de analizar una situación desde diversos ángulos. Es un control cruzado empleando diferentes fuentes, aplicada al significado atribuido a los CAD, desde diversas perspectivas.

**Tabla N° 47**  
**Resumen comparativo y triangulación sobre el significado de los CAD**

	<b>SIGNIFICACIÓN</b> Qué dicen los sujetos: Valoración, creencia, posición teórica.	<b>LA PRÁCTICA</b> Observaciones de la ejecución de CAD	<b>TEORÍA</b> Qué dice el manual del programa
<b>1. CONCEPTO DE CÍRCULOS DE ACCIÓN DOCENTE</b>	<p>1.1. Mejora la práctica pedagógica.</p> <p>1.2. Estimula la formación permanente.</p> <p>1.3. Espacios de formación permanente.</p> <p>1.4. Espacios de solución de problemas.</p>	<p>Se actualizan conocimientos.</p> <p>Atienden problemas: pedagógicos, de rendimiento y comportamiento.</p> <p>Reflexión prácticas/vs estrategias del docente.</p> <p>Se estudia y atienden problemas de la comunidad.</p> <p>Trabajo en equipo.</p>	<p>Menos errores más calidad de la escuela</p> <p>Estimular el trabajo de equipo y lograr que sea más efectivo.</p> <p>Crear una actitud para resolver y prevenir problemas.</p>
<b>2. OBJETIVOS DE LOS CÍRCULOS DE ACCIÓN DOCENTE</b>	<p>2.1. Intercambiar estrategias y métodos</p> <p>2.2. Mejorar la comunicación</p> <p>2.3. Revisar la práctica de aula en colectivo.</p> <p>2.4. Contextualizar los procesos de enseñanza – aprendizaje.</p>	<p>Evento de formación, planificado y conducido por un equipo.</p> <p>Comunicación directa, buena retroalimentación.</p> <p>Hay grupos pasivos, no emiten opiniones, se limitan a oír y aceptar los planteamientos de otros.</p> <p>Se discuten situaciones académicas y de comportamiento de los alumnos.</p>	<p>Convertir el centro educativo en un centro formativo.</p> <p>Aumentar la comunicación en la escuela.</p> <p>Desarticular el currículo oculto del profesor.</p> <p>Acercar la escuela a la realidad de su entorno</p>
<b>3. PRINCIPIOS DE LOS CÍRCULOS DE ACCIÓN</b>	<p>3.1. Mejoramiento pedagógico.</p>	<p>Trabajan en pequeños grupos, por turno y grado, planifican en conjunto.</p> <p>Acciones y recursos experienciales contextualizados.</p> <p>Socialización de la</p>	<p>propiciar la aparición de grupos de alto desempeño</p> <p>Formación permanente</p> <p>Aprendizaje cooperativo</p>

<b>3. PRINCIPIOS DE LOS CÍRCULOS DE ACCIÓN</b>	<b>Mejoramiento personal social</b>	<p>experiencia.</p> <p>Atienden los contenidos de las asignaturas.</p> <p>Las actividades fortalecen el liderazgo y autoestima.</p> <p>Compromiso institucional.</p> <p>Motivación hacia eventos y congresos.</p>	<p>Transferencia de acciones al aula.</p> <p>Andragogía: aprendizaje de adultos.</p> <p>Centrado en la práctica pedagógica, gerencial y comunitaria</p>
	3.2. estimular la participación democrática de los profesores	<p>Las decisiones, acciones y actividades se discuten en pequeños grupos y en plenarios se proponen soluciones y acciones, llegan a consenso.</p>	<p>Democratización: autonomía, participación y comunicación.</p> <p>Acciones y tareas en colectivo.</p>
	3.3. Estimular el liderazgo interno del profesor.	<p>Respeto al liderazgo, proactividad, ejecución de proyectos, cursos y talleres.</p>	<p>Autoformación y respuesta a necesidades reales del profesor.</p>
	3.4. Planificación.	<p>Talleres, cursos, en las áreas académicas y en lo personal, social</p>	<p>Planes y proyectos según necesidades.</p>
	3.5. Reflexión teoría – práctica.	<p>Análisis, acciones y reflexión sobre la problemática.</p>	<p>Acción – reflexión – acción</p>
<b>4. POTENCIALIDADES DE LOS DOCENTES DEL CENTRO PARA LA AUTOGESTIÓN DE LA FORMACIÓN.</b>	4.1. Habilidades manuales, creatividad.	<p>profesores poseen fortalezas para elaborar materiales y recursos para las clases y actividades especiales (hojalata, confección, dibujo, danza)</p>	<p>Potencializar el recurso humano en sus fortalezas.</p>
	4.2. Variedad de estrategias para la enseñanza-aprendizaje.	<p>Se trabajaron diversas las actividades contenidas en las carpetas de lenguaje, matemática, ciencias y educación ambiental y otras sugeridas por los participantes.</p>	<p>Dotación de carpetas con estrategias y material teórico por área cognoscitiva para el análisis e implementación.</p>
	4.3. Experiencia.	<p>Las actividades se plantearon a partir de lo que sabían hacer los profesores, se revisó y re-trainó las actividades sugeridas, el debate fue muy nutritivo.</p>	<p>Experiencias individuales exitosas</p>

	<b>SIGNIFICACIÓN</b> Qué dicen los sujetos: Valoración, creencia, posición teórica.	<b>LA PRÁCTICA</b> Observaciones de la ejecución de CAD	<b>TEORÍA</b> Qué dice el manual del programa
<b>4. POTENCIALIDADES DE LOS DOCENTES DEL CENTRO PARA LA AUTOGESTIÓN DE LA FORMACIÓN.</b>	4.4. Formación pedagógica y especializada.	Talleres y cursos dentro y fuera del centro dictados por profesores del centro o invitados de las distintas universidades de la región.	Recursos formados: facilitadores internos o promotores por área.
	4.5. Disponibilidad y apertura al cambio.	Exhiben disposición y entusiasmo, colaboran con generosidad, asumen responsabilidades voluntariamente, se atreven a reconocer sus dudas y debilidades, aunque un 20% evita preguntar por temor a mostrar sus necesidades.	Equipos técnico pedagógico estatal. Ejecución de propuesta de formación general que atendió aspectos personal social.
	4.6. Trabajo en grupo	Trabajo en grupo fortalecido. Discusiones altamente productivas. Enriquecen las ideas del equipo que dirige, y cambian las estrategias por otras sin mayor conflicto. Muestran alegría, entusiasmo y responsabilidad, en las actividades. Un 10% muestra actitud reaccionaria frente a algunos participantes.	Trabajo en grupos.  Analizar y buscar solución a problemáticas de aula y de la comunidad.  Misión y visión institucional compartida.

Analizando la tabla comparativa se puede vislumbrar que la aplicación de los CAD en las instituciones, efectivamente logra operacionalizar las aspiraciones presentes en el modelo planteado y sustentado en la teoría prevista en el Manual del Programa de capacitación CADOSEB.

El cuadro expone la conceptualización o significancia de los CAD que los docentes van construyendo, al mismo tiempo que la investigadora como acompañante, (facilitador externo), quien tuvo la oportunidad de observar en sesiones desarrolladas en los centros educativos, como el docente se siente

en confianza y se apoya en el resto del personal para presentar problemáticas y plantear alternativas de solución.

Se evidencia como el problema del aula deja de ser particular del docente y se convierte en parte de un colectivo, que, como grupo, analiza y discute. Desde la enriquecedora experiencia de uno y de todos, se establecen estrategias para abordar la situación en un proceso cooperativo de aprendizaje, en el que todos se sienten involucrados, es lo que en esencia es un objetivo básico del plan: sacar al docente de su práctica aislada y solitaria, socializar los procesos de aprendizaje y contextualizarlos al entorno del docente y del centro educativo.

Se determina en el resumen la influencia positiva de los CAD en el mejoramiento del clima de trabajo, un clima que revaloriza la experiencia, abre las puertas a la revisión crítica, sin tabúes, de la praxis del profesor, y da origen a un plan de acción consensuado que, una vez aplicado, es evaluado y direccionado por los actores, lo que indudablemente redundará en la calidad de los procesos de aula y el prestigio de la institución.

## **A MODO DE SÍNTESIS**

Los resultados del procesamiento de la información recabada en los dos momentos en que se dividió la investigación, indican que los Círculos de Acción Docente están en funcionamiento en todos los centros educativos atendidos por el Programa de Capacitación de docentes en servicio de Educación Básica del Estado Barinas (CADOSEB). Los mismos son valorados como eficientes por los profesores, quienes evidencian manejo conceptual y afectivo de los CAD, en relación a los procesos de formación

permanente y los consideran generadores de un clima de trabajo motivador, de acciones en grupo e individuales para la mejora personal e institucional.

Igualmente, se aprecia que los CAD se han convertido en un espacio de formación permanente, que permite atender las necesidades puntuales del profesor, en materia de formación y de solución de problemas de aprendizaje del estudiantado, haciendo de la labor del docente un espacio compartido, en el que el diálogo, análisis y la crítica constructiva aparecen tímidamente rompiendo con el aislamiento tradicional en la ejecución de la práctica del profesor.

Queda evidenciado, además, la importancia del acompañamiento formativo y de la supervisión en los procesos incipientes, pero en avance de la formación iniciada en el centro educativo, y la necesidad de que directivos se incorporen a las actividades de los CAD, para que puedan realmente apoyar las decisiones colegiadas del profesorado. De la misma manera, se establece la necesidad de crear mecanismos de socialización de los logros de las instituciones inscritas en los procesos de formación y mejora de los aprendizajes.

Los CAD permiten la actualización del conocimiento y el análisis y discusión del rendimiento y comportamiento de los estudiantes.

Igualmente, propician el estudio y cuestionamiento de la metodología del profesor y poco a poco se introduce la crítica constructiva y reflexiva sobre el hacer del docente con su consentimiento, máxima aspiración de los CAD: la confrontación dialógica.

El trabajo se realiza en equipo con bastante productividad, con la dirección de un coordinador, cuyo liderazgo está fortalecido.

Los CAD se consideran estructura interna de formación y actualización interna al centro escolar, que de sostenerse en el tiempo darían excelentes resultados pero para ello sería conveniente que se establecieran incentivos que animen a los profesores a seguir realizando este tipo de actividades, en beneficio de la institución y de la persona en su rol profesional.



# CAPÍTULO 6

## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**



*El centro de la investigación y del desarrollo es el profesor:  
sólo el profesor puede cambiar al profesor.*

*L. Stenhouse*

## **Introducción**

### **6.1. Conclusiones y aportaciones**

#### 6.1.1. Conclusiones derivadas de los objetivos:

Objetivo 1: Analizar las políticas de formación permanente del docente de Educación Básica en el contexto venezolano

Objetivo 2: Indagar y analizar el significado que confiere el Profesorado a los CAD, como estrategia de formación permanente.

Objetivo 3: Describir y valorar el proceso de implementación y desarrollo de los Círculos de Acción Docente, en relación con la práctica pedagógica.

### **6.2. Conclusiones generales**

### **6.3. Propuestas y recomendaciones**



## **INTRODUCCIÓN**

Con esta investigación hemos pretendido dar respuesta a los interrogantes que la motivaron. Para ello consideramos a los distintos actores del proceso, quienes desde sus perspectivas valoraron la pertinencia que tienen los CAD como estructura interna de formación en los centros educativos que lo aplican.

En función del marco teórico y de los objetivos propuestos, en este capítulo se presenta el cuerpo de conclusiones, producto de la revisión bibliográfica y del procesamiento de los datos obtenidos en los centros educativos.

De la misma manera, se proponen algunas recomendaciones que pudieran contribuir al mejoramiento de los Círculos de Acción Docente, como estrategia de formación descentralizada.

### **6.1. CONCLUSIONES Y APORTACIONES**

La revisión del marco teórico referencial estudiado y analizado, respecto a los elementos vinculados a la formación de los profesores en ejercicio y los CAD, como estructura similar a la de los Círculos de Calidad, nos permitió precisar que:

El ordenamiento jurídico venezolano intenta garantizar el carácter social de la educación, asegurándose que llegue a todos los ciudadanos, sin exclusión alguna; abarcando todas las etapas del ser humano, desde que inicia su proceso de formación hasta el momento en que está listo para ejercer como profesional.

La estructura del Sistema Educativo Venezolano se divide en Subsistemas, Niveles y Modalidades, cada subsistema se articula con el siguiente, y plantea un requisito de ingreso, excepto el inicial. Las modalidades, por su parte, pretenden la incorporación de toda la población en edad escolar y brindan numerosas opciones de formación.

Los subsistemas son: Educación Inicial, Básica, Educación Media, Diversificada, Profesional y Superior. Las modalidades son: Educación Especial, Adultos, Artes y Eclesiástica.

El Sistema Educativo venezolano ha sido objeto de tres reformas en los últimos cincuenta años, dos de ellas en los últimos quince, la primera en 1998 y la última se inició con decretos y resoluciones en el 2004, y se concretó en el 2009. Los proyectos de la primera reforma no se habían concluido cuando ya se implantaban los nuevos cambios, sin evaluación, ni seguimiento a los mismos; todo esto ocurre en un periodo de siete años, para luego volver a una calma similar a la ocurrida desde 1984-1995, situación esta que repercute en el desempeño del docente, quien naturalmente preferirá volver a sus antiguas prácticas, que le propician seguridad y representan menores retos que afrontar.

El Sistema Educativo se ha planteado como meta asegurar la inclusión, permanencia, prosecución y culminación de todos y todas en el sistema, así como de aumentar la cobertura. Para ello se implementan a nivel nacional, programas y proyectos: Simoncito, Escuela Bolivariana, Liceo Bolivariano, Técnicas Robinsonianas y las Misiones, como medio para garantizar la protección y la inclusión de los grupos sociales.

Las Misiones Bolivarianas relacionadas con la educación -Robinson, Rivas y Sucre- son un conjunto de estrategias alternativas, dirigidas a

superar la situación de exclusión social en el área educativa de la población venezolana que nunca tuvo acceso a la misma, que abandonaron o nunca ingresaron al sistema educativo.

La escuela bolivariana, concebida para el desarrollo de una doble jornada de trabajo, durante la cual se atiende al alumno de manera integral, hasta el año 2010, sigue operando en un 75% en las mismas condiciones de las escuelas tradicionales.

En los últimos cuarenta y ocho años de democracia puede afirmarse que el sistema educativo ha ido alcanzando progresivamente una mayor cobertura y extensión matricular.

Existe presencia educativa generalizada en el territorio nacional, sobre todo del nivel de la Educación Básica, la matrícula ha aumentado considerablemente, en los años de democracia, y actualmente tiende a elevarse con la incorporación de los programas inclusivos diseñados y operacionalizados por el actual gobierno.

En lo referente a la educación superior, actualmente ha aumentado a más de 170 el número de universidades e institutos universitarios de tecnología, colegios universitarios e institutos de mejoramiento profesional, y con la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela y la Misión Sucre se incorpora un nuevo concepto en educación superior en Venezuela, el de la municipalización de la educación superior. Con estos se acerca la universidad a los municipios facilitando el acceso y eliminando gastos a los estudiantes.

Como puede verse, la educación bolivariana se inscribe dentro un paradigma en plena construcción, que tiene como centro al hombre como ser

social, capaz de responder y participar activamente en la transformación de la sociedad en que vive.

### **6.1.1. Conclusiones derivadas de los objetivos**

En este apartado, presentaremos las conclusiones que se derivan de los objetivos planteados en la presente investigación.

#### **Objetivo 1: Analizar las políticas de formación permanente del docente de Educación Básica en el contexto venezolano**

La legislación venezolana establece la formación permanente del profesorado, reconocida en la Ley de Educación de 1980 y 2009, en el único Reglamento del ejercicio de la profesión de 1991, aún vigente, y en la Resolución 1 y Resolución 12, pero su instrumentalización no se ha realizado aún. Al respecto, han habido intentos que lamentablemente no se han consolidado, como es la creación de los Centros Regionales de apoyo al maestro (CRAM), que existen, desde el 2000, en algunos Estados, como Táchira, Mérida, Lara y Aragua. En ellos se han organizado talleres, cursos y postgrados en áreas comunes y especializadas (evaluación, planificación, didáctica etc.), con la finalidad de capacitar o actualizar al profesor, de manera periódica.

La formación permanente del profesorado venezolano, vista como política de estado, presenta una gran debilidad, ya que no existen mecanismos que proporcionen una continuidad a la misma. Solamente se han realizado acciones puntuales de actualización del docente en servicio en cada una de las Reformas, acciones que obedecían a los requerimientos de los equipos técnicos encargados de su diseño. Tales acciones se han

caracterizado por ser puntuales, coyunturales, absolutamente prescriptivas, alejadas de las necesidades reales del profesorado y totalmente descontextualizadas.

De hecho, en la década de los 80, con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación, se produjo un proceso de capacitación denominado “encuentro con el programa”. Posteriormente, se prepararon a algunos profesores con los Programas “Aprender a Pensar” y “Plan lector de Cajas Viajeras”. Ambos atendieron a docentes, directivos y supervisores de algunos centros educativos. Tanto la planificación como la atención prestada por los equipos que dirigieron el proceso fue de alta calidad, pero su nivel de difusión resultó muy limitado, ya que, por Estados, solo se atendió al 10% de los docentes.

Previamente a la Reforma actual, se llevó a cabo el Plan de Fortalecimiento, con miras a la descentralización del Sistema, ofreciendo a los docentes una capacitación en diversos Programas, como: Uso y manejo de recursos para el aprendizaje, Matemática interactiva, Plan lector de cajas viajeras, Capacitación y actualización de docentes en servicio, etc., o mediante talleres presenciales, con temáticas de carácter prescriptivo en las áreas académicas de lengua, matemáticas, ciencias, ambiente, sociales, recursos didácticos, planificación y evaluación.

La Reforma de 1998 movilizó a todos los docentes de los restantes centros educativos respecto a su formación. La acción y el contenido de la capacitación de los profesores fueron similares a la del plan de fortalecimiento, es decir prescriptiva, coyuntural, masificada y reiterativa. Se constató que varias instituciones capacitadoras repetían estrategias y contenidos a un mismo número de profesores. El seguimiento fue realizado

por el equipo técnico de capacitación creado y formado para tal fin, equipo insuficiente que se ha mantenido hasta el año 2006.

Por otra parte, se crearon los Círculos de Acción Docente o Círculos de Estudio, como una unidad de capacitación centrada en la escuela, que permita a los docentes la revisión, análisis, evaluación y reorientación de la acción pedagógica en la escuela, que van a ser abordados en el segundo objetivo.

Se estableció un fuerte nexo entre la Unidad Coordinadora de la Ejecución (UCER), las Universidades con formación docente y las Zonas Educativas, mediante un proceso de coejecución de la capacitación y el seguimiento de las acciones emprendidas, y la constitución y desarrollo de los CAD, que permitía el inicio de un proceso de reflexión sobre la formación de formadores.

Desde un punto de vista normativo, la formación permanente del profesorado venezolano aparece definida en las leyes y reglamentos, pero es más a nivel teórico que práctico. Desde 1980 en adelante, aparece el término en documentos legales, pero es básicamente entre 1997 y el 2000 cuando se observa cierta coherencia entre los planteamientos escritos y las acciones emprendidas.

En Venezuela existe un divorcio entre las políticas y la práctica educativa, entre los proyectos de innovación a nivel de escuelas y la realidad del aula, y esto hace que el docente maneje dos discursos, uno teórico y otro de uso. Para combatir esto, es necesario propiciar la aparición de una cultura de formación en los docentes, como una forma de autogestión de los conocimientos científicos, literarios y artísticos, así como la adquisición y mejoramiento continuo de las habilidades y destrezas que le son pertinentes

y necesarias durante el proceso, con la finalidad de desarrollar al máximo sus posibilidades y, en el caso que nos ocupa, la eficacia pedagógica.

Recientemente, la Reforma Curricular de la Educación Bolivariana (2007), a partir del gobierno del Presidente Chávez, se considera “...un proceso político y socializador que se genera de las relaciones entre escuela, familia y comunidad; la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador y el contexto histórico-social...”. En lo referente a la formación del profesor, direcciona sus acciones a las Escuelas Bolivarianas, el 25% del total de centros educativos, quienes reciben preparación en aspectos ideológicos, estrategias y manejo de las áreas y bloques de aprendizaje, utilizando los CAD como unidad de formación interna a cada centro educativo.

A pesar de tales vestigios, coherentes con las acciones de formación docente iniciadas en la década de los noventa y mediados de la década del 2000, existen elementos que desmotivan al docente, como la masificación de la enseñanza ocurrida en los últimos veinte años, el aumento de las responsabilidades asignadas al profesor, la insuficiencia y calidad de recursos materiales y en un buen número de casos, las deficitarias condiciones de trabajo. Aunadas a la baja remuneración y ausencia de una política de formación. El profesorado venezolano se enfrenta con ilusión a la renovación pedagógica en su trabajo, pero es consciente de que carece de los materiales y formación necesaria para llevarla a cabo.

En la actualidad, la propuesta de formación del docente venezolano en servicio se inscribe en la perspectiva crítica emancipadora, dirigida hacia la atención y resolución de problemas pedagógicos, mediante la reflexión crítica y toma de conciencia, orientada a transformar la práctica pedagógica

mediante un proceso cooperativo, constructivo e interactivo, centrado en la escuela.

El dialogo y la reflexión es la vía para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje entre profesores, esto permite compartir, analizar, intercambiar ideas, experiencias y posiciones, de forma cooperativa, e incluso, poder expresar sus propias debilidades y plantear alternativas y estrategias para solventar las problemáticas e innovar estrategias y actividades que repercutan en la efectividad de los Centros Escolares, a partir de la puesta en común y de un compartir pedagógico entre ellos.

**Objetivo 2: Indagar y analizar el significado que confiere el Profesorado a los CAD, como estrategia de formación permanente.**

La propuesta de los CAD nace como una adaptación de los “Círculos de Calidad”, que hace tiempo vienen aplicándose en las empresas japonesas. Esta adaptación presenta debilidades en su aplicabilidad, pues la misma se asume de manera parcial, carece de incentivos y la evaluación de los logros no se realiza. Actualmente los CAD se utilizan para el estudio y profundización de la filosofía de la revolución Bolivariana, lo que en gran manera afecta su desarrollo, pues muchos profesores se incomodan, al respecto.

Los Círculos de Acción Docente son espacios para la formación pedagógica, que procuran la confrontación dialógica, crítica y reflexiva, así como la evaluación de las acciones que se ejecutan, a partir de ellos. Los CAD constituyen una organización endógena a cada centro educativo que

tienen y tendrán vigencia, en la medida que den respuestas creativas a las necesidades, colectiva e individualmente del profesor y de la institución.

La esencia de los Círculos de Acción Docente estriba en el reconocimiento y la utilidad que brindan a los docentes. Para que los docentes, desde sus fortalezas y debilidades, estructuren cooperativa y por autogestión las intervenciones requeridas para resolver problemas de orden pedagógico, de desempeño en el aula, o planes especiales para el Centro Escolar.

En la información recogida se evidencia claramente el significado que los docentes de los Centros educativos en estudio le confieren a los Círculos de Acción Docente. Considerados como un espacio de formación permanente, en el que se propicia la interacción, se revisa y comparan aspectos teóricos en función de la acción pedagógica, se atienden las debilidades cognoscitivas, apoyándose en las fortalezas de sus compañeros. Se promueven talleres y se proporcionan oportunidades de actualización y capacitación del docente, en su lugar de trabajo. También se promueve la actualización de conocimientos, con temas referidos a contenidos de las áreas académicas, de actualidad e, incluso, aspectos de crecimiento personal.

Para los docentes, los CAD son una estrategia que permite mejorar la práctica pedagógica, despejar dudas, entablar discusiones sobre métodos y estrategias que facilitan el desenvolvimiento en aula, potencian los liderazgos y ayudan a construir y reconstruir el conocimiento.

Los profesores consideran los CAD como un espacio de formación permanente, aspecto que indica que la estrategia es revalorizada y se convierte en una vía para la autoformación de los profesores, desde sus necesidades y las del centro educativo, y a partir de proceso de acción-

reflexión-acción, en el que la experiencia acumulada se posesiona, dándole mayor sentido al aprendizaje y garantizando su transferencia al aula.

En conclusión, los docentes piensan que los objetivos de los CAD no solo abordan la solución de problemas de aprendizaje, sino que durante su desarrollo se diseñan y ejecutan planes y proyectos de trabajo en grupo, sustentados en la interdisciplinariedad. En este sentido, sostienen que los Círculos de Acción Docente son espacios para compartir, donde se estimula la creatividad, la participación y se fortalecen el liderazgo interno. Todo ello garantiza los procesos de autogestión de la formación que se gestan dentro de los CAD.

La información recabada precisa la existencia de una significativa cualificación en grupo de profesores asistentes, al contar con especialidades, maestrías, doctorados. Esta cualificación les va a permitir emprender un plan de formación profesional desde el mismo centro, un plan endógeno que promueva la incorporación de la innovación y el logro de mayores niveles de calidad en los centros educativos involucrados.

**Objetivo 3: Describir y valorar el proceso de implementación y desarrollo de los Círculos de Acción Docente, en relación con la práctica pedagógica.**

En la observación sobre el desarrollo de los CAD se determinó que estos se realizan en pequeños grupos, se reúnen por turno y por grado, planifican en conjunto y atienden básicamente a problemas de orden pedagógico, referidos al rendimiento y comportamiento del alumnado y también a su labor docente.

Toman entre ellos decisiones, planifican acciones, evalúan las actividades, discuten en pequeños grupos y, en situaciones plenarias proponen soluciones y llegan a consenso grupal, aunque algunos tratan de imponer criterios.

La planificación de los CAD se realiza y se actualiza en atención a las necesidades del profesorado y del centro, mediante la realización de talleres, cursos, orientados a las áreas académicas y a la dimensión personal y social (autoestima, control de emociones, manejo de tecnologías, entre otros).

La condición de no obligatoriedad que se imprimió inicialmente a los Círculos restó importancia a la asistencia, permanencia y participación real de los profesores en los CAD; sin embargo, actualmente se demuestra que esa condición ha sostenido el funcionamiento de los mismos, pues, pese al debilitamiento de la iniciativa política, producto del cambio de gobierno y de la redirección de los objetivos originarios de los CAD, a los cuales se les imprime un matiz ideológico muy particular, los CAD se continúan aplicando en un buen número de centros escolares.

En el desarrollo de los CAD se integran líneas de reflexión, investigación y acción para encontrar respuesta a problemas pedagógicos y manejar estilos y formas de ser de los profesores, que les permite asumir las acciones de mejora pertinentes para cada situación.

El desarrollo de cada CAD constituye un evento de formación bien particular, que es planificado y conducido por un grupo diferente cada vez, con su propia idiosincrasia, según sus fortalezas, y atendiendo a su especialidad. Vale indicar que se aprecia una buena participación en el desarrollo de los mismos y la presencia de un clima de trabajo afectivo y efectivo, donde se asumen la solución de problemas del aula, del profesor y

de la comunidad. El proceso de retroalimentación es una constante, lo cual permite desnudar el trabajo del docente en el aula y enriquecerse, al mismo tiempo con las ideas y soluciones aportadas por el grupo.

## **6.2. CONCLUSIONES GENERALES**

De la información recabada respecto al funcionamiento de los CAD, se constató la aceptación y valoración de su estructura por parte de los profesores, quienes reconocen la su importancia y evidencian el manejo teórico y práctico de la metodología para su ejecución. En la mayoría de los centros educativos se aprecia cierta debilidad respecto a la sistematización de las actas y memorias de los CAD, excepto en el Centro Salvador Gili, donde los registros son muy completos y posteriormente han sido utilizados para generar publicaciones y ponencias, presentadas en encuentros y congresos organizados por la Fundación “Fe y Alegría”.

Indudablemente, la participación y compromiso de los directivos de los centros juega un papel estelar. Los resultados, productividad y eficiencia de los CAD en proyectos ejecutados en los centros donde el director se involucra son altamente muy positivos, en cuanto a su nivel de impacto, la riqueza de las actividades y el ritmo de las mismas, el creciente compromiso y la excelente participación.

Los CAD observados en el segundo momento de la investigación poseen (tres de ellos) directores altamente comprometidos, quienes apoyan y se implican en su desarrollo, cuyos resultados se traducen en actividades de formación, estudio, creatividad e innovación permanente, en medio de un agradable clima de trabajo cooperativo, beneficioso y motivador.

Lo anterior evidencia la importancia de la participación del directivo en el desarrollo de los CAD, pues existe cierta dependencia del profesor hacia estos funcionarios. Es importante que se les prepare para asumir las innovaciones y acompañar al profesorado, mediante acciones de apoyo y participación en los momentos estratégicos de ejecución de las tareas y actividades. Como gestos del centro, debe buscar las vías para se reconozcan la participación del docente y de la institución.

Se apreció, igualmente, que pese al poco compromiso demostrado por algunos directivos, los centros asumieron sus CAD con muchas fortalezas, apoyados por el facilitador interno, demostrándose con esto, en primer lugar, la asertividad en la elección del facilitador y el liderazgo del mismo dentro el grupo de docentes; así como la efectividad de la preparación recibida por éste, para la asunción del rol de coordinador del Centro. Por otro lado, se valora la fortaleza y madurez del grupo de docentes al asumir el control de sus acciones, a pesar del escaso apoyo de los directivos, es el caso de la escuela Reinoso Núñez.

Es conveniente acotar que, desde la óptica de la teoría de la calidad total, los CAD emulan a los círculos de calidad en cuanto a su funcionamiento básico, pero no cumplen la fase de incentivos y reconocimientos previstos. Si se asume su desarrollo para optimizar su efectividad, se recomienda su aplicación integral y la creación de un clima de motivación y satisfacción de los actores.

.La estructuración de los CAD en cada centro educativo es un acierto que debe potenciarse mediante acciones coherentes, tratando de aprovechar al máximo el conocimiento y la experiencia del profesorado y de la

comunidad. A partir de sus necesidades, se debe planificar la formación desde y para el centro educativo, mediante acciones contextualizadas.

A pesar de que los CAD se reconocen legalmente como una estructura de formación del profesor, no existen mecanismos que reconozcan, valoren y estimulen los esfuerzos de los profesores y del centro.

### **6.3. PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES**

Toda acción de formativa que se emprenda debe propiciar la adquisición del conocimiento científico y teórico; crear o reforzar competencias, habilidades intelectuales y técnicas, que vinculen teoría y práctica, a través de la reflexión; y fortalecer la autonomía para garantizar un adecuado desempeño docente.

La presente investigación demostró que los Círculos de Acción Docente (CAD) constituyen una estructura interna en los centros educativos y que, durante su ejecución se genera una dinámica muy rica, ya que se procesa información, se promueven los conocimientos, se crean y recrean estrategias, se fortalece la acción pedagógica, se repotencia al docente en sus fortalezas y se le atiende en sus necesidades reales. También se realizan planes y proyectos, que se ejecutan y se evalúan con beneficios tangibles para la institución y para el profesorado, quien se ve revalorizado en sus propias acciones y gestiones, en pro de su formación, la de sus compañeros y la de sus alumnos.

Con la certeza de la efectividad de la aplicación de los CAD, se recomienda su utilización, más allá de cualquier Reforma que se asuma como política educativa, ya que los Círculos garantizan la activación del proceso de formación permanente, tan necesaria en los centros escolares.

Como la puesta en práctica y consolidación de los CAD dependen, en gran medida, de la política educativa del país y, en concreto, de las propuestas e iniciativas orientadas a la formación docente, las recomendaciones van encaminadas en este sentido. A tal efecto:

-Se recomienda la creación de programas permanentes de formación docente, que atiendan el área pedagógica, el área de formación especializada, el área tecnológica, el área personal-social del docente, así como las áreas generales vinculadas a la planificación y evaluación.

-Igualmente, se recomienda a las autoridades educativas potenciar la realización de los CAD, coordinando actividades de acompañamiento formativo a nivel de dirección y supervisión.

-Se considera pertinente planificar talleres, olimpiadas, encuentros y congresos, para exponer y compartir experiencias significativas de las distintas instituciones que aplican los CAD o cualquier otra innovación, a nivel regional, nacional e internacional.

-Asimismo, se necesita establecer un sistema de evaluación y valoración de los CAD, que contemplen las acciones, planes y proyectos emprendidos, en pro de la mejora de los centros escolares, y de la calidad del sistema educativo.

-En paralelo, se debería apostar por acciones de reconocimiento, dirigidas a los docentes destacados y a las instituciones con logros tangibles en el rendimiento académico de los alumnos, en el acercamiento a las comunidades, en la participación efectiva en eventos científicos, artísticos y literarios, así como también en lo referido a la aplicación de proyectos (CAD) y metodologías innovadoras. En paralelo, sería positivo el establecimiento de una política editorial que permitiera publicar y difundir

los mejores proyectos en las instituciones educativas, para consumo de los docentes.

-Respecto a la comunicación en los CAD, se trata de promover el uso de estrategias de interacción entre pares, presididas por una relación horizontal y dialógica, el respeto y reconocimiento de todos los integrantes.

-Es fundamental que los CAD dispongan de instancias o equipos interdisciplinarios, que den respuestas a los problemas y debilidades que no pueden ser resueltos desde la institución. El establecimiento de convenios de cooperación con universidades e institutos de formación pueden garantizar la asistencia técnica y el reforzamiento.

-Una medida a tener en cuenta es la cualificación y preparación del personal directivo, de manera que éste se involucre en el proceso, promoviendo la cualificación del profesorado de su centro y la correspondiente implementación de propuestas aplicables al aula.

-Asimismo, las universidades, con carreras de formación docente, deben involucrarse en las actividades de formación permanente, mediante el desarrollo de planes de extensión e investigación que beneficien los procesos de formación y actualización de los docentes de la institución, mediante el establecimiento de convenios inter institucionales.

En suma, como persona directamente involucrada y comprometida con este trabajo de investigación, centrado en Círculos de Acción docente, abogo por su extensión y consolidación. Para ello, considero necesario que se creen los mecanismos para la acreditación de los CAD, la evaluación sistemática de los mismos y el respaldo de supervisores y del personal directivo, es decir que todo su cometido se regule en un cuerpo normativo,

con carácter de reglamento, para evitar que este tipo de acciones tan meritorias se diluyan en la rutina escolar.



# **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Adam, F. (1970). *Andragogía y Docencia Universitaria*. Caracas: Fideas.
- Adam, F. (1986). *Andragogía, ciencia de la educación de adultos*. Caracas: Fideas.
- Agencia Bolivariana de Noticias (2006). *Un nuevo modelo educativo para un nuevo país*. [On line] disponible en: <http://www.aporrea.org/educación/n72611.html>
- Aragón, L. (2004). *La Gestión de Calidad en Educación. Educar en el 2000*. [On line] disponible en: [http://www.magmastore.com/consejo/ficheros/documentos/1293616766.23\\_Anexo\\_IV\\_Guia\\_Metodologica\\_a\\_Calidad\\_de\\_Gestion.pdf](http://www.magmastore.com/consejo/ficheros/documentos/1293616766.23_Anexo_IV_Guia_Metodologica_a_Calidad_de_Gestion.pdf).
- Álvarez, C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ander, E. & Aguilar I. (1997). *El trabajo en Equipo*. Buenos Aires: LUMEN/HUMANITAS.
- Anderson, G. (1994). *Escuelas y profesores: ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Angueras, T. (1993). *Manual de Prácticas de Observación*. México: Trillas.
- Antela, R. (2011). *Educación en el Siglo XXI*. Caracas: Universidad Metropolitana.
- Antillon, R. (1991). *¿Cómo entendemos la sistematización desde una concepción metodológica dialéctica?* Guadalajara: ALFORJA.
- Anzieu, D. & Martín, J. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Arcila, B. (2003). *Certificación de Competencias Profesionales Docentes*. Tesis Doctoral. Universidad Valladolid. España.

- Arias, D. (2005). *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales: Una propuesta didáctica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ary & otros. (2008). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México: Interamericana.
- Asamblea Nacional Constituyente (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Discolar.
- Asamblea Nacional de Educación (1998). *Compromiso Educativo Nacional*. Caracas: Italgráfica.
- Asamblea Nacional de Educación (1998). *Ideas para el debate Educativo*. Caracas: Fundainved.
- Ausubel D. (1978). *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ausubel, D. Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: TRILLAS.
- Baisard, A. (1.998). Educación Continua. *Cuaderno de Educación*. N° 82, pp. 8. Caracas
- Barreras, M. (1996). *Problemas cualitativos de la formación de docentes en Venezuela. Situación Actual y Prospectiva*. Caracas: UPEL.
- Barrios, M. (1981). *Las Escuelas Normales y la Formación Profesional de la Docencia*. Caracas: Ediciones Ekaré.
- Bata, D. (1996). *La dirección, desde la planificación estratégica*. Barinas-Venezuela: COPREBA.
- Beare, B. (2000). *Cómo conseguir Centros de Calidad*. Madrid: La Muralla.
- Best, B. (1974). *Cómo investigar en educación*. Madrid: La Muralla.

- Bethencourt, M. (1996). Desarrollo Curricular del Proyecto de Profesionalización de Docentes en ejercicio de FE y Alegría CEPAP. *Movimiento Pedagógico*. Año IV N° 11. pp. 20-25.
- Binneberg, K. (1983). Estudio de caso en educación y enseñanza. Defensa de una pedagogía casuística”. *Revista Educación*, Vol. 27 pp. 67-77. Alemania: ANUIES.
- Bisquerra, R. (2004). *Métodos de Investigación Educativa* Barcelona: CEAC.
- Bigott, L. (2002). *Introducción al análisis de los sistemas educativos*. Caracas: UCV.
- Bleger, J. (1989). *El grupo como institución y el grupo en las instituciones*, Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (1994). Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas. En A. Villa (Ed.) *Autonomía Institucional de los Centros Educativos. Presupuestos, Organización y Estrategias*. pp. 363-400. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (1996). Memoria organizativa e historia de vida del centro escolar. *Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona. España.
- Bolívar, A. (1999). *¿Cómo mejorar los centros educativos?* Madrid: Síntesis.
- Bonals, J. (2006). *El Trabajo en Equipo del Profesorado*. Barcelona: GRAO.
- Borjas, B. (1994). La formación docente en la escuela. *Colección procesos educativos*, N° 7. Caracas: Fe y Alegría.
- Borjas, B. (2004). Presupuestos del ensayo de profesionalización de docentes en ejercicio. *Movimiento Pedagógico*. Año IV, N° 11. pp. 35-43. Venezuela: Fe y alegría.

- Briceño, M. (2007). *Diseño de un Programa Andragógico para la formación, perfeccionamiento y actualización permanente de docente de la Universidad Simón Rodríguez*. El PFPDI, Caracas: (paper).
- Brito Q., Clasen R. & Ribeiro E. (1997). *Educación permanente, proceso de trabajo y calidad del servicio de salud*. [On line] disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S102494351997000400001](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S102494351997000400001)
- Brunet, L. (1999). *El clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas.
- Buendía, L. & otros (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Bunge, M. (2004). *La Investigación Científica*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1983). *La Ciencia, su método y Filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Bustamante, J. (2000). *Metodología de experiencia-aprendizaje aplicada a la negociación y solución de diferencias*. Santiago de Chile: Teamwork.
- Cárdenas, A. (1995). *Los retos de socialización del conocimiento educación*. Caracas: SEDUPEL.
- Cagigal, J. (2006). Gerencia de la calidad. [On line] disponible en: <http://bvs.per.paho.org/texcom/cd048223/gerhosp3.pdf>
- Carvajal, J. (2004). *Compromiso Educativo Nacional*. Caracas: Italgráfica.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casas, M. (1998). La capacitación del docente universitario iberoamericano y las nuevas formas de aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación a distancia*. N° 2, pp. 11-24. Madrid: Gráficas Barcenilla.
- Castellanos, S. & Lavigne, M. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico, Enrique José Varona.
- Castillo, L. (2002). *Discurso de inauguración del Taller sobre el Programa Nacional de Formación Docente*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Castrejón, R. & Gutiérrez, L. (2004). *Capacitación. Formación permanente del docente Aragüeño*. Maracay, Venezuela: Co-ediciones Centro de Educación Popular.
- Castro, E. (1991): *La formación docente en América Latina. Desafío que requiere respuesta*. Santiago de Chile: UNESCO.
- CENAMEC & Fundalectura (2000). *Carpeta de lengua*. Caracas: Publicaciones CENAMEC.
- CENAMEC (1995). *Capacitación y Actualización de Docentes en Servicio del Nivel de Educación Básica*. Caracas: Publicaciones CENAMEC.
- CENAMEC (2000). *Carpeta de matemática*. Caracas: Publicaciones CENAMEC.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: UNESCO.
- CERPE (1989). *EL Maestro en el proceso histórico venezolano*. Caracas: CERPE.

- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la Investigación; Cómo reconocerlos, desarrollarlos y construirlos*. Quito: Edit. Universitaria Abya –Yala.
- CINTERFOR (1990). *La formación profesional en el umbral de los 90*. Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- Colas, M. & Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: ALFAR
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, O. & Chacín, S. (2002). *Material de apoyo sobre Círculos de Acción Docente*. Caracas: CENAMEC.
- Cook, T.D. & Reichardt CH. S. (1986). *Métodos Cuantitativos y Cualitativos de Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata.
- CORDIPLAN (1995). *IX Plan de la nación*. Sector educación. Caracas: Imprenta Nacional.
- Córdova, S. (2001). *¿Qué son los Círculos de Calidad?* [On line] disponible en: <http://www.terra.com.gt/info/copy.cfm>
- Cova, C. (1996). *Realidad social de Venezuela*. Curso de Formación Sociopolítica. Caracas: Ed. Centro Gumilla.
- Covey, R. (2003). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa*. Buenos Aires: Paidós.
- Cruz, R. J. (1997). *Educación y calidad total, filosofía, principios y herramientas de implementación*. México: Edit. Iberoamérica.
- Cruz, T. N. & otros. (2003). *La municipalización de la Universidad*. Enrique José Varona. [On line] disponible en: <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Articulos/Pedagogia2003/Lamunicipalizacióndelauniversidad.pdf>.

- Crosby, P. (1990). *Hablemos de calidad*. México: McGraw-Hill.
- Cuadernos de Educación (2004). *Redes Pedagógicas. Una experiencia Venezolana*. N° 119. Caracas: Editorial Estudios.
- Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana. (2004). *Proyectos Pedagógicos de Aula*. Caracas: Editorial Estudios.
- Danhke, G. (1989). Investigación y Comunicación, en C. Fernández-Collado y G. L. Dankhe (comps.). *La Comunicación Humana: Ciencia Social*. pp. 385-454. México: Ed. McGraw Hill.
- Dave, R. (1993). *Educación Permanente y Curricular*. Hamburgo: UNEVO.
- Davini, M. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.
- Denny, T. (1978) *Story-telling and educational understanding*. Paper presented at the National Meeting of the International Reading Association. Houston.
- De Leilla, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Lima I Seminario Taller sobre Perfil del docente y estrategias de formación. Perú. [www.oei.es/cayetano.htm](http://www.oei.es/cayetano.htm)
- De Luca, C. (2000). *Informe Final de Formación General*. Barinas-Venezuela: UNELLEZ.
- Deberse, M. (1982). *Formación de educadores y educación permanente*. Barcelona: OIKOS-TAU.
- Delgado, L. (1997). *La Organización y gestión del centro educativo. Análisis de Casos Prácticos*. Madrid: Editorial Universitas.
- Denzin, N. & Lincoln Y. (1981). *Manual de la Investigación Cualitativa*. Argentina: Gedisa

- Devalle, A. & otros (1995). *La capacitación docente: ¿una práctica sin evaluación?*, Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Dewar, J. (1981). *Círculos de Calidad. Respuestas a 100 preguntas que se hacen frecuentemente*. EEUU: Instituto del Círculo de Calidad.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid. Morata.
- Díaz, F. & Hernández, G. (1998). *Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Dockrell, W. & Hamilton, D. (1990). *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.
- Duplá, J. (1995). *La educación en Venezuela*. Curso de Formación Sociopolítica. Caracas: Ed. Centro Gumilla.
- Elejabetia, C. & otros (1983). *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*. Madrid: EDE.
- Elliott, J. (1989). *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elorduy, M. (1993). *Estrategias de empresa y recursos humanos. Una visión dinámica de la empresa*. España: McGraw - Hill.
- Equipo TED (1994). *Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales*. Santiago de Chile: PIIE.
- Escobar, R. (1999). *Aprendizaje en el ámbito grupal* [On line] disponible en: [www.geocities.com/aprendizaje\\_organizacional/prengrupal.htm-4k](http://www.geocities.com/aprendizaje_organizacional/prengrupal.htm-4k).
- España, L. (2009). *Detrás de la pobreza. Diez años después*. Caracas: UCAB.
- Escontrela, R & Saneugenio, M. (2008). *Modelo Crítico-Reflexivo*. Caracas: UCV.

- Escudero, J. (1992). Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambios: Nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa. En J. Escudero & J. López (coord.): *Los desafíos de las reformas escolares*. pp. 133 – 177. Sevilla: Arquetipo
- Estévez M., J. (2008). *El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: una mirada hacia el futuro*. [On line] disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos32/sistema-educativo-encrucijada-cambio-social/sistema-educativo-encrucijada-cambio-social2sh tml>.
- Estrada, R. & otros (2010). Evaluación de la educación. Calidad de la educación superior en Venezuela: modelos de evaluación. [On line] disponible en: [http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso Iberoamericano/Evaluacion/R1135\\_Estrada.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso Iberoamericano/Evaluacion/R1135_Estrada.pdf)
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser. La Educación del futuro*. Madrid: UNESCO.
- Federman, J., Quintero, J. & Muñevar, R. (1991). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Feiman, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En W.R. Housto (ed.): *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Feiman, S. & Buchmann M. (1985). *Pitfalls of experience in teacher preparation*. Teachers College Record. NY-USA.
- Fermín. M. (1980). *Tecnología de la Supervisión Docente*. Argentina: Kapelusz.
- Fernández, C., Baptista, P. & Elques, D. (1986). *La televisión y el niño*. México: Ed. Oasis.

- Fernández, M. (1998). *La profesionalización del docente*, Madrid: Escuela Española.
- Fernández, V. (2000). *Los círculos de calidad* [On line] disponible en: [www.gestiopolis.com/canales/gerencial/ar...s/203/qc.htm](http://www.gestiopolis.com/canales/gerencial/ar...s/203/qc.htm)
- Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Editorial Nomos.
- Freire, P. (1988). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI-
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón-Sevilla: Publicaciones MCPE.
- Gairin, J. (1996). *La organización escolar como contexto y texto para la actuación*. Madrid: La Muralla.
- García, H. J. (2011). La Política docente hoy y la Formación de Profesores Cuestión docente y anuncios de Reforma. *Aula abierta* N°1, pp.38-46.
- García, J. (1998). La formación del profesorado ante la Reforma de la enseñanza. Barcelona: PPU.
- Gimeno, J. & Pérez, G. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Askal.
- Gimeno, J. (1983). *El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de investigación y formación del profesorado*. Madrid: Akal.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Gimeno, J. (1995). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites*. Barcelona: Paidós.
- Gordillo, V. (1987). El estudio de casos como método de investigación y formación. En: Álvarez V. (1987). *Metodología de la orientación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Gómez, G. (1996). *Curso de organización escolar y general*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- González, E. (1996). *Educación en la diversidad. Estrategias de intervención*. Madrid: Editorial CCS.
- González, F. (2000). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, I. (1999). *Proyectos multilaterales en nuevas tecnologías Instruccionales y su efecto en el cambio de cultura organizacional: la cultura tecnológica*. Caracas: Editores e Impresores.
- Goode, W. & Hato, P. (1975). *Métodos de Investigación Social*. México: Trillas.
- Gordillo, V. (1983). La metodología científico-empírica: el estudio de casos. *Revista Española de Pedagogía*. N° 160, pp. 273-282.
- Gotees, J. & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grandio, A. (2002). *La Calidad Total*. [On line] disponible en: [www.3.uji.es/~agrandio/calidad/calidad.htm](http://www.3.uji.es/~agrandio/calidad/calidad.htm).
- Guba, G. (1981). Criterios de Credibilidad de la Investigación Naturalista. *Educación Comunicacional y el Diario la Tecnología*. N° 29, pp. 75-92.

- Guedez, V. (2000). *Educación y Proyecto Histórico Pedagógico*. Caracas: Kapelusz Venezolana.
- Gutiérrez, I. & Rodríguez, A. (1992). ¿Puede paliarse en parte la insuficiencia de una formación de maestros en tus cursos? Una propuesta de investigación-acción. *Revista de Ciencias de la Educación*. N° 152 pp. 553-564.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1998). Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna. *Kikiriki*. Cooperación educativa. N° 49, pp. 16-24.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hebermas, J. W. (1994). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra
- Hermes, L. (2000). *El Liderazgo como apoyo del proceso de Supervisión Escolar en las Escuelas Básicas del Municipio Jiménez del Estado Lara*. Trabajo de Grado. UCLA. Venezuela.
- Hernández, A. (1997). *La preparación de los formadores de profesores*. Encuentro Internacional sobre formación de profesores de Educación Básica. O.E.I. y Secretaría de Educación. México D.F.
- Hernández, A. (1999). *Preparación de los formadores del profesorado*. Simposio Internacional de Educación. Secretaría de Educación de Coahuila, México.

- Hernández R., Fernández C., & Baptista P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, M. (2005). *Estilos de enseñar y aprender en la formación inicial y permanente del profesorado venezolano*. Tesis Doctoral. España: Universidad Valladolid.
- Horruitiner, P. (2008). *La universidad cubana: el modelo de formación*. [On line] disponible en: [http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Libros/Peda\\_Nueva\\_Universidad\\_Cubana\\_PHorruitiner.pdf](http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Libros/Peda_Nueva_Universidad_Cubana_PHorruitiner.pdf)
- Holmes Group (1986), *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing. Michigan. Holmes Group Inc.
- Humberman, S. (1999). *Cómo se forman las capacidades. Arte y saberes de su profesión*. Argentina: Paidós.
- Hurtado de B., J. (2008). *Metodología de la Investigación holística*. Caracas: SYPAL.
- Iglesias, L. (2002). *La formación Pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta necesaria*. Cuba: Universidad de Cienfuegos.
- Imbernón, F. & otros. (2005). *La educación en el siglo XXI. Los retos de un futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas claves: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Inoue, D., Murray, G. & Blanco, R. (2001). *Círculos de calidad*. Segunda edición, En: [www.uflo.edu.ar/academica/deportes/dist/dis\\_art/mod\\_II\\_calidad.htm](http://www.uflo.edu.ar/academica/deportes/dist/dis_art/mod_II_calidad.htm) - 12k.

Ishikawa, K. (1986). *¿Qué es la Calidad Total?* Bogotá: Editorial Norma.

Istúriz, A. (2005). *Educación Bolivariana*. Caracas: Ministerio de Educación.

Kemmis, S. (1998). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Iberoamericana.

KIDD, J. (1973). *El proceso de aprendizaje*. Buenos Aires: Ateneo.

Kimchi, J., Polivka, B. & Stevenson J. S. (1991). Triangulation: Operational Definitions. *Methodology Corner. Rev. Nursing Research*, 40(6).

Larouche, V. & Delorme, F. (1972). "Satisfaction au Travail: Reformulation théorique", *Relations Industrielles*, vol. 27 (4), pp. 567-599.

La Universidad Bolivariana. (2010). *Una casa de estudio distinta a las tradicionales*. En: <http://www.servicios.universia.edu.ve/rediseño/>

Lamoggia F. (2000). *Informe del Proceso de Seguimiento en el Programa Capacitación de Docentes en Servicio de Educación Básica*. Barinas-Venezuela: UNELLEZ.

Lamoggia, F. & Arcila, B. (2000). *Impacto Pedagógico del Programa Capacitación de Docentes en Servicio de Educación Básica*. Barinas, Venezuela: UNELLEZ

Lamoggia, F. & Bernay Z, (1994). *Diagnóstico de Gestión Educativa del Estado Barinas*. Barinas, Venezuela: UCER.

- Lamoggia, F. & Bernay Z. (1994). *Propuesta de Fortalecimiento de la Gestión Educativa del Estado Barinas*. Barinas, Venezuela: UCER.
- Lanz, C. (2009). *Teoría crítica e innovaciones pedagógicas*. Co-ediciones. Barquisimeto-Venezuela: Centro de Educación Popular.
- Lanz, C. (2010). *Dialogo de Saberes*. Co-ediciones. Barquisimeto-Venezuela. Centro de Educación Popular.
- Lanz, C. (2005). *El poder en la escuela*. Co-ediciones. Barquisimeto-Venezuela. Centro de Educación Popular.
- Lanz, C. (2001). *Capacitación. Reforma Curricular y Autoformación del docente Investigador*. Barquisimeto-Venezuela: Centro de Educación Popular.
- Laya, J. (2011). *Innovación Educativa para la Enseñanza*. Tesis Doctoral. Universidad Fermín Toro. Barquisimeto -Venezuela.
- Leithwood, K. (1994): Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*. N° 304, pp. 31-60.
- León, A. (2006). El Liceo Bolivariano: propuesta curricular y el problema del conocimiento. *Educere*. Revista venezolana de educación. Año 10, N° 33, pp. 233-242.
- Lerner de Almea, R. (1981). *La educación general del año 2000. Su interrelación con la Educación Básica y la formación de sus docentes*. Caracas: Ministerio de Educación.
- López, C. (2000). *Los Círculos de Calidad*. [On line] disponible en: [www.gestiopolis.com/canales/gerencial/ar...s/no203/qc.htm](http://www.gestiopolis.com/canales/gerencial/ar...s/no203/qc.htm).
- Serna, H. (2001). *Indicadores de Gestión*. Colombia.
- Luna, C. (2007). *Reforma Curricular. Algunas ideas para el debate*. [On line] disponible en: [www.aporrea.org/educacion/a44014.html](http://www.aporrea.org/educacion/a44014.html)

- McDonald, B. & Walker, R. (1975). *Case and the social philosophy of educational. Research in Cambridge journal of education*. Nueva York: Peter Lang.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Márquez, E. (2008). *Reflexiones sobre cómo construir el proyecto de tesis doctoral desde la perspectiva cualitativa*. Caracas: UPEL.
- Marrero, R. (2000). *Teoría y Realidad de la Educación Básica*. Caracas: FENATEV.
- Martínez, A. (1995). *El Estudio de Casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Mareco.
- Martínez, M. (1991). Evaluación de programas educativos. *Investigación Evaluativa*. Modelo de evaluación de programas. Universidad Nacional a Distancia.
- Martínez, M. (1996). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1996). *Autoevaluación de Organismos Públicos mediante los criterios del Modelo Europeo de Excelencia Empresarial*. [On line] disponible en: [www.gva.es/publicaciones/revista/rvea23/Membrado-6.html-38k](http://www.gva.es/publicaciones/revista/rvea23/Membrado-6.html-38k).
- Martínez, M. (1999). *El Método Etnográfico. En Comportamiento Humano: Nuevos Métodos de Investigación*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1999). *La Investigación Cualitativa Etnográfica En Educación: Manual Teórico-Práctico*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2010). *Nuevos Métodos para la Investigación del Comportamiento Humano*. Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento. Caracas: UC.

- Martínez, O. (2001). *Orientación Educativa en la escuela Básica. Una Propuesta de Cambio*. Caracas: UNA.
- Martínez V. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Universidad de Murcia. [On line] disponible en: [www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/.../modelos.pdf](http://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/.../modelos.pdf)
- M.E.C. (1997). *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid: Alianza
- Medina A. & Sevillano, M. L. (1993). *El Clima Social del Centro*. Video y Guía didáctica. Madrid: UNED.
- Medina, A. (2005). *Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) Venezuela*. [On line] disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos55/capacitacion-docente-mision-sucre/capacitacion-docente-mision-sucre2.shtml>
- Medina, R. (1997). *El Clima Social del Centro*. Madrid: Universitas.
- Méndez, C. (1988). *Metodología. Guía Para Elaborar Diseños De Investigación*. Madrid: Editorial Mc. Graw Hill.
- Ministerio de Educación (1980). *Programa Nacional de Formación*. Caracas: Ministerio de Educación.
- \_\_\_\_\_ (1980). *Ley Orgánica de Educación*. Caracas: Ministerio de Educación.
- \_\_\_\_\_ (1987). *Normativo de Educación Básica*. Caracas: Ministerio de Educación.
- \_\_\_\_\_ (1991). *Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente*. Dirección Sectorial y Presupuesto. Caracas. Ministerio de Educación.

\_\_\_\_\_ (1992). *Matrícula, deserción, repitencia, y prosecución por entidades federales*. Caracas: Ministerio de Educación.

\_\_\_\_\_ (1995). *Plan de Acción*. Caracas: Ministerio de Educación.

\_\_\_\_\_ (1995). *Sistemas Educativos Nacionales*. Caracas: Ministerio de Educación.

\_\_\_\_\_ (1996). *Currículo Básico Nacional*. Caracas: Ministerio de Educación.

\_\_\_\_\_ (1996). *Memorias y cuentas*. Caracas: Ministerio de Educación.

\_\_\_\_\_ (1997). *Fundamentación teórica del modelo curricular*. Caracas: Ministerio de Educación.

\_\_\_\_\_ (1997). *Plan de capacitación para docentes en el nuevo diseño curricular*. Caracas: Ministerio de Educación..

\_\_\_\_\_ (1997). *Plan de fortalecimiento de la Educación Básica*. Caracas: Ministerio de Educación.

\_\_\_\_\_ (1998). *Informe sobre capacitación de docentes*. Caracas: Ministerio de Educación.

\_\_\_\_\_ (1998). *La Capacitación del Docente en el Marco de la Reforma Curricular*. Caracas: Ministerio de Educación.

\_\_\_\_\_ (1998). *Reforma Educativa Venezolana*. Caracas: Ministerio de Educación.

\_\_\_\_\_ (1999). *La educación preescolar en la escuela bolivariana*. Caracas: Ministerio de Educación.

- \_\_\_\_\_ (1999). Proyecto educativo nacional: *Versión preliminar de la sistematización de las propuestas regionales*. Caracas: Ministerio de Educación.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Orientaciones generales*. Maracay-Venezuela: Ministerio de Educación. .
- \_\_\_\_\_ (s/f). *Escuelas Bolivarianas*. Caracas: Ministerio de Educación.
- \_\_\_\_\_ (s/f). *Plan estratégico: Desarrollo de un modelo integral de la educación nacional y reducción de los desequilibrios sociales*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (1999). *Resolución N° 179*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación y Deporte. (2004). *Educación Bolivariana*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2005). *Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Planificación y Desarrollo. (2003). *Boletín Social número 1*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Miranda, C. (2005). Aproximación a un modelo evaluativo de la formación permanente del profesorado en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 31 (2), 145-166.

- Tuero, F. (2002). Modelo europeo para la gestión de la calidad. (1992). [On line] disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=266487>
- Moncada S. (2005). *La exclusión universitaria. IV Cumbre de la Deuda social*. Caracas-Venezuela.
- Moreno, F. (1997). Aprendizaje organizativo y generación de competencias. *Revista de Investigaciones Sociológicas*, 77-78, 247-261.
- Morín, E. (1981). *El método*, Vol. I: Naturaleza de la naturaleza. Madrid: Cátedra.
- Movimiento Pedagógico. (1994). *La Investigación educativa, mitos y propuestas*. Año I, N° 2, Caracas-Venezuela: AVEC.
- Moya, C. (1984). *La investigación teórica: naturaleza, metodología y evaluación*. Mimeografiado.
- Moya, C. (1992). *Integración y Producción de Saberes*. Mimeografiado.
- Moya, C. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Editorial Trillas.
- Movimiento de Educación Popular Integral (2004). *Proyecto para la acción en Fe y Alegría*. Caracas: Editorial Fe y Alegría.
- Muchielli, R. (1970). *El método del caso*. Madrid: Ibérico- Europea.
- Navarro, P. (1997). *Teoría y realidad de la educación básica en Venezuela*. Caracas-Venezuela: Ediciones FENATEV.
- Nias, J. (1995). Opiniones de los profesores de Primaria. En G. Walford (ed.). *La otra cara de la investigación educativa*. Pp. 105-163. Madrid: La Muralla.

- Novak, J. & Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Núñez, P. (1998). La formación continua del profesorado en los establecimientos educativos. En: *Perspectiva educacional*. N° 31-2, pp. 29-42.
- Odreman, N. (1997). *Proyecto Educativo. Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación*. Caracas: M.E.
- Odreman, N. (1998). *La Reforma Curricular reposa sobre los hombros de los maestros*. Caracas: M.E.
- Olmo, O. (2008). La Pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. *Revista Universitaria de Investigación*. Año 9, N° 1, pp.235-290.
- OEI. (2000). *Informe Iberoamericano sobre formación continua de docentes* Caracas: OEI.
- Obregoso, J. (1998). Políticas y perspectivas de la educación básica hacia el año 2000. Resumen de ponencia en el Congreso Nacional de Educación. Caracas, pp. 139-143.
- Obregoso, J. (2004). *Redefinición de las estrategias de formación profesional*. Resumen de ponencia al debate sobre Reforma educativa en el Congreso de formación docente. Caracas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1984). *Conferencia Internacional de la Educación*. 39ª Reunión. Ginebra.
- Padilla M. (1994). *Propuesta de un modelo de comunicación para los directivos de las escuelas del Estado Aragua*. Carabobo: UCAB.
- Palacios M. (1998). *El talón de Aquiles: la postergación de los maestros*. [On line] disponible en: [www.rcp.net.pe/cti/RAYCap8.html](http://www.rcp.net.pe/cti/RAYCap8.html).

- Palacios, M. (2001). *La actualización del docente y su incidencia en el aula*. CARACAS: UNESR.
- Palom F. (1998). *Círculos de Calidad. Teoría y práctica*. Barcelona: Boixareu.
- Patton M. (1990). *Qualitative evaluation and research metods*. Newbury park: Sage publication.
- Peiró, J. (1999). *Círculos de Calidad*. Madrid: Eudema.
- Pérez, A. & Gimeno, J. (1998): Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico, en infancia y aprendizaje *Infancia y Aprendizaje* (42), 37-64.
- Pérez E., A. (2004). *Educar para humanizar*. Madrid: Narcea.
- Pérez J., C. (2003). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *Revista Iberoamericana de Educación* (33), 37-54.
- Pérez G., A. (1987). *Paradigmas Contemporáneos de Investigación Didáctica*. Madrid: Akal
- Pérez G., A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez R., A. (1999). *Cuaderno para la Reforma Educativa Venezolana*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Pérez S., G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos Interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Peters, T. & Waterman, R. (1983). *En busca de la excelencia*. Barcelona: Plaza & Janés.

- Piaget, J. (1974). *Psicología y Epistemología*. Buenos Aires: Emecé
- Pin, R. (1.993). *Dirigir es educar*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Portillo, J. (2010). *Estructura económico social de Venezuela*. Merida: ULA.
- Ramírez T. (2000). *El trabajo docente en Venezuela*. Caracas: Panapo.
- Ramos, W. y Barboza, E. (2000). *El acompañamiento pedagógico de aula adaptado a las exigencias del nuevo Diseño Curricular en la I y II etapa de la Unidad Educativa Luis Beltrán Prieto Figueroa de Cabudare*. Trabajo de Grado. Barquisimeto- Venezuela: UPEL.
- Rivas J. (2002). *Redes autogestionarias de Educación permanente*. Mérida: ULA.
- Reimer, E. (2005). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.
- Robbins, S.P. (1987). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rodas, M. (2001). *El aprendizaje experiencial*. Amauta International, LLC.
- Rodríguez G., Gil J. & otros. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid: ALGIBE.
- Rodríguez M., A. (1995). *Un enfoque Interdisciplinar en la formación de los maestros*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez N. (2009). *La Educación Básica en Venezuela*. Caracas: Dolvia.
- Rodríguez V., J. (2006). *Dirección Moderna de Organizaciones*. Valencia: Maizal.
- Rogers, C. (1974). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.

- Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad en la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Romo, V. (1996). *Estrategias metodológicas en la formación y actualización de los docentes en lectura y escritura. Alfabetización por todos y para todos*. Argentina: Aique.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rubio, F. & Fernando E. (1998). *Círculos de Calidad de Maestros: una metodología para descentralizar la capacitación de maestros*. Guatemala: Centro para el Desarrollo de la Educación y Universidad de Pittsburg.
- Ruíz D. (2010). La superación profesional en la nueva universidad cubana: un profesor diferente en un contexto diferente. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 2, nº 12., 76-100
- Ruiz N. (2009). ¿Cuál es el Proyecto Educativo de Venezuela más allá de las Misiones?. <http://www.aporrea.org/educacion/a12266.html>
- Sabino, C. (1986). *El proceso de Investigación*. Caracas: Panapo.
- Sáez, M. & Carretero A. (1990). El Estudio de Casos. En M. Sáez: *Evaluación de programas, proyectos o instituciones en educación*. Pp.63-95. Alcalá de Henares: ICE, Universidad de Alcalá de Henares.
- Salazar, A. & Lamoggia, F. (1997). *Informe de gestión del programa CADOSEB*. UNELLEZ: Barinas-Venezuela.
- Sánchez, A & otros (2005). *Educación Básica*. Universidad Pedagógica Libertador. Caracas-Venezuela.
- Sañudo, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. *Revista Electrónica*

- Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la Educación, REICE*, 3 (1), 665-684. [On line] disponible en: [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Sanudo.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Sanudo.pdf).
- Sartre, J. (1963). *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Savater, F. (1997): *El valor de educar*. Madrid: Ariel.
- Scholtes, P. R. (1991): *El Manual del Equipo. Cómo usar equipos para mejorar la calidad*. Madison, Wisconsin: Joiner.
- Schön, D. A. (1983). *El docente reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A.(1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Seminario Interamericano Tripartito sobre Formación Profesional, Productividad y Trabajo Docente*. (2002). Río de Janeiro, Brasil.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Serrano, P. (1990). *Los prácticos de la enseñanza. Visión Historia-Legislativa*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Soto M. (1995). *Informe de seguimiento a centros educativos en el programa CADOSEB*. Barinas-Venezuela: UNELLEZ
- Stake, E. (1999). *Integración con el Estudio de Caso*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum.*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Taylor, S. J. & Bogdam, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paídos.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Thomson. P. (1984). *Círculos de Calidad. Cómo hacer que funcionen*. Colombia: Editorial Norma.
- Tobón S, & Agudelo H. (2002). *Pensamiento complejo y formación humana en el sistema educativo colombiano*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones El Bosque.
- Togores, A. (1990). *La investigación y metodología en educación comparada*. Caracas-Venezuela: UPEL.
- Torrego, L. (1998). *La investigación educativa relacionada con la diversidad*. Documento inédito.
- Torres, R. (1995). Formación docente: clave de la Reforma educativa. Ponencia al Seminario: *Nuevas formas de aprender y de enseñar, demandas a la formación inicial del docente*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Tschorne, P. (1990). *La dinámica de grupo aplicada al trabajo social*. Barcelona: Obelisco.
- Ugalde, M. (1995). *Aplicación de la mejora continua a la gestión de un programa de formación. Organización y Gestión Educativa*. Caracas: UCAB.
- UNELLEZ. (2002). *Informe de ejecución del Seguimiento a los Círculos de Acción Docente del Estado Barinas*. Barinas-Venezuela.

- UNESCO (1979). *Declaración de México. Conferencia Regional de Ministros de encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de la América Latina y del Caribe*. México:
- UNESCO. (1983). *La Educación para la Cooperación Internacional y la Paz en la Escuela Primaria*. Paris: UNESCO..
- UNESCO (1983). *Seminario Latinoamericano de experiencias en Educación. Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura*. París: UNESCO
- UNESCO. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el siglo XXI*. [On line] disponible en: [http://servicios.universia.edu.ve/redisenio/contenidos/sencillos/detalle.php?id\\_content=6566](http://servicios.universia.edu.ve/redisenio/contenidos/sencillos/detalle.php?id_content=6566)
- UNESCO (1997). *Declaración de Margarita. Cumbre Iberoamericana de Ministros de Educación*. Venezuela: UNESCO.
- UNESCO (1999). *Documento sobre la Declaración Mundial de la Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Tailandia: UNESCO.
- Universidad Bolivariana de Venezuela. (2005). *Un proyecto educativo para la sociedad venezolana en pro del desarrollo integral del país, la transformación del Estado venezolano y la creación de la cultura democrática*. Caracas-Venezuela.
- UNITEC & CENAMEC (1996). *Procesos de calidad*. Caracas-Venezuela: Publicaciones CENAMEC.
- UPEL. (2006). *Educación Básica..* Caracas-Venezuela: Editorial Monte Alto.
- UPEL. (2006). *Reforma educativa..* Caracas-Venezuela. Editorial Monte Alto.

- UPC. (2002). *Sistemas de calidad en la UPC*. [On line] disponible en: [www.upc.es/qualitat](http://www.upc.es/qualitat).
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *Revista del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC*, 1 (1), 107-115. UNESCO. Disponible en: <http://www.galeon.com/documentosmc/liderazgo.pdf>.
- Vallaes, F. (2006). Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo. [On line] disponible en: [http://www.rlcu.org.ar/destacados/clea5/Mariela\\_Torres1.pdf](http://www.rlcu.org.ar/destacados/clea5/Mariela_Torres1.pdf)
- Valderrama J. (2001). *Círculos de calidad*. [On line] disponible en: [www.gestiopolis.com/canales/gerencial/ar...s/no%203/qc.htm](http://www.gestiopolis.com/canales/gerencial/ar...s/no%203/qc.htm).
- Van, D. & Meyer W. (1994). *Manual de técnica de la investigación educacional*. México: Paidós.
- Vázquez, G. (1985): *Estudio de casos, en Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Anaya.
- Vicente, P. (1990). Estrategias de Formación del profesorado. En A. Medina y M<sup>a</sup> L. Sevillano. *Didáctica 2*. pp 527-566. Madrid: UNED.
- Villar, A. (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Varcea.
- Villar, L. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. España: Publicaciones Universidad de Granada.
- Villar, L. & Otros. (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración.*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grigalbo.

- Wiggins, G. (1989). Teaching to the authentic. *Educational Leadership*, 46, N° 7, pp. 41- 47.
- Woods, P. (2000). *La escuela por dentro La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. K.; Bateman, P. G. & Moore, G. B. (1983). *Case studies and organizational innovation: Strengthening the connection*, Washington: Edit. Cosmos Corporation.
- Yusti L. & Aguerrevere B. (1997). *Informe de ejecución de la capacitación del programa CADOSEB*. Unidad Coordinadora y Ejecutora Regional. Barinas - Venezuela: UCER.



# **ANEXOS**



**ANEXO N° 1**  
**CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PROFESORADO DE**  
**INSTITUCIONES EDUCATIVAS CON CÍRCULOS DE ACCIÓN**  
**DOCENTE**

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL**  
**DE LOS LLANOS OCCIDENTALES**  
**“EZEQUIEL ZAMORA”**  
**UNELLEZ - BARINAS**

Estimado Profesor:

Este instrumento está diseñado para indagar sobre la importancia, funcionamiento y desarrollo de los Círculos de Acción Docente en tu Institución Escolar; agradezco mucho la información aportada por ti para esta investigación.

**Profesora Flora Lamoggia.**

*Significación de los Círculos de Acción Docente:*

1. ¿Qué concepto maneja usted de los Círculos de Acción Docente?
2. ¿A su juicio cuáles son los objetivos de los Círculos de Acción Docente?
3. ¿A su juicio cuáles son los principios en que se soporta los
4. Círculos de Acción Docente?
5. ¿Cuáles potencialidades existen entre sus colegas que permitan gestionar el proceso de formación del profesorado dentro del propio Centro Escolar?
6. ¿Qué concepto maneja Ud., de formación permanente?
7. ¿Cuáles son los principios en que se soporta la formación permanente?

8. ¿Señale las actividades de formación permanente que se promueven desde el Centro Educativo?
9. ¿Señale las políticas de formación permanente que promueve su centro educativo?
10. ¿Te sientes satisfecho con las acciones de formación permanente emprendidas por el Estado?
11. ¿Qué recomendaciones aportaría Ud, para promover la formación permanente?
12. ¿Qué importancia tienen los círculos de acción docente para su formación permanente?.
13. Cómo describes el clima de trabajo que se genera a propósito de la realización de los CAD?
14. ¿Qué aspectos se tratan en los CAD?
15. ¿Qué mecanismo y acciones cree usted son necesarios para optimizar la realización de los CAD?.
16. ¿Qué tipo de actividades se realizan en el centro educativo como consecuencia de los CAD?
17. ¿Cuál es la experiencia personal de su participación en los Círculos de Acción Docente?
18. ¿Qué tipo de disposición observa en sus colegas hacia los Círculos de Acción Docente?
19. ¿Cómo es el apoyo dado a los CAD por los directivos del Centro?
20. Objetivo: *Analizar el proceso de implementación y desarrollo de los Círculos de Acción Docente en relación con la práctica pedagógica*
21. ¿Describa el proceso de implantación de los CAD?
22. ¿Describa el funcionamiento de los CAD?
23. ¿Caracterice el proceso de coordinación y organización de los CAD?

**ANEXO N° 2**  
**PRIMER CONTACTO**

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL  
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES  
"EZEQUIEL ZAMORA"  
UNELLEZ - BARINAS**

Fecha	:	
Hora	:	
Lugar	:	
Protagonista	:	
Actividad	:	
Descripción de la Actividad	:	

**ANEXO N° 3**  
**DIARIO DE CAMPO**

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL  
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES  
"EZEQUIEL ZAMORA"  
UNELLEZ - BARINAS**

Fecha	:
Hora	:
Recursos	:
Tema	:
Actividad	:
Participantes	:
Descripción de la Actividad	:
Interpretación de lo observado	:

## **ANEXO N° 4**

### **GUIÓN DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA A LOS DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS QUE APLICAN LOS CÍRCULOS DE ACCIÓN DOCENTE:**

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL  
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES  
“EZEQUIEL ZAMORA”  
UNELLEZ – BARINAS**

1. ¿Cuál es su posición como directivo frente a los Círculos de Acción Docente como estrategia de formación permanente del docente?
2. ¿Cuál es la participación de ustedes en los CAD?
3. ¿Qué obstáculos se presentan para la realización de los CAD?
4. ¿Qué beneficios obtiene la escuela, y el personal de institución con la realización de los CAD?