

# LA PRAXIS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPANTE EN LOS PROGRAMAS NACIONALES DE FORMACIÓN

Por: Ana María Díaz

([anamariadiaz3121@gmail.com](mailto:anamariadiaz3121@gmail.com))

Recepción: 21/02/2022.

Aprobado: 02/08/2022.

## RESUMEN

El presente estudio destaca que uno de los grandes problemas que enfrenta la praxis de la investigación acción participante en los programas nacionales de formación; este tipo de investigación fortalece los criterios de indagación al hacer reconocimiento de la validez de sus resultados desde sus elementos repetitivos, universales y diversos. En este ensayo científico, se ha considerado que para evaluar la calidad de los resultados se contrasta con teóricos reconocidos del momento, quienes consideran que la calidad científica de un estudio cualitativo se logra mediante los criterios de credibilidad, transferibilidad y la auditabilidad.

**Palabras clave:** Praxis de la investigación acción participante; Programas Nacionales de Formación.

## ABSTRACT

This study highlights that one of the major problems facing the praxis of participating action research in national training programs; This type of research strengthens the inquiry criteria by recognizing the validity of its results from its repetitive, universal and diverse elements. In this scientific essay, it has been considered that to evaluate the quality of the results, it is contrasted with recognized theorists of the moment, who consider that the scientific quality of a qualitative study is achieved through the criteria of credibility, transferability and auditability.

**Keywords:** Praxis of participatory action research; National Training Programs.

## INTRODUCCIÓN

Cada día, adquiere mayor validez el postulado que sostiene que el verdadero recurso dominante y factor de producción clave para el desarrollo de un país no es el capital, ni la tierra, ni el trabajo, sino el conocimiento. El valor productivo en la actualidad está basado en los procesos intelectuales y solamente las comunidades que logren ubicar estos procesos a su más alto nivel, tendrán en sus manos enormes posibilidades, no sólo de generar bienestar para sus habitantes, sino de ejercer dominio y control sobre sociedades foráneas rezagadas, a través de la transferencia de conocimientos y tecnología. No en vano se afirma, que en la actualidad, la principal fuente de riqueza no son los armamentos, ni la sola posesión de los recursos naturales, ni siquiera el dinero como tal, es el conocimiento, reflejo de la calidad del talento humano con que cuenta un país.

Por algo se asevera que el uso de la ciencia y de la tecnología se hecho tan imprescindible, que las sociedades sólo podrán vivir en la futura cultura mundial en la medida en que sean capaces de apropiarse del conocimiento.

La diversidad de las nuevas formas de organizar el conocimiento, el ritmo veloz de su producción, la pluralidad de la ciencia y la complejidad de los nuevos saberes ya no permiten que la transmisión de conocimientos se haga como se venía haciendo tradicionalmente, por lo tanto, se hace necesario llevar a cabo cambios para lograr una enseñanza más integral, compartida y transdisciplinaria.

Estas posiciones de vanguardia en el desarrollo científico y tecnológico se logran cuando el sistema educativo sea un instrumento clave para producir conocimientos a través de la investigación planificada y ejecutada en todos sus niveles y modalidades.

En el caso de Venezuela, el sistema educativo venezolano está frente a un importante reto “profundizar las experiencias en la producción de conocimientos científicos a partir del desarrollo de procesos educativos innovadores donde la investigación sea el instrumento y vía esencia que signifique el proceso de formación desde una dimensión pedagógica y humanística”, a la luz de estas consideraciones, la educación y sus actores tienen un compromiso impostergable formar hombres y mujeres para el mundo con apego a las tradiciones, cultura y valores de nuestro país.

En la perspectiva que aquí se adopta, se considera que la educación universitaria está llamada a dar un giro singular en los procesos y políticas académicas que se fijan en

función de estimular el avance y el desarrollo científico en las universidades, que las haga pertinentes social y políticamente en aras de proporcionar respuesta al entorno, a sus actores clave, y desde luego que contribuyan con el desarrollo y materialización de los planes de la nación.

Por ello, la redefinición de las funciones de la universidad va haciendo familiares nuevas funciones universitarias. En la crítica a las tradicionales funciones de docencia, investigación y extensión, van ocupando su espacio la formación integral, la creación intelectual y la vinculación social.

La docencia, a grandes rasgos, hace clara referencia al ejercicio del docente e ineludiblemente a las clases. Una carrera universitaria tradicional se conforma por distintas clases o materias. Un Programa de Formación del nuevo sistema de Educación Universitaria se caracteriza por actividades dirigidas a la formación integral, con el protagonismo y la corresponsabilidad de estudiantes, profesores y profesoras. En la misma tónica, la integralidad de la formación, comprometida con las comunidades, fortalece la vinculación social con las comunidades, supone la participación en la gestación y realización de Proyectos concretos en beneficio de esas comunidades, el estudio de problemas contrastando teorías y realidades, la reflexión crítica individual y en grupo, donde los profesores orientan las actividades con base en su experiencia y promueven la inmersión de los estudiantes en las disciplinas de estudio y en el hacer transdisciplinar, con las situaciones reales, en diálogo continuo y por tanto en continuo aprendizaje de todos quienes participan. Se trata de talleres, proyectos, seminarios, estudio independiente, situaciones de aprendizaje y formación integral.

Esta perspectiva fortalece la visión de pertinencia social de las UPT, pero en la realidad ha sido de difícil concreción esta propuesta teórica del PNF en cuanto al proceso de formación. En cuanto a la dimensión investigativa, en los PNF se plantea la investigación desde la definición y ejecución participativa de los Proyectos de investigación involucrando a las comunidades y organizaciones sociales populares de la mano de problemas cuya solución puede beneficiarse de los resultados de la investigación. Asimismo, se incorpora una propuesta organizativa de los programas de investigación y líneas de investigación que integra docentes, estudiantes y comunidades.

No obstante, han sido muchas y diversas las limitaciones curriculares, praxiológicas, metodológicas y de uso que han surgido a lo largo de su puesta en práctica, entre ellos la necesidad de lograr un cambio en la concepción de la función investigativa en la universidad como punto de partida para trascender el nicho

académico muros adentro de la institución y pasar con toda una visión formativa, abierta, flexible y horizontal a construir experiencias de formación en trabajo conjunto y sintonía con las necesidades sociales, resaltando así la necesidad de una mayor pertinencia con el hecho y dinámica social.

A la luz de estas consideraciones, en la formación permanente se encuentran visiones y cosmovisiones de uso que podrían constituir punto de encuentro para lograr una praxis investigativa centrada en la conexión entre universidad y seno comunitario, logrando así experiencias de aprendizaje tanto en docentes como estudiantes quienes toman los Programas Nacionales de Formación como contexto para lograr la inserción en la realidad social y con ello aportar respuestas a ésta.

## **DESARROLLO ARGUMENTATIVO**

La Universidad Venezolana, de inicios del siglo XXI, enfrenta dos tipos de situaciones que están íntimamente relacionadas; en primer lugar destacan los problemas internos tradicionales asociados con la gobernabilidad institucional, la democratización del acceso a la Universidad, el desempeño del profesorado, la calidad y pertinencia del egresado, el desarrollo de la investigación, la pertinencia de la extensión y eficiencia administrativa. En segundo término, presenta un conjunto de factores externos que plantean nuevos retos a la Universidad, ellos son: La globalización económica, la sociedad del conocimiento y la revolución de la información y la comunicación. Así, la sociedad moderna depende en alto grado del conocimiento, de su transmisión, aplicación, desarrollo y examen crítico, un conocimiento que aumenta en progresión geométrica. Como consecuencia de lo anterior existe una mayor exigencia de la formación adecuada para conocer, comprender y operar en los fenómenos complejos del conocimiento científico.

Al analizar el hecho educativo en la Educación Universitaria Venezolana, cualquier abordaje que se sustente con miras a su optimización se reviste de importancia, toda vez que los cambios sociopolíticos que han surgido al inicio de este nuevo siglo, requieren estudios y análisis más profundos de este servicio social. En este orden de ideas, la complejidad del pensamiento científico, requiere herramientas fundamentales que permiten explicar cómo se produce la generación del conocimiento, lo que hace imperativo: fuentes de conocimientos, modelos de generación de

contenidos, formas de investigación, el papel del docente y las tecnologías que se deben utilizar.

Desde esta perspectiva, se plantea la cuestión de las bases en que se puede sustentar la sociedad del conocimiento y de la información, que sea fuente de desarrollo para todos, de allí la necesidad de garantizar el acceso a la Educación, a la información y la libertad de expresión, como derechos humanos, en articulación con el desarrollo tecnológico de la información y comunicación que influye definitivamente el modo de creación, transmisión y tratamiento de los conocimientos, lo cual induce a pensar en el surgimiento de una nueva sociedad del aprendizaje.

Es necesario que las diferentes organizaciones sin distinción de sus fines tienen que acrecentar su “dimensión de aprendizaje” por lo que las Instituciones y los medios de conocimiento están destinados a multiplicarse, y coadyuvar en la visión de una Educación para todos a lo largo de toda la vida. (UNESCO, 2005. p 55).

Ante este escenario de las sociedades del conocimiento, información y aprendizaje, el papel de la Educación Universitaria se ve desafiado ante un cambio radical sin precedentes en los esquemas básicos de producción, difusión y aplicación del conocimiento, afectados de lleno por el fenómeno de una trama compleja de instituciones públicas y privadas en las que no existe una visión de un modelo universitario, de una “organización inteligente” que generen desde el pensamiento sistémico modelos de integración de sus elementos, planteando instituciones descontextualizadas con su entorno social, convirtiéndose en organizaciones obsoletas incapaces de aprender.

Frente a esta panorámica, las instituciones rectoras de la formación del ser humano deben asumir posiciones para afrontar estas situaciones donde se ofrezcan soluciones a los problemas contemporáneos y del futuro próximo; de tal manera que se posibilite el tránsito hacia esa nueva sociedad donde el desarrollo no se convierta en un problema sino en una oportunidad para generar bienestar, al crear las oportunidades para la autorrealización del ser humano en todas sus dimensiones en los contextos locales, regionales, nacionales y universales. (Márquez, 2010. p 44).

Este hecho que va afectando en especial a los países del sur, y les ha conducido a la aparición de auténticos mercados de la enseñanza de la Educación Universitaria, sin garantía de los principios de calidad y pertinencia de los sistemas de enseñanza. Esto significa que la universidad ya no ejerce el monopolio de la transmisión del conocimiento experto a la sociedad. Por otra parte, no solo el conocimiento se ha

expandido a estructuras exteriores a la universidad, sino que la misma Educación Universitaria -en algún sentido- también se desarrolla fuera de ella. Es por ello que urge la propuesta de la necesidad de transformar la Institucionalidad universitaria.

La importancia asignada, tiene que ver con el hecho, de que las relaciones entre la sociedad, la cultura y la universidad, han ido cambiando en estos años.

Todos estos cambios han impactado el sistema educativo universitario, esta realidad conlleva al surgimiento de nuevos requerimientos y prácticas de gestión para el docente y de esta forma responder de manera eficiente y efectiva a los cambios que se experimenta hoy en día en este sector de los saberes.

Por ello, Begoña (2006), estima que el hacer referencia a estas nuevas competencias, la investigación representa un factor de gran importancia en la búsqueda del saber y de nuevos conocimientos en las distintas ramas, tanto naturales como hermenéuticas para el discernimiento más profundo de la realidad de un país.

Por lo cual, debe ser el investigador quien determine las necesidades y prioridades de la investigación; libertad que se traduce en una responsabilidad social frente a los resultados que genera, dando lugar a un conocimiento contextualizado e incluyente que da respuesta a los problemas sociales de un país. Esto nos lleva a que Tunnerman (2017), sugiere que es importante la identificación de las causas determinantes del desequilibrio existente entre la investigación y la docencia universitaria, ya que la investigación científica, es una de esas actividades altamente complejas que resulta difícil de formular, aún para los que dedican a ella. Para el autor Lepeley (2016), actualmente el rol del profesor no es solo traspasar información sobre una materia, es importante desarrollar la espontaneidad y creatividad de los estudiantes para relacionar el tema de la asignatura con las necesidades de los estudiantes y la relevancia de esa asignatura en su vida. En esencia, la satisfacción de necesidades de los estudiantes resulta en mayor aprendizaje y mejora la calidad de la educación (p. 36).

Ahora bien, dentro de esta perspectiva, podemos considerar que la universidad en su crecimiento, debe actuar con equilibrio emprendedor dentro de sus conceptos renovadores, la necesidad de idear cómo se organiza el docente y su posibilidad de ampliar permanentemente el campo donde se desempeña. En este sentido, Huerta (2014), señala que la formación de formadores se ha convertido en una gran preocupación para las instituciones de Educación Universitaria, más aún cuando se pretende vincular investigación y docencia con el fin de fortalecer e incrementar la formación teórica del docente y al mismo tiempo crear en las instituciones las

condiciones mínimas para que en ellas se genere un régimen de producción de conocimientos (p. 5).

En consideración a esta perspectiva, el proceso educativo debe abarcar todos los cambios sustanciales en los niveles de la educación universitaria, en los contextos metodológicos de la planeación educativa, institucionales y técnicos y organizativos. Lo cual implica, la formación permanente del docente de cierto grado de calificación, definiéndose así una triple relación; empleador, empleado y producción, cuya principal función consiste en aportar nuevos elementos que contribuyan a resolver el problema de baja calificación en sus actividades de producción académicas.

El docente desde la óptica científica, tecnológica y social, proporciona nuevos elementos para fortalecer los avances culturales del pensamiento universitario. Al respecto, Kolvenbach (2016), afirma que la universidad debe promover la docencia, la investigación y la difusión interdisciplinaria para que abra al diálogo superando así los feudos académicos y los miedos intelectuales, buscando honestamente métodos para ir resolviendo comunitariamente problemas sociales complejos.

En la actualidad, los docentes universitarios encargados de formar a los formadores del futuro de la sociedad, son los llamados a cumplir con la tarea de asumir el cambio, y lo debe comenzar desde las aulas de clases, ocupándose de la responsabilidad tan grande que tiene como lo es la formación académica de los futuros profesionales, por lo tanto, el comportamiento profesional de los docentes debe apuntar hacia un mejoramiento efectivo de su desempeño, para enfrentar el reto por la calidad de la educación, la cual se entiende no sólo en términos de transmisión eficiente de información, conocimientos y enseñanzas de habilidades y destrezas, sino también en función de la formación integral de los estudiantes como individuos y como ciudadanos pertenecientes a una sociedad y un entorno.

A nivel mundial, ha quedado claro que a pesar de la importancia creciente que conceden los gobiernos, a la educación, los programas de reformas, de perfeccionamiento, las políticas tendentes al fortalecimiento profesional de los docentes, todavía se está lejos de tener el profesorado que deseamos. La formación permanente del docente universitario es actualmente centro de atención en todas las instituciones de Educación Superior en el mundo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en la Declaración Mundial de Educación Superior (1998), resaltó su importancia y la necesidad de elaborar políticas con directrices claras que respondan a los requerimientos de una educación para todos.

Dicha formación debe responder a las demandas de la profesionalización de los estudiantes. En estudios sobre los procesos de aprender y enseñar se constata que el constructo de formación permanente es polisémico. Alvarado (2006), lo considera sinónimo de formación en servicio, perfeccionamiento, reciclaje, entre otros. El uso de un término u otro se condiciona al origen político-ideológico del contexto en el cual se utiliza.

Miranda, et al. (2007), al tratar de responder a la inquietud sobre qué es la formación permanente, señalan que, en general, se asume como un proceso de formación profesional, que dura toda la vida y se inicia en el momento en que el sujeto se plantea elegir la profesión docente. En esta idea se constata el reto de ir configurando un perfil profesional lo suficientemente sólido y flexible que dote de identidad a este actor social.

En uno de los documentos aprobados en la Declaración Mundial sobre la Educación en el siglo XXI, se expresa que la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus competencias didácticas y sus métodos de enseñanzas, estructuras, mecanismos y se creen programas adecuados de formación de dicho personal docente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009).

Es registrado por numerosos autores, Grau, et al. (2009), el papel preponderante del profesor como elemento clave para el logro de la calidad educativa, y lo cual pone de manifiesto la necesidad de atender los procesos de formación inicial y permanente y de actualización de los docentes. En palabras de Gimeno (1982), “la formación del profesorado representa una de las piedras angulares de cualquier intento de renovación del sistema educativo” (p. 77).

Por esta situación, se ha evidenciado la necesidad de que el profesor en todos los niveles de la educación y en particular en el nivel universitario inicie un proceso de formación adicional a su campo disciplinar. Escudero (1999), enfatiza que la atención a la enseñanza en el nivel universitario tiene grandes pendientes, si se compara con la que han recibido los restantes niveles educativos. Señala también que el nivel universitario debería “aspirar a un profesor que esté permanentemente abierto a un nivel más profundo y extenso en su área de conocimiento, así como en las capacidades y disposiciones que le llevan a participar activamente en la recreación del mismo a través de la práctica investigadora” (Escudero, 1999, p. 136).

En este sentido, es posible identificar rutas de formación que deben reconocer al menos, tres vertientes básicas: una de profundización y/o actualización de contenidos disciplinares, otra referida a componentes de naturaleza didáctica y una tercera y no menos importante, referida al docente como tal, con sus inquietudes, deseos, motivaciones, experiencias y carencias.

Es por ello que, la formación del profesor se ha visualizado como un proceso multidimensional Chehaybar y Kuri (2003), citados en Arenas y Fernández (2009), en el que convergen lo disciplinar, lo teórico, pero también lo epistemológico, lo didáctico, lo metodológico, lo psicológico, lo social, lo filosófico y lo histórico. Varios autores coinciden en plantear la relevancia de al menos tres elementos o dimensiones fundamentales en la estructura de un proceso formativo docente: elementos disciplinares, elementos pedagógicos y elementos del ámbito personal, esto es, del profesor como sujeto social.

En esta perspectiva, uno de los cambios más importantes en cuanto a la transformación universitaria, implica, entre otros, cambios curriculares, en las estructuras académicas, en la relación con la sociedad y los modelos de gestión, de allí que en una primera fase, los Institutos y Colegios Universitarios transforman sus antiguas carreras en Programas Nacionales de Formación (PNF) de acuerdo a los lineamientos descritos en la Misión Alma Mater.

En este contexto, surgen las Universidades Politécnicas Territoriales (UPT) asumiendo el reto y la responsabilidad de coadyuvar en la construcción del país, tienen la tarea de impulsar la transformación hacia un nuevo modelo de sociedad en lo económico, social, y el desarrollo endógeno, aunado al sentido de justicia social y consolidación de la democracia participativa como forma de vida política que implica desarrollar estrategias que articulen las dimensiones culturales, educativas y comunicacionales como bases articuladoras de la democracia.

En materia pedagógica, el proceso de desarrollo curricular se fundamenta en los lineamientos curriculares del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y el Documento Rector del Programa Nacional de Formación en Administración, los cuales definen elementos prácticos y conceptuales, basados en la pedagogía crítica y en la didáctica crítica, que responde a un proceso del conocer como fruto de una praxis o acción – reflexión- acción, para la transformación del sujeto y del objeto desde la dialéctica, para convertirse en una realidad social y lograr otro mundo posible de justicia social.

Preliminarmente, se realizó un abordaje a algunos actores académicos entre estos: docentes y estudiantes de la Universidad Politécnica Territorial del Estado Barinas José Félix Ribas ubicada en Socopó a quienes se les consultó sobre los procesos de formación permanente en cuanto a los procesos de investigación acción participante como metodología y herramienta de abordaje en los procesos de investigación en los proyectos socio-integradores; así al indagarse sobre la experiencia que poseen los docentes en referencia a la investigación acción participante y sus procesos didácticos en el aula un docente consultado expresó que su experiencia la narra a partir de la sistematización de experiencias educativas en la formación profesional derivada de la puesta en práctica de actividades y estrategias planificadas posterior al diagnóstico de necesidades de formación de los estudiantes.

Del mismo modo, se percibió en la conversación que otro informante docente considera que la investigación acción constituye: un mejoramiento continuo de la práctica docente, bueno y también para saber y constatar lo fundamentado científicamente en la investigación educativa, a veces nos guiamos por la experiencia que por lo que dice la teoría. Entre tanto, se logró captar que la experiencia de los docentes en cuanto a aplicación de la metodología de la investigación acción participante en el contexto formativo de los estudiantes de los Programas Nacionales de Formación conlleva a comprender que la investigación acción participativa permite que el docente ajuste su práctica formativa en el ámbito educativo de los estudiantes y su inserción en las comunidades.

Desde la perspectiva de los estudiantes, las vivencias y experiencias en cuanto a aplicación de la metodología de investigación acción participante es dispersa entre las unidades curriculares de tipo teórico-práctico no vinculados con los proyectos socio-integradores, al respecto, un estudiante considerado como informante preliminar señaló que los profesores tienen y explican distintos métodos y formas de hacer la investigación acción participante cuando se nos orienta en las unidades curriculares que ellos administran.

Cuando se conversa con los estudiantes y docentes en lo referente a la formación que reciben en cuanto a lineamientos y orientaciones de trabajo para desarrollar y aplicar las fases y procesos de la investigación acción en los tramos y trayectos del PNF, se aprecia que las actividades de formación no se desarrollan en forma planificada y organizada, se contempla improvisación en cuanto a los requerimientos de formación que deben tenerse para dirigir los cursos y secciones de estudiantes contemplando los

productos que deben alcanzarse en el proceso académico formativo, se avizora así que la formación permanente ocurre como un estímulo de motivación hacia el mejoramiento continuo en la práctica docente, cuyos argumentos y sentires deben develarse para poder recrear la realidad y sobre ella generar una explicación científica que dé cuenta a las ciencias de la educación.

## **CONCLUSIÓN**

Los proyectos se plantean por la necesidad de mejorarla realidad circundante, tienen carácter variado en cuanto a objetivos y metodologías, coincidiendo generalmente en el significado de un planteamiento anticipado de las acciones a concretar para alcanzar los objetivos planteados.

Estos objetivos, se vinculan para obtener la satisfacción de una necesidad, remover obstáculos que impiden la satisfacción de esa necesidad, desarrollar capacidades, resolver problemas dentro de un contexto, introducir un proceso de cambio, aprovechar una oportunidad o una amenaza, superar una debilidad o una fortaleza. Esta concepción del proyecto, se orienta a trascender el reduccionismo y parcelamiento del saber, generando nuevas pautas que han de considerarse en la realización, de forma diferente al abordaje clásico de estos.

Para ello, se apoya en la investigación acción participante, sobre la cual Ochoa (2012), señala que orientan la investigación acción mediante proyectos eminentemente en la práctica y se desarrollan en torno a una reforma del currículo orientado hacia una teoría crítica de la enseñanza.

La influencia estaría orientada a la práctica en la búsqueda del conocimiento su construcción y el modo en el cual se aproximan a una realidad del contexto social, donde la educación va transformando y forjando valores definidos en la educación, de manera que la investigación acción implica la transformación y mejora de las realidades educativas y sociales desde la práctica docente.

El vocablo, proyecto proviene del latín proiectus, se compone del prefijo pro, que significa hacia adelante o hacia el futuro; edictus que se traduce como lanzar o arrojar; o sea que significa que estamos lanzados hacia adelante o estamos abiertos al futuro. Filosóficamente, se refiere a la proyección social y espiritual del ser humano que encarnaba el deseo de trascender y proyectarse hacia los demás, salir de si mismos y abrirse al otro. El proyecto en la práctica, es considerado como una actitud, una

intención, una idea, pero en lo que si existe consenso es que se trata de un avance de acciones que se efectuaran y que son direccionadas a alcanzar un fin determinado.(Universidad Nacional de Colombia.2002).

En el contexto de los proyectos sociointegradores, los procesos de abordaje acontecen a través de la investigación acción participante (IAP) el cual combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. Al igual que otros ENFOQUES PARTICIPATIVOS, la IAP proporciona a las comunidades y a las agencias de desarrollo un método para analizar y comprender mejor la realidad de la población (sus problemas, necesidades, CAPACIDADES, recursos), y les permite planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla. Es un proceso que combina la teoría y la praxis, y que posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora.

En cada proyecto de IAP, sus tres componentes se combinan en proporciones variables:

- a) La investigación consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica.
- b) La acción no solamente es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención.
- c) La participación significa que en el proceso están involucrados no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad.

La finalidad de la IAP es cambiar la realidad y afrontar los problemas de una población a partir de sus recursos y participación, lo cual se plasma en los siguientes objetivos concretos:

- a) Generar un conocimiento liberador a partir del propio conocimiento popular, que va explicitándose, creciendo y estructurándose mediante el proceso de investigación llevado por la propia población y que los investigadores simplemente facilitan aportando herramientas metodológicas.

b) Como consecuencia de ese conocimiento, dar lugar a un proceso de empoderamiento o incremento del poder político (en un sentido amplio) y al inicio o consolidación de una estrategia de acción para el cambio.

c) Conectar todo este proceso de conocimiento, empoderamiento y acción a nivel local con otros similares en otros lugares, de tal forma que se genere un entramado horizontal y vertical que permita la ampliación del proceso y la transformación de la realidad social.

En la IAP se siguen básicamente cuatro fases, aunque no siempre se diferencian nítidamente unas de otras.

a) La observación participante, en la que el investigador se involucra en la realidad que se estudiará, relacionándose con sus actores y participando en sus procesos.

b) La investigación participativa, en la que se diseña la investigación y se eligen sus métodos, basados en el trabajo colectivo, la utilización de elementos de la cultura popular y la recuperación histórica. El investigador presenta al grupo los diversos métodos disponibles para la obtención de información, explicándoles su lógica, eficacia y limitaciones, para que aquél los valore y elija en base a los recursos humanos y materiales disponibles. Para la recogida de información se usan técnicas como la observación de campo, la investigación en archivos y bibliotecas, las historias de vida, los cuestionarios, las entrevistas, etc. La información es recogida, y luego sistematizada y analizada, por la propia comunidad, siendo el papel del investigador de mero facilitador.

c) La acción participativa implica, primero, transmitir la información obtenida al resto de la comunidad u otras organizaciones, mediante reuniones, representaciones teatrales u otras técnicas, y, además, con frecuencia, llevar a cabo acciones para transformar la realidad.

d) La evaluación, sea mediante los sistemas ortodoxos en las ciencias sociales o simplemente estimando la efectividad de la acción en cuanto a los cambios logrados, por ejemplo en cuanto al desarrollo de nuevas actitudes, o la redefinición de los valores y objetivos del grupo (Guzmán et. al, 1994).

Desde esta perspectiva, los proyectos se plantean por la necesidad de mejorar la realidad circundante, tienen carácter variado en cuanto a objetivos y metodologías, coincidiendo generalmente en el significado de un planteamiento anticipado de las acciones a concretar para alcanzar los objetivos planteados.

Estos objetivos, se vinculan para obtener la satisfacción de una necesidad, remover obstáculos que impiden la satisfacción de esa necesidad, desarrollar capacidades, resolver problemas dentro de un contexto, introducir un proceso de cambio, aprovechar una oportunidad o una amenaza, superar una debilidad o una fortaleza. La reflexión que se asume para el proyecto refiere una concepción de la epistemología, que asume dimensiones que están en la realidad y se refiere a los siguientes: la relación Estado/ Sistema Educativo, relación Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y la Sociedad, los valores y las dinámicas que se estructuran entre los actores del sistema, las áreas del conocimiento que se desarrollan se aprenden y enseñan en el sistema educativo universitario y su relación con el sistema nacional de ciencia y tecnología, las prácticas sociales que se ponen en acción, las emociones involucradas entre los individuos que participan en el proceso de formación, los significados que le atribuyen los individuos a su práctica social y/o científica y las prácticas políticas que se dan en la educación universitaria.

De allí, que en la actualidad el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), genera políticas que se enmarcan en la complejidad, iniciando por la dialogicidad, expresado en el dialogo de los saberes, que integra a los sectores de la sociedad al proceso de generación de conocimiento y que tradicionalmente habían sido excluidos. Esta política es fundamental, porque genera protagonismo en la construcción de saberes.

Este rol protagónico de los actores en el dialogo de saberes orienta a comprender que los actores involucrados en el proyecto no son objeto del trabajo, sino que son sujetos de un proceso recursivo de construcción que se va dando en el desarrollo de múltiples potencialidades que se van produciendo y generando cambios que se imbrican en un todo.

En la Misión Alma Mater, se plantea asumir nuevos enfoques curriculares que trasciendan los tradicionales, reduccionistas y de reproducción del conocimiento, en tal sentido en el seno de la Universidades Politécnicas Territoriales se implementan los Programas Nacionales de Formación, los cuales se sustentan en la generación de amplias experiencias y nuevas estrategias expresadas en lo que se ha denominado el Proyecto Socio Integrador, lo que ha generado un reto epistemológico, teórico y metodológico que señale hacia la construcción de una universidad con pertinencia social.

Esta experiencia de los Proyectos Socio Integradores es innovadora en la educación universitaria venezolana y desde la Misión Alma Mater surge esta nueva concepción del Proyecto. Esta concepción del Proyecto, se orienta a trascender el reduccionismo y parcelamiento del saber, generando nuevas pautas que han de considerarse en la realización, de forma diferente al abordaje clásico de estos.

Estas posturas fortalecen la posibilidad de producir nuevos conocimientos a través de los proyectos de cara a las necesidades reales de la sociedad venezolana, desde posturas de carácter complejo y dinámico.

El proyecto se constituye como un plan en permanente construcción, el cual dinamiza la formación desde las tres dimensiones fundamentales del aprendizaje en sus tres perspectivas: aprender a ser, aprender a hacer, y aprender a convivir. Además el abordaje de los problemas del conocimiento en un contexto que concibe el desarrollo del mismo a partir de las necesidades que demanda el desarrollo nacional, es decir proyectos con abordaje transdisciplinario del conocimiento, al mismo tiempo de promover la integración interinstitucional y el estímulo del trabajo cooperativo y en redes. Según los Lineamientos curriculares del MPPEU. (2013), definen el proyecto socio integrador como el direccionamiento de la manifestación y voluntad colectiva a partir de los problemas territoriales emergentes diagnosticados, con la finalidad de que se haga histórico en su concreción territorial a través de las acciones sistemáticas y concatenadas de quienes están comprometidos con su realización: instituciones universitarias, comunidad y el Estado.

El proyecto socio integrador se caracteriza porque:

- a) Es de naturaleza comprometedora, pues involucra a quienes participan de él en un proceso de cambio de la sociedad en la cual vivimos, y en segundo lugar, de los niveles, contextos y escalas que envuelve (individual, grupal, comunitario, local, municipal, regional, nacional, gran nacional, continental y planetario) y de los aspectos que abarca (social, económico, político, cultural, ambiental, socio productivo, territorial, transdisciplinario, entre otros).
- b) Admite la profundización en el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, analítico e integrador de los involucrados en el proceso educativo, el desarrollo de la investigación y la autorreflexión del propio aprendizaje en los actores participantes.
- c) Propicia la Integralidad de los saberes formativos e investigativos con la comunidad en un sentido dinámico.

d) Respeta y considera la diversidad. Esto involucra diferencias intra, inter, individuales y contextuales. Cada actor puede participar en un proyecto socio integrador desde su particularidad.

e) Permite una evaluación compartida en relación con lo planificado, el proceso y los resultados.

f) Posibilita una organización flexible del tiempo.

g) Requiere la socialización de producto(s) tangible(s) e intangibles. La gestión y evaluación del proyecto socio integrador considerará lo siguiente: a) Contempla cuatro (4) momentos: Diagnóstico, Planificación, Ejecución y Evaluación, que constituyen experiencias de investigación y formación integradas. Es un camino que conduce a unos fines, desde el reconocimiento de los saberes acumulados y la problematización de la realidad, a través un recorrido en el cual cada estrategia, procedimiento, técnicas o instrumentos se justifican por su pertinencia en la consecución de los fines. b) Diagnóstico, emerge de una necesidad o un problema social delimitado en conjunto con la(s) comunidad(es) afectada(s) y las instituciones municipales, territoriales y nacionales involucradas según los planes y programas establecidos para resolver mancomunadamente las situaciones problematizadas, dentro del ámbito acción de la institución universitaria en función de afianzar el proceso de transformación estructural de la sociedad que se está desarrollando. Este punto de partida valida su coherencia y relevancia sociopolítica. c) Planificación, se sistematiza, interpreta a la luz de teorías y conceptos pertinentes el diagnóstico recogido, a partir de allí se estructuran y organizan las acciones que pueden contemplarse a través de los diferentes métodos. d) Ejecución, es el desarrollo de métodos y metodologías definidos. e) Evaluación, valora la satisfacción de las necesidades sociales delimitadas en el diagnóstico. f) Necesidad de que sea formulado, desarrollado y evaluado de conformidad con la participación del Poder Popular (actores de las instituciones universitarias, 128 instituciones gubernamentales y organizaciones socio comunitarias acompañantes como órganos de contraloría social). g) Cada proyecto debe adscribirse a los programas de investigación e innovación de cada programa de formación.

h) Cada institución universitaria debe considerar y asignar dentro de su estructura organizativa académica la coordinación y acompañamiento de los proyectos desde su elaboración, desarrollo, evaluación, socialización y al culminarse producir su sistematización como acervo o memoria histórico cultural de la universidad y de la

comunidad. Este acompañamiento velará por la viabilidad, pertinencia e innovación de cada proyecto socio integrador.

i) Los proyectos deben ser de participación colectiva. En la formulación, desarrollo y evaluación de los proyectos se deberán propiciar las formas o estrategias más participativas posibles a fin de promover el diálogo o intercambio de saberes guiándose por la búsqueda de establecer la pertinencia de los distintos saberes respecto del abordaje y solución de las situaciones sociales a superar.

j) Las diversas unidades de formación de cada programa deberán revisar y adaptar sus contenidos y estrategias periódicamente en función de servir de sustentación académico-administrativa a los proyectos socio integradores acordados; asimismo, deberán coordinarse para actuar transdisciplinaria y sinérgicamente en beneficio de la misma función según sean los trayectos y cantidad de proyectos pautados. La evaluación de los proyectos debe realizarse con base en el impacto social, socio productivo, cultural, político, etc., que se registre en la comunidad del caso. Hay que vencer la tendencia a que los proyectos sean estimados tan solo por el cumplimiento estudiantil de requisitos formales o superficiales fijados para su evaluación académico-administrativa. Los proyectos han de ser evaluados principalmente por el saldo o acumulado positivo que dejan en las comunidades en los distintos planos (fortalecimiento del poder popular, desarrollo de la conciencia ideológica, organizaciones socio productivas, etc.) y por el nivel de identificación e integración de los estudiantes en la solución de sus necesidades sociales

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Aragone, V. Reynoso, J.Sanz,C. (2001) Aprender a vivir en comunidad. Encíclica Centesimus Annus.Ed.Estrada.

Aramburuz abala, P.; Hernández-Castilla, R. y Ángel-Urbe, I. (2013). Modelos y Tendencias de la Formación Docente Universitaria. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15(3), pp. 345 -357. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173COL9.pdf>. (Consultado el 2 de Marzo de 2018).

Ávila, A. (2018).Aproximación Teórica Hermenéutica sobre la Formación Docente y la Construcción de los Saberes en el Proceso de Investigación del Docente Universitario. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales

- Rómulo Gallegos. Tesis presentada para optar al Título de Doctor en Ciencias de la Educación.
- Begoña, G. (2006) Tendencias Actuales de la Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Barcelona. España.
- Begoña, G. (2006). La Profesión del Docente del Siglo XXI. Revista de la Enseñanza Universitaria. ¿Cambios superficiales o profundos?. Bogotá.
- Betancourt, Z. (2019). Corpus de reflexiones teóricas sobre los significantes educativos de la investigación como experiencia formativa desde la mirada docente en la universidad primaria venezolana. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. Tesis presentada para optar al Título de Doctor en Ciencias de la Educación.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid: La Muralla.
- Borón, (2008); Freitag, (2004); Villaseñor (2003). Políticas Educativas Iberoamericanas, Revista N° 05, raipe alfa.
- Buenaventura, Martha Lucía / Torres, Jorge / Fabara Garzón, Eduardo (2004) Estado del Arte: Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela. OREALC/UNESCO. 2004.
- Caballero, K. (2013). La Formación del Profesorado Universitario y Su Influencia en el Desarrollo de la Actividad Profesional. Revista de Docencia Universitaria, 11(2), pp. 391-412. Disponible en: <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/446/public/446-2381-1-PB.pdf>. (Consultado el 2 de Octubre de 2017)
- Calderón Flández, Claudia (2015). Conocimiento profesional docente universitario. Estudio de caso en profesores universitarios de la Universidad de Valparaíso. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 2015, 52(1), 146-158.
- Castro González, Olvis Adalid (2015). La Formación Permanente del Profesorado Universitario: Análisis del Diseño y Desarrollo de los Procesos de Formación que Ofrece el Instituto de Profesionalización y Superación Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tesis de doctorado. Programa de doctorado en didáctica y organización de instituciones educativas Universidad de Sevilla Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Tegucigalpa, M.D.C. Honduras, C.A. Octubre de 2015, 429 páginas.

- Cely, A. (2004). La Importancia de la Formación Investigativa en los Docentes. Revista de Ciencias Sociales. Vol. X N° 02
- Chalmers, A. (1982). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Madrid: Siglo XXI.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 5.453. Año: CXXVII. Mes: VI. Caracas, viernes 24 de marzo de 2000.
- Cortés A. (2005). La motivación laboral en una empresa de servicios. Documento en línea.
- Díaz Martín, William (2015). Formación del Profesorado Universitario, Evaluación de la Actividad Docente y Promoción Profesional. Tesis de Doctorado. Doctorado en Innovación e Investigación en Didáctica, Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Díaz, B. y Otros. (2006). Desarrollo humano y universidad. Barquisimeto: Universidad Pedagógico Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
- Enriquez P. (2002) « Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de investigación. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5014/pge01de13.pdf?sequence=1>. (Consultado el 2 de Septiembre de 2017).
- Espejo Leupin, M. y González, M. (2014). El desarrollo de profesores universitarios y escolares en Chile: ¿brecha o continuidad? Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Perspectiva Educacional. Formación de Profesores Junio 2014, Vol. 53(2), Pp. 3-19. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4761771.pdf>. (Consultado 2 de Mayo de 2016).
- Eulacio, N. (2001). ¿Cómo se forma un docente universitario?. Uruguay: Pedagogía universitaria: formación del docente universitario. Facultad de Agronomía. UDELAR. Disponible en: <http://medi-cina.usac.edu.gt/pfd/apoyo/como.pdf>. (Consultado el 2 de Diciembre de 2017).
- Ferreres, V; y González, A. (2006). Evaluación y comprensión de los paradigmas de la ciencia. Madrid: WK España.
- Fuenmayor, A. Espacio Abierto, Vol 14 N° 03 Julio-Septiembre 2005 Mérida- ULA
- Geymonat, L. (2006). El Pensamiento Científico. Ediciones Eudebe. 7ma edición.

- Goetz, J. P. y LeCompte, M.D (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. España: Motara.
- González, F. (2000). La Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y Desafíos. México Thonson. Editores.
- González, M. R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, 43(6), 1-14. Disponible en: <http://rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>. (Consultado el 1ro de Mayo de 2017)
- Grundy, E. (2010). El curriculum. Morata. Madrid.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa, T. I y T II. Madrid: Taurus.
- Hernández, Y. (2010) La importancia Investigativa en los Docentes Universitarios en el Siglo xx. Art. Revista: Docente Investigador. UNEFA. Caracas.
- Hoyos, C. (2010). Revista Digital Universitaria. Feb-2010, Vol/11 N° 02. Teoría y pensamiento educativo. Espacio Académico. México D.F.
- Huerta, Ma. C., S. J. (2000). Rol del Docente Universitario: Constructivismo y Aprendizaje Cooperativo. El Cid Editor.
- Hurtado, J. (2008). Metodología de la Investigación. Una Comprensión Holística. Caracas Venezuela. Edit. Quirón-Sypal.
- Kolvenbach, P. (2016). Pedagogía Ignaciana: “Un Pedagogo de hoy” – el legado de Peter-Hans Kolvenbach SJ. Consulta en línea: <https://www.flacsi.net/noticias/pedagogia-ignaciana-un-pedagogo-de-hoy-el-legado-de-peter-hans-kolvenbach-sj/> Fecha de consulta: 22-04-2020
- Leal, J. (2005). La autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación. 1era Edición. Mérida Venezuela.
- Leal, J. (2009). La autonomía del sujeto investigador y la metodología de la investigación. Segunda edición mejorada. Valencia, Venezuela: Azul Intenso C.A.
- Leal, N. (2004). Líneas de Investigación de la UNA en el Marco de la Maestría de Educación Abierta y a Distancia. Caracas, Venezuela
- Lepeley, M. (2014). Organizar y conducir a la universidad: Reflexiones de cinco directores y un asesor. Argentina: Paidós.
- Llano, F. y Castro, A. (2005). Meditaciones sobre Ortega y Gasset. Madrid: Editorial Tebar.
- Luhmann, N. (1975). Soziologische Aufklärung 2. Opladen: Westdeutscher.

- Martínez, M. (1997) Paradigma Emergente. México: Trillas.
- Martínez, M. (2001). Necesidad de un Nuevo Paradigma Epistémico en la Ciencias Sociales. Reflexión de Fin de Siglo. Edit. Tropykos ( UCV- FACES). Caracas, Venezuela.
- Martínez, M. (2004). Base Epistemológica de una Sociología Moderna (con referencia a la obra de Maffesoli). Monte Ávila- FACES, U.C.V. Caracas Venezuela.
- Massarani, L. Red de Ciencia y Desarrollo. Noticias SCDERNET 23-06/10. México
- Mayo, A. (2005). La ideología del conocimiento. Bandino. Buenos Aires.
- Méndez, E. (2003). Como no Naufragar en la Era de la Información. Epistemología para Internautas e Investigadores. Ediluz.
- Montes, D. A. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(3), 51-64. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>. (Consultado el 12 de enero 2018).
- MPPEUCT (2015). Sistema Nacional de Formación Permanente del Docente Universitario Conceptualización y estructura, elaborado por el grupo de trabajo del Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT), en el año 2015, Caracas, Venezuela, 31 páginas.
- Ochoa, C. (2012). Guía de Investigación Acción: teoría y práctica. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Letras. Caracas.
- Oduber, Q. (2011). Formación permanente: Sus nuevos retos. PRELAC
- Oráa, H. (2017). El Programa Nacional de Formación en Administración: una teoría para la transformación curricular desde los proyectos socio integradores. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. Tesis presentada para optar al Título de Doctor en Ciencias de la Educación.
- Padrón, J. (2000). Tesis Doctoral (tutor). Enfoques Epistemológicos y Secuencias Operativas de Investigación. Universidad Rafael Bellosó, Maracaibo, Edo. Zulia.
- Padrón, J. (2008). Conferencia: Prejuicios en torno a la Investigación, Universidad de Maracay, Edo. Aragua.
- Paniagua, E. (2013). Políticas Docentes en Centroamérica. Tendencias Nacionales, Costa Rica. Revista Educación y Desarrollo. Disponible en: <https://prealblog.files.wordpress.com/2013/12/costa-rica1.pdf>. Consultado el 2 de Diciembre de 2017).

- Paniagua, María Eugenia (2004). La formación y la actualización de los docentes: una herramienta para el cambio en Educación. San José.
- Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. (Trad. por Nordenflycht, M.) Revista de Tecnología Educativa, Vol. 14, N° 3, pp. 503-523. Disponible en: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html). (Consultado el 2 de Marzo de 2016).
- Pinya C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa , V. 1, n. 0, PAGES 3-24. Disponible en: [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num0/carme/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/carme/index.html). Consultado el 12 de Marzo de 2017).
- PREAL. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. Disponible en: <http://www.keele.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2025-Spanish.pdf>. (Consultado el 1ro de Septiembre de 2016).
- República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5.908 extraordinario.
- Rojas, B. La axiología como eje transversal, en la gestión del talento. Artículo
- Rué, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. Revista de Docencia Universitaria, 11(3), 17-22. Disponible en: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/73> (Consultado el 2 de septiembre de 2016).
- Sandin, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Editorial Mc- Graw Hill, 2003. Madrid.
- Sandoval Moreno, Francisca Delia (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo Vol. 6, Núm. 11 Julio - Diciembre 2015 RIDE. Universidad Nacional de Educación a Distancia, México, 17 páginas.
- Sanoja, A. (2002). Formación Permanente. Caracas: MECD.
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. Educação Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 503 – 524, Set./Dez. 2004. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56717073009.pdf>. (Consultado el 2 de Mayo de 2017).

- Taylor, S. y Bogdan. (1992) Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados (J. Piatigorky trd.) Barcelona: Paidós Ibérica-
- Teles, G. (2018). Concepciones epistemológicas – investigativas del docente universitario desde una hermenéusis edificada en su discurso y acción tutorial. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. Tesis presentada para optar al Título de Doctor en Ciencias de la Educación.
- Titote, L. (1996) Patrones de Descubrimientos. Observación y explicación. Madrid. Editorial Alianza Universidad.
- Tobón, S. (2011). Aprender a emprender: un enfoque curricular. La Ceja: FUNORIE.
- TorresRodríguez, Agustín Alfredo y Navales Coll, María de los Ángeles. Formación permanente del profesor universitario. Un reto actual para las instituciones de educación superior. Conrado [online]. 2018, vol.14, n.63 [citado 2022-02-04], pp.123-129. Disponible en: <[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442018000300123&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300123&lng=es&nrm=iso)>. Epub 01-Jun-2018. ISSN 2519-7320.
- Tunnerman, A. (2011). Declaración de Paris. CIM. Caracas.
- Tunnerman, C. (2002). Pertinencia de la Educación Superior. Conferencia Magistral. Universidad Autónoma de Santo Domingo, Rep. Dominicana.
- Vargas, G. (2003). Epistemología de la Pedagogía y Filosofía de la Educación. 2da Edición, Alejandria Libros. Bogotá, Colombia.
- Vence, X. (2009). La Investigación Universitaria frente al curso de las patentes del conocimiento y la Empresa Privada. Ponencia, Universidad Complutense de Madrid, Junio 2009.
- Yondrid Guevara Rivas (2018): “Repensar la formación permanente del docente universitario en Venezuela”, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (junio 2018). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/formacion-docente-universitario.html>/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1806formacion-docente-universitario