IMAGINARIO SOCIAL DOCENTE EN TORNO A LA CATEGORÍA "FORMACIÓN"

Teachers' Social Imaginary around the Category 'Training'

Reyes-Rodríguez, Arli Carolina; Reyes-Rodríguez, Alixon David

Arli Carolina Reyes-Rodríguez
profarlireyes@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
Alixon David Reyes-Rodríguez
alixdavid79@gmail.com
Universidad Adventista de Chile, Chile

Revista Caribeña de Investigación Educativa
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana
ISSN: 2636-2139
ISSN-e: 2636-2147
Periodicidad: Semestral
vol. 6, núm. 2, 2022
recie@isfodosu.edu.do

Recepción: 07 Febrero 2022
Aprobación: 27 Junio 2022

URL: http://portal.amelica.org/ameli/journal/530/5303359006/

DOI: https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp85-98

Resumen: Se parte de la idea de que aquello que creemos y que compartimos de forma colectiva, esto es, los imaginarios sociales colectivos, tiene un impacto en las cosas que hacemos y un correlato en el campo educativo. Es por ello que esta investigación analiza los imaginarios sociales de docentes en torno a la categoría "formación". Este trabajo es de enfoque cualitativo, con un tipo de investigación fenomenológica-hermenéutica, de corte transeccional. Las unidades de análisis se obtuvieron con un muestreo no probabilístico, por voluntarios, con 10 docentes de un total de 30 de la Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana Libertador Simón Bolívar (Maturín, Venezuela). Son docentes que sirven a las áreas técnicas y formación común, desde el primer grado de educación básica hasta el sexto año de educación media. Se empleó la entrevista estructurada y la observación directa no participante de 10 sesiones de clases (registro realizado en notas de campo). Se consideró la "formación" como categoría apriorística, y dos categorías emergentes: "relacionalidad" y "praxis pedagógica". Los resultados apuntan a una dispersión en torno a la categoría "formación", procesos de jerarquización que dan cuenta de la categoría "relacionalidad", y una relación disruptiva en la categoría "praxis pedagógica". Como conclusión, se estima que los docentes de la institución en estudio necesitan generar procesos de intercambio de experiencias y de buenas prácticas, además de un proceso de concienciación del proceso formativo que trascienda la lógica transmisionista de contenidos, aun siendo áreas técnicas las esenciales en la escuela.

Palabras clave: praxis educativa, teoría, práctica pedagógica, imaginarios sociales, formación.

Abstract: The starting point is the idea that what we believe and share collectively, that is, collective social imaginaries, have an impact on the things we do, and this has a correlation in the educational field. This is why this research analyzes the social imaginaries of teachers around the category 'training'. This work has a qualitative approach, with a phenomenological-hermeneutic type of research, of transversal cut. The units of analysis were obtained with a non-probabilistic, for volunteers, counting 10 teachers out of a total of 30 at the Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana Libertador Simón Bolívar (Maturín, Venezuela). They are teachers who serve the technical and common training areas, from the first grade of basic education to the sixth year of high school. Structured interviews and direct non-participant observation of 10 classroom sessions (recorded in field notes) were used. 'Training' was considered

as an aprioristic category, and two emergent categories: relationality and pedagogical praxis. The results point to a dispersion around the category 'training', hierarchical processes that account for the category 'relationality', and a disruptive relationship in the category 'pedagogical praxis'. In conclusion, it is estimated that the teachers of the institution under study need to generate processes of exchange of experiences and good practices, as well as a process of awareness of the training process that transcends the transmissionist logic of content, even though technical areas are essential in the school.

Keywords: educational praxis, theory, pedagogical practice, social imaginaries, training.

1. Introducción

La coherencia entre la teoría y la práctica es un tema abordado desde hace muchos siglos. Podemos encontrar estas discusiones en ejemplares de la razón griega (Gómez, 2011; López, 2003; Urdanoz, 1977; Vidal, 2013), también en las enseñanzas hebreas, especialmente en las enseñanzas de Jesucristo (Costadoat, 2007; Gómez, 2011; Gould, 1993; Lara, 2010), también en el esplendor de la filosofía alemana (Urdanoz, 1977). En el transcurso de la historia se ha hablado de conceptos como "aplicación de la teoría", "teoría de la acción", "antropología práctica" (Giménez, 2012), en la búsqueda de recursos para consolidar posturas desde la episteme. La discusión avanzó y ha llegado a la época en la que vivimos.

Durante mucho tiempo, tratadas como elementos separados, la teoría y la práctica vienen a comprenderse hoy como un engranaje necesario. Freire (2012) afirma: "Separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría" (p. 30). Y hablando del campo educativo, Díez (2021) se pregunta:

> ¿De dónde vendrá esta especie de enfado ante las teorías que supuestamente tendrían que ser iluminadoras para la práctica? ¿Cómo es que en la formación inicial no se ha transmitido con claridad que es necesario tener una teoría a la que acogerse para poder llevar a cabo una práctica coherente y eficaz?
>
> ¿Será rechazo al esfuerzo, huida, comodidad? El caso es que esto hace temer el empobrecimiento de una profesión llena de complejidades, que requiere más que otras sustentarse en la profundización, la sensibilidad y el razonamiento. Una sin la otra no son mucho. Una sin la otra pierden su razón de ser. Una sin la otra quedan huecas, cojas, ciegas y hasta inútiles (p. 179).

Hay un ejercicio dialéctico permanente entre la teoría y la práctica, es decir, aunque se trata de dos dimensiones diferentes, guardan una relación muy estrecha a partir de la cual mutualizan vinculaciones (Reyes, 2013). Si bien es cierto que la práctica tiene que ver con la concreción de la experiencia fáctica, o sea, tiene que ver con lo que se hace de forma concreta, dicha práctica está orientada por ideas, por conceptos previos, por un cúmulo de nociones. A esto último podría llamársele teoría colectiva. De hecho, este mismo autor sostiene:

> Es claro que la teoría por sí sola es muerta, al igual que una práctica sin una base epistemológica está condenada. No comulgamos con las pretensiones de quienes intentan imponer a la una por sobre la otra o viceversa, tal cosa es altamente perjudicial para el acto pedagógico, lo mata. Preferimos creer en una posibilidad dialéctica y de relación dialógica entre ambas, relación ésta que al final será y debe ser armónica (p. 245).

Puede ser que la teoría colectiva sea sólida o no, que tenga grietas epistémicas o no, pero no por ello deja de tener un efecto sobre lo que se hace. Y nótese que se habla de teoría, así, de forma genérica, y no como concepto que la determina como cuerpo de principios que dan explicación lógica a preguntas o modos de

actuar en un campo de la ciencia. A esta noción de teoría colectiva, Baeza (2011) la denomina imaginario social. Este imaginario se constituye como tal en tanto es compartido por un grupo social. Si se analiza con detenimiento, podrá advertirse que eso que se cree, eso que se piensa y se entiende como concepto provisorio compartido por un grupo o comunidad, viene a determinar lo que se conoce como un imaginario social.

Baeza (2000), refiriéndose a los imaginarios sociales, afirma que se trata de "la propuesta conceptual más significativa de los últimos años" (p. 8), y los define como "construcciones mentales (ideaciones) socialmente compartidas de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinadas al otorgamiento de sentido existencial" (2011, p. 33). En Cegarra (2012): "El imaginario social constituye una 'gramática', un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada construido intersubjetivamente e históricamente determinado. La imaginación es representativa, el imaginario interpretativo" (p. 3). En Pintos (2015) se presentan como "esquemas construidos socialmente que orientan nuestra percepción, permiten nuestra explicación

y hacen posible nuestra intervención en lo que en diferentes sistemas sociales sea tenido por realidad" (p. 156). Pero, quien más solidez ha entregado al concepto de los imaginarios sociales ha sido Castoriadis (2005), quien los define así como sigue: "normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas, y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada" (p. 67). La concepción de imaginarios sociales se encuentra representada epistemológicamente en la razón de la sociología fenomenológica, tal y como se encuentra referenciado en Cegarra (2011,2012) y otros representantes de la misma como Baczko (1991), quien destaca los imaginarios sociales como construcciones maleables incidentes en las mentalidades, D'Agostino (2014), quien supone que hay todo un proceso de producción de subjetividades inherentes a la construcción de sentido a partir de los imaginarios sociales, y que tiene incidencia en las prácticas que se amalgaman como sociedad.

El tema de los imaginarios sociales es relevante, dado que permite comprender la teoría social colectiva, cuáles son las convenciones, las ideas, los conceptos que comparte una cierta comunidad en torno a alguna cosa, algún tema, valores, procedimientos, técnicas, modos de proceder, etc., en fin, qué es lo que creen de forma compartida en torno a algo. Según Reyes (2012):

> [...] las creencias determinan lo que somos, lo que pensamos, lo que enseñamos, el cómo lo hacemos, y por supuesto, el cómo vivimos. Esta cuestión inicial ofrece de partida la posibilidad de pensar lo educativo desde el campo de la filosofía, y es que, si no fuese así, sería harto complicado comprender el sustrato de nuestra formación (p. 68).

Siendo así, se considera que los imaginarios sociales tienen espacio en el contexto pedagógico e impacto en el ejercicio de la docencia. Así lo destacan Díaz et al. (2010), al sostener que "El estudio de las creencias de los docentes permite re-examinar el rol del docente en el aula" (p. 8), y Rojas (2014), quien afirma: "las creencias docentes son un objeto de estudio clave para la comprensión de las prácticas pedagógicas" (p. 90). Pero no se trata solo de lo que piensa y cree un grupo docente y de lo que consensúa en torno a alguna cosa, sino del impacto que ese imaginario tiene sobre aquello que finalmente se hace y regula los modos colectivos de asociación y desempeño, en fin, la práctica pedagógica y el sistema de relaciones (García, 2019) y, al hablar del impacto de aquello en lo que se cree y que se convierte en una pulsión colectiva, destaca que, al considerar la acción docente, esto es, la práctica pedagógica, la noción de formación se presenta como una categoría superior en pedagogía, por cuanto los docentes tienen el propósito de formar. Siendo así, es fundamental explorar la noción que tienen los docentes en relación con esta categoría, puesto que trasciende los campos disciplinares y emerge como el eje alrededor del cual gira toda la acción y la práctica pedagógica (Reyes, 2016).

Ahora bien, un aspecto importante de este trabajo reside en la categoría "formación", y la formación pasa a ser un elemento troncal en el ámbito educativo, por lo que posicionarse epistémicamente en torno a la concepción de la misma es fundamental. Justo en este trabajo, la noción de formación apunta hacia la concepción de un proceso transversal, multidimensional, multifactorial, estructural y estructurante, esto

es, un proceso que se configura a lo largo de la vida, que se va construyendo en función de saberes, prácticas, valores, costumbres, regulaciones, de toda índole, que van y vienen desde la diversidad de los campos disciplinares y que se concretan en la persona según su contexto, según sus posibilidades, según sus limitaciones, según su historia, según las condiciones operantes que favorecen o no el aprendizaje.

Vale destacar que, si bien es cierto que la palabra "formación" deriva del ámbito semántico de la palabra *forma*, la literatura apunta hacia la categoría desde una acepción bastante básica: 'dar forma' (Venegas, 2004). No obstante, si queremos hablar de la educación en un sentido mucho más ajustado a la realidad, tendríamos que darnos cuenta de que es una acepción muy pobre. De partida, implica que alguien da forma como lo haría un artesano con la arcilla, sin que esta tenga algo que decir, en primera instancia porque no puede, es materia inanimada (Reyes, 2013). Así, se apunta a la formación como un proceso de doble vía, esto es, un proceso que implica co-responsabilidad: hay una responsabilidad política en la formación (del Estado, las instituciones, la familia) y hay una responsabilidad en cuanto a la formación de sí. Por ello es que la formación no podría ser entonces un proceso unidireccional y restringido a un proceso de enseñanza, sino que implica una complejidad de mayor orden. Es necesario un ejercicio relacional a partir del cual se tejen sentidos, se ponen en juego ciertas subjetividades, formas y maneras de aproximarse y comprender el mundo y las relaciones, entre otros elementos de no menor importancia (Reyes, 2013).

Con esta concepción de "formación" nos distanciamos epistémicamente de otras categorías que estarían contenidas dentro de la noción de formación y que serían, en todo caso, mucho más coyunturales, a saber: instrucción, entrenamiento, capacitación (Reyes, 2016). Pensar la formación como un proceso de carácter integral incluye toda una pléyade de factores que la convierten en un proceso multidimensional y a la vez multifactorial. De allí que se crea que una investigación que interrogue en relación con los imaginarios sociales colectivos en función de la idea de formación viene a ser relevante, dado que se trata del sustrato epistémico del que parten los docentes para su ejercicio profesional. Entonces, conocer qué piensan los docentes en función de la idea terminal de formación y cómo esta viene a ser vertida en su ejercicio profesional es importante y necesario. De allí que el propósito de esta investigación sea analizar el imaginario colectivo subyacente a los docentes de la Escuela Técnica Agropecuaria Libertador Simón Bolívar en torno a la idea de formación.

2. Revisión de la literatura

Ahora bien, como quiera que también se viene trabajando en la noción de "imaginarios sociales", vale destacar que la literatura al respecto es abundante. La evidencia científica existente da cuenta de multiplicidad de campos disciplinares, enfoques y temas que son abordados partiendo de la lógica de los imaginarios sociales. A continuación, se encuentran algunos ejemplos del campo de la educación, que es, en suma cuenta, el campo disciplinar de interés en esta investigación.

Jiménez-Fuentes y Fernández-Crispín (2019) realizaron un trabajo en relación con los imaginarios sociales de docentes de educación preescolar, y concluyen que en la educación preescolar existe una serie de mitos, creencias, imaginarios sociales que son los que mediatizan la labor pedagógica.

Restrepo-Pérez et al. (2017) presentan una investigación que tiene como objetivo la comprensión de los imaginarios sociales de los docentes acerca de la formación y de las relaciones. Sus resultados muestran que los maestros generan procesos para renovar y replantear sus prácticas pedagógicas, advirtiendo responsabilidad por aquellos estudiantes con quienes comparten espacios de aprendizaje, priorizando temas como la acogida, el diálogo, el encuentro, la mirada, los gestos, es decir, el trato en las relaciones que permita un acercamiento para la comprensión del otro en cuanto ser humano.

Gasca (2015) presenta una investigación asociada a los imaginarios sociales de estudiantes de medicina en relación con la categoría central de estudio "formación". En dicho trabajo se destaca como conclusión el hecho de que la formación es percibida como un proceso de formación integral que genera una ruptura en el marco de las asimetrías en la relación entre docente y estudiante.

En torno a imaginarios sociales sobre formación, Reyes (2012) realizó una investigación en la que consideró dos categorías específicas, ética y formación. Para ello abordó entrevistas con estudiantes y docentes, y concluyó que las concepciones de ética y formación son diferentes entre estudiantes y docentes, que no comulgan, no dialogan. Además, concluye que la formación termina siendo reducida por los docentes a instancias de instrucción y adoctrinamiento.

No hay mayor investigación en torno a los imaginarios sociales sobre formación en los docentes, y es por ello que, en esta oportunidad, el objetivo de este trabajo pasa por analizar este tema, es decir, el imaginario colectivo subyacente a los docentes de la Escuela Técnica Agropecuaria Libertador Simón Bolívar en torno a la idea de formación.

3. Método

Este trabajo tiene un enfoque cualitativo, con un tipo de investigación fenomenológica-hermenéutica, de corte transeccional (Fuster, 2019). La población y las unidades de análisis se configuraron a partir de un muestreo no probabilístico, por voluntariado (Mendieta, 2015), dado que, para esta investigación, 10 docentes de la escuela aceptaron participar (de un total de 30). Se trata de docentes que trabajan en las áreas técnicas y de formación común, desde el primer grado de educación básica hasta el sexto año de educación media de la Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana Libertador Simón Bolívar, ubicada en la vía La Pica del municipio de Maturín (estado de Monagas, Venezuela). Se trata de un tipo de institución que ofrece estudios de educación media en el área común y técnico-profesional (ciclo básico desde 1° a 3°, y luego el ciclo especializado que va desde el 4° al 6° año de educación técnico-profesional), y entrega menciones en Ciencias Agrícolas, Producción Agrícola, Técnicas de Alimentos, Tecnología Pesquera, Promoción y Gestión Ambiental, Forestal. En el caso de la escuela seleccionada, entrega la mención en Ciencias Agrícolas.

Para la recogida de información se empleó la entrevista estructurada y la observación directa no participante de 10 sesiones de clases (registro realizado en notas de campo). En cuanto a la entrevista realizada, las preguntas fueron las siguientes: ¿Cuál es su idea de formación?; ¿Cómo considera que está representado el imaginario colectivo de la formación en la Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana Libertador Simón Bolívar?; ¿Cuál sería para usted el propósito de formar?; y ¿Qué otros aspectos aplicados en la institución influyen en la formación?

El estudio consideró la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013), y las orientaciones de la *Guía teórica y práctica para investigadores. Ética de la investigación en educación*(Campos et al., 2018). Además, se contó con la aprobación del comité científico del magíster en Educación Superior de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, se tuvo la autorización de la Zona Educativa del estado de Monagas para el ingreso a la institución seleccionada para el estudio, además de la autorización del director de la escuela y el consentimiento informado firmado por los 10 profesores que aceptaron participar. Finalmente, se acordó mantener bajo anonimato la identidad de los participantes, por lo que se procedió a la asignación de un código para cada docente: se colocó la letra E (de entrevistado) seguida de un número arábigo *n* que identificó el número del entrevistado: E*n*.

4. Resultados

Obtenida la información propia de las entrevistas y las notas de campo, detallamos los resultados generados. En este sentido, se generaron 10 entrevistas a docentes y se concretaron las categorías descritas en la Tabla 1.

Formación

La categoría "formación" es apriorística por cuanto es la categoría predeterminada, y está dimensionada de distintas maneras por los entrevistados, y más aún cuando se pone en juego la observación de sesiones de

clase a las que accedieron los docentes en cuestión. En tal sentido, a continuación se procede a citar algunas de las respuestas de los docentes en relación con la noción de "formación". En tal sentido, E1 afirma:

[...] la formación va a partir de dos vertientes, que van a ser, primero, dar conocimientos teóricos a nuestros estudiantes, y [segundo,] llevar esos conocimientos teóricos a la parte práctica, mucho más nosotros que estamos en una escuela técnica, con la finalidad de ir formando a nuestros estudiantes para un oficio o para el mismo desenvolvimiento de la vida diaria.

E2 menciona: "Para mí, formación es transformar, cambiar. Yo, como docente, tengo conocimiento sobre una especialidad o materia y se la paso a mis estudiantes formándolos o haciéndolos saber lo que yo también sé". En un ejercicio de contextualización de la noción de formación en el marco de una institución básica y media técnica, E3 agrega:

> En este caso, en la Escuela Técnica Agropecuaria, nosotros estamos con la firme misión y visión de formar un profesional a nivel técnico que sea cónsono con los requerimientos del país con relación a la garantía de la ley de seguridad y soberanía agroalimentaria.

Al definir la categoría "formación", E4 dijo: "Es el aprendizaje que debe recibir un individuo de manera integral, que debe comenzar en el hogar". Por otra parte, otro colega, E5, mencionaba: "Es una idea bastante amplia porque la formación implica valores, curiosidad, experimentación, teoría y, sobre todo, afinidad hacia lo que se está haciendo". A esto, menciona E4:

> [...] según mi criterio, [en] el colectivo de la Escuela Técnica Agropecuaria no todos están comprometidos con la formación integral del estudiantado, a pocos les importa la creatividad, valores, sentimientos, entre otros elementos, y, además, no desarrollan distintas estrategias para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo.

Dos colegas más expresaron algo en común que apoya la responsabilidad que tienen los docentes como principales formadores de la institución; la primera (E7) decía: "Formamos a partir del ejemplo y debemos ser congruentes con lo que enseñamos y hacemos para que ellos puedan aprender"; la otra profesora (E9) comentó: "Mi propósito de formar es hacer un mejor ciudadano, ver mi trabajo realizado en un profesional en el futuro y que mi experiencia de vida sea inspiradora en sus vidas".

Además, en cuanto al propósito de formación, E6 decía: "Es aceptar la esencia del individuo que recibe la orientación en pro de ir mejorando la realidad de su contexto".

Las notas de campo propias de las observaciones confirman varios elementos, a saber: en las clases, los

TABLA 1
Categorías de estudio

Categorías	Definición operacional	Tipo de categoría
Formación	Categoría preestablecida que recoge las nociones de los docentes en torno a la idea de formación.	Apriorística
Relacionalidad	Emerge de la idea que tienen los docentes en función de la relación que tiene el abordaje pedagógico, el nivel de diálogo y comunicación con los estudiantes, el acercamiento, y que impacta en la formación.	Emergente
Praxis pedagógica	Emerge de la idea que tienen los docentes y muestra el tipo de relación existente en la praxis pedagógica (teoría-práctica).	Emergente

Nota: Elaboración propia (2022).

profesores van generando el desarrollo de contenidos específicos partiendo de metodologías asociadas al aprendizaje basado en problemas con mucha destreza y solvencia disciplinar. Destaca que los contenidos y su abordaje obedecen a perfiles técnicos de las áreas en desarrollo. En algunas clases hay diálogos entre docentes y estudiantes que implican otros temas y se estima un esfuerzo docente por vincular con los contenidos de la asignatura en desarrollo, esto sirve para lograr la participación estudiantil en las actividades propuestas

por el docente. También hay casos en los que la clase se reduce a la transmisión de procedimientos técnicos sin mayores implicaciones, esto ocasiona una disminución de la participación de los estudiantes, e indica dispersión de los esfuerzos formativos, lo que genera disparidad en torno a lo que se entrega como propuesta formativa institucional.

Relacionalidad

Esta categoría es emergente y destaca la relación que existe entre docentes y estudiantes y la influencia que puede generar en el proceso formativo, a lo que se dieron respuestas significativas y muy positivas en la mayoría de las entrevistas.

E7 comenta: "En cuanto a la formación que se imparte con los niños, creo que es mutua, cada día el docente aprende cosas nuevas con sus alumnos, así como ellos de nosotros". E8 respondió:

> [...] la formación en cuanto a la relación con los estudiantes, puedo decir que ellos son los protagonistas en el desarrollo de nuestras actividades y así el docente impartirá una labor de calidad en un ambiente de armonía y compañerismo, siendo ellos los más beneficiados en el aprendizaje.

Otro colega, E5, decía:

> A medida que más me acerco, soy más amistoso, más cariñoso, hay más formación porque se vence la barrera comunicacional, la barrera de docente-alumno, la barrera del oprimido y el opresor, y así ve al docente como un amigo. A mí me da resultado, veo que siempre estoy rodeado de muchachos que vienen a preguntar, vienen a investigar y los pongo a copiar, no de alcahuetearles sino a facilitarles para su aprendizaje o formación. Sí, me da resultado, mientras uno venza las barreras de quitar ese yo profesor, yo educador, yo estoy arriba y el otro abajo, hay más facilidad, mientras más unión y más compenetrados estemos con los muchachos, más facilidad de aprendizaje habrá.

Como bien lo expresa E9: "Para tener una buena relación con todos debemos tener amor, ya que es la base como se pueden obtener muchas cosas, a través del amor podemos obtener mejores resultados". A su vez, E6 expresa: "La formación en cuanto a la relación con los estudiantes es la mejor experiencia de aprendizaje docente que exista".

Ahora bien, las notas de campo revelan que hay docentes que buscan el diálogo sostenido con los estudiantes, que se preocupan por comenzar la clase preguntándoles cómo están, preguntando por la familia. Hay casos en los que un docente, seguramente conociendo un caso particular, pregunta a un estudiante por la salud de su madre. Hay docentes que mantienen una actitud abierta para responder las inquietudes y preguntas de los estudiantes, que no siempre giran en torno a los contenidos de la clase en cuestión, sino que implican otros temas, no solo de la academia, sino también de la misma cotidianidad, de experiencias en el campo laboral, entre otros. Se da el caso de docentes que trabajan junto al estudiante, es decir, se ensucian la bata de trabajo, o sea, no solo están dando indicaciones, sino que también están implicados en el ejercicio con el estudiante. No obstante, también se dan casos en los que se mantiene una relación basada en el establecimiento de jerarquías, docente-estudiante, y que complejizan el acto pedagógico, por lo que minimizan las ocasiones en las que los estudiantes se acercan al docente en cuestión.

Praxis pedagógica

Esta es la segunda categoría emergente del estudio y presenta la cuestión de la coherencia entre la teoría y la práctica como elementos base de la formación, a lo que todos los entrevistados, sin excepción, respondieron que ambos aspectos van de la mano, que son indispensables y necesitan uno del otro; sostienen que estos dos elementos son fundamentales para el proceso de formación ya que permiten que el aprendizaje sea más fácil, sencillo y comprensible. E7 comenta:

> Al momento de impartir en el aula las actividades, es importante llevar la parte teórica a la práctica, ya que esto nos indica si se tuvo una buena receptividad de parte de los alumnos en clase y esto nos ayuda a ver el desempeño de los niños.

La docente en cuestión manifiesta que la teoría debe llevarse a la práctica para constatar que los estudiantes han aprendido o recibido la información dada y, a su vez, responder ante una situación que se relacione con

lo explicado en clase. Por este motivo, algunos profesores entrevistados consideran que es necesario emplear demostraciones teórico-prácticas para reforzar el aprendizaje y que este sea significativo. Por su parte, E1 respondió a esta interrogante:

> Considero que deben ir de la mano tanto la teoría como la práctica, porque tú aprendes y pones en práctica de manera experimental tus conocimientos, entonces, para que puedas saber si tus conocimientos teóricos son asertivos, necesitas ponerlos en práctica y necesitas ser competitivo y efectivo a nivel práctico. Si no hago la práctica, el conocimiento es incompleto. Si el conocimiento teórico y el práctico no van de la mano, no está completo.

E9 hacía referencia a que la teoría es un conocimiento previo que se escucha, se estudia, se escudriña, que lleva al individuo a la práctica, y que esta, a su vez, lo lleva a desarrollarse, lo que aprende se pone en práctica y en ella se confirma la teoría, se necesita de ambas para que haya coordinación y un buen resultado.

En cuanto a esta relación, E10 explicaba que, además de indispensable, "la práctica es donde tú pondrás en ejercicio la parte teórica, las dos no pueden estar desligadas, necesitamos la parte intelectual pero también la práctica, cerebro más acción".

Si bien es cierto que hay todo un discurso docente muy coherente en relación con la teoría y la práctica como elementos de la praxis pedagógica, las notas de campo revelan que, en ocasiones, ambos aspectos se disocian en tanto la práctica pedagógica no coincide con lo expresado por algunos docentes, siendo este el mayor desafío de la intervención docente en la institución.

Finalmente, se advierte que, tras el proceso de diálogo con los docentes y las sesiones de observación, se prefigura una actitud favorable de los docentes participantes en tanto y en cuanto manifiestan que tal ejercicio de investigación les motiva a mejorar sus procesos y prácticas pedagógicas en servicio de sus estudiantes.

5. Discusión

El primer elemento que deseamos destacar es que los docentes entrevistados confirman tener creencias en relación con la noción de formación y de cómo inciden en sus prácticas pedagógicas. Esto coincide con lo ya destacado por Ortega y Gasset (1983), quien llegó a sostener que:

> [...] las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece [...] en ellas vivimos, nos movemos y somos. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos (p. 5).

Y, según Pajares (1992): "las creencias de los profesores influyen sobre sus percepciones y juicios, los cuales afectan su comportamiento en el aula" (p. 307).

Ahora bien, en las entrevistas acerca del ideario que tienen los docentes en relación con la formación, llama la atención que, para la mayoría de los docentes, la formación es semejante o paralela a la guía, a la instrucción, a la capacitación, a la orientación hacia la parte técnico-productiva, y de manera reiterativa consiste en preparar académicamente a los estudiantes, impartir conocimientos, prepararlos para el ejercicio de un oficio, que aprendan una especialidad específica, como objeto de la finalidad del tipo de escuela. Estas respuestas se repitieron en varios profesores, esto muestra un ideario de formación basado en la parte técnica. Poco hay en relación con la trascendencia de la noción de formación. Estos resultados son muy similares a los resultados encontrados en la investigación de Reyes (2012), quien sostiene lo siguiente:

> La concepción de formación que tiene el profesorado entrevistado se corresponde con lo que se ha evidenciado en los registros de las actividades y clases observadas. Se opta por la memorización y la repetición de contenido como fórmula para el aprendizaje. Esta situación causa la pérdida de oportunidades para el desarrollo de propuestas verdaderamente formativas en las que se privilegie el desarrollo de valores, la necesidad del compromiso educativo, la virtud de la experiencia y el trabajo, la aventura del pensamiento, la confrontación con problemas educativos reales, la identificación con problemáticas sociales, entre otras cosas (p. 81).

El tema preocupa, dado que, más allá de tratarse de una institución que prioriza el perfil técnico-profesional, ello no implica que otros factores subyacentes a la formación sean ignorados. No se puede obviar que hay casos de docentes que tienen una concepción mucho más integral de la categoría "formación" y, por tanto, dirigen sus esfuerzos a una mayor implicación y compromiso docente. De allí que se comulgue con la conclusión presentada en la investigación de Nieva y Martínez (2016), quienes concluyen afirmando que se "exige docentes comprometidos con el proceso pedagógico, implicados en la labor educativa, orientada al desarrollo humano que trasciende el aprendizaje de contenidos y procederes en el orden técnico del futuro desempeño" (p. 16). Y, ante lo ya mencionado, Savater (1998) comenta:

> No se puede formar solamente a las personas desde el punto de vista laboral, formarles para que sepan apretar botones o para que cumplan funciones más o menos gestoras, sin haberles formado la capacidad de convivencia y ciudadanía, que no surge naturalmente en las personas (p. 181).

Es importante analizar la noción de formación desde un punto de vista más amplio, que no se encierre en lo laboral, en lo técnico, sino que involucre lo humano, lo emocional, lo que hace realmente al individuo ser quien es, por lo que González (2003), a su vez, sostiene:

> Cuando hablamos de formación integral no nos referimos a aquella imagen del joven bien educado y presentable en sociedad, que puede hablar de cualquier tema con elegancia, para que sus interlocutores puedan exclamar ¡qué interesante! O para que un visitante extranjero se maraville ante la cultura que despliegue un nativo. Estamos hablando de temas un poco más escabrosos y comprometedores, como la interrogante continua sobre lo que sabemos y cómo lo sabemos, de la capacidad para crear preguntándonos desde planos inesperados, de la verticalidad en nuestras lecturas de la realidad y la capacidad para la búsqueda y construcción de sentidos, del reconocimiento de nuestras limitaciones y nuestra ubicación como parte de una colectividad situada histórica y culturalmente, de la conciencia de nuestra tropicalidad y nuestra acción y relaciones con el ambiente, del reconocimiento de los otros como diversos, de la reflexión ética integrada como práctica continua (p. 8).

Aquí se presentan dos elementos claves que, como ya se mencionaba, abarcan aspectos personales de la vida de los estudiantes, traspasando la escuela y la comunidad, e implicando su entorno y su diario vivir independientemente del contexto en que se desenvuelven; por otro lado, el elemento "hogar" como inicio de todo proceso de formación y enseñanza, que es el principal formador del carácter y la personalidad de los estudiantes. Se debe poner énfasis en que hay que reforzar en la escuela lo que en el hogar se debe enseñar sobre valores, convivencia, ciudadanía y razón de ser.

Se demuestra la variedad de características que puede abarcar la idea de formación y cómo esta rompe las barreras de una mera transmisión de conocimiento y preparación para algún oficio, presentando también la formación como un aprendizaje de forma integral y completa en todos los ámbitos del ser humano, aportándoles soluciones a problemas que puedan presentarse en la sociedad, permitiéndoles así desarrollarse y desenvolverse en su cotidianidad, cambiando, transformando y mejorando su calidad de vida y futuro, como ciudadano. En cuanto a la representación del imaginario colectivo de la formación en los docentes de la Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana Libertador Simón Bolívar, se puede notar que existe una considerable cantidad de profesores que menciona que existen debilidades en la institución, falta de integración en las diversas áreas de formación comunes y técnicas, así como la necesidad de realizar algunos cambios que consideran necesarios y con urgencia para ver modificaciones y mejoras en el proceso formativo de los estudiantes.

Hay dos categorías emergentes en el estudio, a saber, relacionalidad y praxis pedagógica. En relación con estas, se destaca que son vinculantes a la categoría apriorística (formación), por lo que no pueden desligarse. Para que se genere un proceso formativo, el sistema de relaciones entre docentes y estudiantes pasa a ser vertebral. En tal sentido, los resultados de la investigación muestran que, mientras por un lado hay esfuerzos docentes por generar un tipo de relaciones horizontales que permitan un acercamiento, una vinculación con la cotidianidad, la participación de estudiantes, la no ausencia a clases, y que esto es bien recibido por los estudiantes, también es cierto que, por otro lado, hay docentes que remiten su actuación profesional a lo que han denominado "transmisión de conocimientos". Es lo que advierte Reyes (2012) en su investigación al

declarar que: "El intercambio de información inconexa con los aconteceres de la vida produce desazón en varios estudiantes, que bien, dicho sea de paso, esperan una actitud diferente por parte de sus docentes" (p. 81). Y García-Calvo (2009) afirma:

> El contacto frecuente entre estudiante y profesor, tanto dentro como fuera del salón de clases, es el factor más importante para motivar e involucrar al alumno en su propio aprendizaje. La atención del docente permite que el estudiante avance y se sobreponga a las adversidades en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, conocer bien a sus profesores aumenta el compromiso intelectual del alumno y lo motiva a pensar en sus propios valores y planes futuros (p. 145).

Los resultados de esta investigación también son coherentes con los obtenidos por Restrepo-Pérez et al. (2017), dado que este último advierte que cuando los maestros trascienden la labor transmisionista de contenidos y pasan a ser mediadores, escuchas activos, orientadores, cuando dialogan a partir de la asertividad, la emotividad, el reconocimiento y la valoración del otro, aportan desde una esfera ética y se generan resultados valorados por los estudiantes.

El último recurso se relaciona con la praxis pedagógica, esto es, la coherencia entre la teoría y la práctica. Se relaciona con los elementos que consideran los docentes que se aplican en la institución y que influyen en la formación de los estudiantes, a lo que ellos respondieron de manera general que ciertas actividades son de valor, como: vinculaciones de prácticas socio-laborales (VPS), que son actividades que se realizan dentro y fuera de la escuela con la finalidad de afinar aspectos que necesitará para desenvolverse en la sociedad a nivel laboral y formativo, exponiendo y orientando a otros niños, niñas y adolescentes en sus estudios y aprendizajes como técnicos agropecuarios (manejo de la tierra, siembra, cultivo, cosecha, entre otros); charlas sobre temas de interés para los alumnos y dadas por ellos; actividades de conocimiento y culturales con representaciones teatrales, musicales y más; conformación de brigadas, vocerías, preparadores, grupos de producción y recreación que son exigidos por el Ministerio para el Poder Popular de la Educación, demostraciones e interpretaciones en los actos cívicos con exposición de efemérides y valores de respeto hacia los símbolos patrios, así como el espacio que se considera adecuado por la amplitud de terreno y de condiciones dadas para el trabajo práctico, recordando que esta institución egresa técnicos agropecuarios; contando con instalaciones avanzadas en los laboratorios de lácteos y cárnicos, así como el vivero escolar. En su investigación, Lacueva (2009) estima al respecto que: "la práctica enseña cuando hace objeto de reflexión y se modifica consecuentemente y cuando interacciona con la teoría más fructífera: de esa manera surgen incluso nuevos aportes teóricos a partir de lo hecho en la acción educativa diaria" (p. 81).

Se destacan también como elementos fundamentales y primordiales, el talento humano, con la existencia de personal especialista y altamente calificado en áreas técnicas y comunes, educadores que dan mucho más de lo que les piden y que continúan en formación permanente y constante para brindar lo mejor a sus estudiantes. Todos estos elementos y otros que no se mencionan pero que contribuyen a la formación de los niños, niñas y adolescentes de la institución, merecen el reconocimiento y una implementación mejorada que fortalezca este proceso día a día.

Siguiendo ese orden de ideas, cuando se da paso a tener una cercanía significativa con los estudiantes, prevalecen y se fortalecen valores como el respeto, la confianza y la responsabilidad, se abre una ventana para poder formar de manera más sencilla, dócil o manejable el carácter y la personalidad de ellos, permite al docente colocarse al nivel de los alumnos y comprenderlos, ayudarlos, ponerse en su lugar muchas veces e intentar hacer más por ellos, acercándose así a su entorno familiar, social, afectivo y emocional como elementos fundamentales y necesarios para su desarrollo y aprendizaje. Explica García-Calvo (2009):

> El aprendizaje no es un deporte de espectadores. Los estudiantes no aprenden lo suficiente simplemente sentados en su pupitre, escuchar al profesor, memorizar las tareas pre-empacadas y dar solo respuestas. Ellos deben discutir sobre lo que están aprendiendo, comentarlo por escrito, relacionarlo a experiencias pasadas y aplicarlo a sus propias vidas. Ellos deben convertir lo que aprenden en parte de sí mismo. Igualmente, los alumnos deben ser capaces de convertir lo que aprenden en destrezas y conocimientos que aplicarán en sus ambientes de trabajo a lo largo de su vida (pp. 149-150).

El ejercicio de investigación permite advertir que hay un campo de acción sobre el que se puede incidir. Nos referimos a la formación inicial docente, pero también al marco de la formación continua. Y por formación continua no solo nos referimos a estudios formales de posgraduación, que son muy relevantes y necesarios para la cualificación docente y de los mismos procesos didácticos, sino que también nos referimos a los ejercicios que como docentes y como institución se pueden generar. Hay una necesidad de mejorar y profundizar el sistema de relaciones que se vierte en el aula de clases y en los demás ambientes pedagógicos y, por supuesto, incidir en el contexto del mejoramiento de las prácticas pedagógicas, puesto que ello podría acercar o alejar a un estudiante (o a muchos de ellos) de las propuestas formativas institucionales que tienen proyecciones que repercuten en el ámbito social y comunitario, pero más aún, en sus propias vidas, en sus propios horizontes.

Cuando como docentes no estamos generando procesos que permitan el acercamiento de los estudiantes, no despertamos en ellos la confianza necesaria para el diálogo, cuando no enfatizamos en las relaciones y en una práctica pedagógica que tenga sentido, la escuela no podrá tener el impacto necesario en la vida de niños, niñas y adolescentes que van a la escuela con la promesa de participar de instancias formativas y relacionales necesarias con sentido y significado para sus vidas.

La escuela como institución formadora debe apuntar a desarrollar instancias de diálogo, discusión y construcción de nuevas prácticas pedagógicas. Eso podrá hacerse atendiendo contextos y las relaciones necesarias con la comunidad de la que forma parte, pero no puede rehuir la tarea.

6. Conclusiones

Tal y como lo expresa Reyes (2012), el propósito de este trabajo "no es el de colocar el accionar docente en tela de juicio, sino confrontar y cuestionar la praxis pedagógica en función de aquellas cosas que sustentan nuestras teorías y nuestras representaciones o creencias en el ámbito pedagógico" (p. 80). Estamos hablando de los imaginarios sociales que comparten docentes en relación con la noción de formación y otras dos categorías que han emergido del trabajo, relacionalidad y praxis pedagógica.

Esta investigación concluye afirmando que en los docentes en cuestión hay varias nociones en torno a la idea de formación. Algunos apuntan a esta desde lo discursivo como un proceso de formación integral, otros apuntan a la transmisión de contenido, otros sostienen que se trata de la capacitación técnico-profesional para la inserción en el ámbito laboral técnico. Como quiera que sea, es básico entender que estas ideas guían los procederes de los docentes, dan sustento a las relaciones que establecen con los estudiantes y consolidan los mecanismos y dispositivos

que concretan prácticas pedagógicas en atención a los perfiles de formación en la Escuela Técnica Agropecuaria Robinsoniana Libertador Simón Bolívar. Evidentemente, el ejercicio de las diversas nociones abre un abismo profundo en torno al logro del perfil del egresado de la escuela, pero no solo ello, sino que advierte vacíos en el componente axiológico y valórico que es indispensable y que apenas si fue advertido en respuestas de los informantes. Habrá que afirmar que en las sesiones de clase observadas se advierten buenas prácticas que, a pesar de serlo, no constituyen una cultura escolar, dado que se trata de experiencias dispersas.

El sistema de relaciones que impera en las aulas de clase, talleres laborales y demás espacios de la escuela sigue siendo mayoritariamente vertical, es decir, hay una relación jerárquica claramente establecida entre el docente y el estudiante. Hay casos en los que tales relaciones apuntan más a la horizontalidad y generan un acercamiento entre docentes y estudiantes, pero no es que sea la generalidad tampoco. Así, la praxis pedagógica evidencia cierto divorcio, más allá de las pretensiones e ideales docentes.

Se hace preciso, en todo caso, la socialización de buenas prácticas para los docentes, encuentros, congresos pedagógicos, intercambio de experiencias, acompañamiento docente a fin de compartir aquellas cosas que están dando resultados positivos y que podrían impactar a una mayor cantidad de docentes en el marco de un proyecto pedagógico colectivo e institucional. Además, se hace preciso la creación de un departamento de

orientación escolar que permita apuntar al desarrollo de propuestas que activen y relacionen a docentes con estudiantes en el marco de proyectos de entendimiento y vocación en relación con el perfil de la institución, sin perder de vista el aspecto humano de la formación.

7. Reconocimiento

Esta investigación corresponde al trabajo de grado de maestría en Educación Superior de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Maturín, Venezuela. Se destaca que no se contó con financiamiento.

8. Conflicto de intereses

Los autores manifiestan no tener conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

Aguaded-Ramírez, E. M., Pistón-Rodríguez, M. D., Pegalajar-Moral, M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2020). El Sistema de Categorías como herramienta para comprender las Historias de Vida de los menores extranjeros no acompañados. *Revista Espacios, 41*(41), 173-183. https://r.issu.edu.do/l?l=11860csy

Asociación Médica Mundial (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos.* Asociación Médica Mundial. https://r.issu.edu.do/l?l=11861LZA

Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Nueva Visión.

Baeza, M. A. (2011). Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. En J. R. Coca, J. Valero, F. Randazzo y J. L. Pintos (Eds.), *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales* (pp. 31-42). TREMN-CEASGA.

Campos G., R., Candia B., C., Montero V., A., & Villarroel S., R. (2018). *Ética de la investigación en educación. Guía teórica y práctica para investigadores.* Ocholibros.

Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto.* Gedisa.

Cegarra, J. (2011). La sociología fenomenológica como fuente epistemológica de los imaginarios sociales. *Investigación y Postgrado, 26*(1), 65-90. http://ve.scielo.org/pdf/ip/v26n1/art04.pdf

Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio, 43*, 1-13. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001

Costadoat, J. (2007). La fe de Jesús, fundamento de la fe en Cristo. *Teología y Vida, XLVIII*, 371-397. http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492007000300003

D'Agostino, A. M. E. (2014). Imaginarios sociales, algunas reflexiones para su indagación. *Anuario de Investigaciones, 21*(1), 127-134. https://r.issu.edu.do/l?l=12666KJ9

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, 25*, 1-14. https://r.issu.edu. do/l?l=118643oK

Díaz-Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación, 28*(1), 119-142. http:// dx.doi.org/10.5209/RGID.60813

Díez Navarro, M. C. (2021). ¿Qué es más importante: la teoría o la práctica? Márgenes, *Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 2*(1), 178-180. https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/10529

Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías.* Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico-hermenéutico. *Propósitos y representaciones, 7*(1), 201-229. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

García Rodríguez, G. O. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar, 19*(37), 31- 42. https://r.issu.edu.do/l?l=11865dNG

García-Calvo, J. (2009). Los principios pedagógicos en cursos de actualización docente disponibles en la web. *Revista de Pedagogía, 23*(66), 147-170. https://r.issu.edu.do/l?l=12705u1d

Gasca D., L. X. (2015). *Formación humana: imaginarios sociales de estudiantes del Programa de Medicina USCO*. [Tesis de maestría. Universidad Surcolombiana]. https://r.issu.edu.do/l?l=126652jq

Giménez Romero, C. (2012). Teoría y práctica en la historia de las ideas. Implicaciones para la antropología aplicada. *Gazeta de Antropología, 28*(3), 1-36. https://r.issu.edu.do/l?l=11867heW

Gómez Pardo, R. (2011). La praxis como el lugar de la verdad. *Franciscanum, 53*(155), 145-181. https://www.redalyc.org/pdf/3435/343529075007. pdf

González, H. (2003, 22 y 23 de mayo). Sobre formación integral y nuevos tiempos. Ponencia presentada en el *Seminario Itinerante Formación Integral, Ética y Nuevos Tiempos*. Venezuela.

De White, E. (1993). *El conflicto de los siglos.* Asociación Casa Editora Sudamericana.

Jiménez-Fuentes, E., & Fernández-Crispín, A. (2019). El imaginario social docente de nivel preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo, 50*, 19-25. https://r.issu.edu.do/l?l=11869Arf

Lacueva, A. (2009). *Formar docentes para una mejor escuela.* En Lacueva, A., Tellez, M., Rodríguez T., N., Córdova, D., García-Calvo. J., Amaro D-C., R.Sayago, Z. (Eds.), *El reto de la formación docente* (pp. 65- 100). Editorial Laboratorio Educativo.

López, R. (2003). Apunte sobre la razón griega. *Cinta de Moebio, 16*, 6-14. https://r.issu.edu.do/l?l=11871Xhw

Mendieta I., G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina, 17*(30), 1148-1150. https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf

Nivea, J. A., (2010). Fides et praxis. Una teología de la acción humana. *Theologica Xaveriana, 60*(169), 81-104. https://r.issu.edu.do/l?l=11870euj

Nivea, J. A., & Martínez C., O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad, 8*(4). 14-21. http://rus.ucf.edu.cu/

Ortega y Gasset, J. (1983). *Ideas y creencias.* Obras completas. Alianza Editorial.

Pajares, M. E. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Pintos de Cea Naharro, J. L. (2015). Apreciaciones sobre el concepto de Imaginarios sociales. *Miradas, 1*(13), 150-159. https://doi.org/10.22517/25393812.12281

Restrepo-Pérez, O. E., Restrepo-Pérez, L. M., & Jaramillo-Ocampo, D. A. (2017). La formación: una apuesta por las pedagogías del encuentro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13*(2), 83-100. https://r.issu.edu.do/l?l=12689632

Reyes, A. (2012). Claves de la formación y el desarrollo humano en pedagogía. *Revista Electrónica Educare, 16*(2), 67-84. https://doi.org/10.15359/ ree.16-2.4

Reyes, A. (2013). Sensibilidad ética como interrogante de la formación docente. *Trabajo de Maestría en Educación Superior*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maturín, Venezuela.

Reyes, A. (2016). *Educar ¡La clave!, ¡El riesgo!* Ediciones UNEY y Fundación Editorial El Perro y la Rana.

Rojas Fabris, M. T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la in- vestigación. Revista Electrónica Diálogos Educativos, 27(14), 89-112.

Savater, F. (1998). *Ética y ciudadanía.* Monte Ávila Editores.

Urdanoz, T. (1977). Teoría y praxis en el pensamiento filosófico y en las nuevas teologías socio-políticas. *Revista de Estudios Políticos, 211*, 171-214. https://r.issu.edu.do/l?l=1187398o

Venegas Renauld, M. E. (2004). El concepto pedagógico formación en el universo semántico de la educación. *Educación, 28*(2), 13-28. https://www.redalyc.org/pdf/440/44028202.pdf

Vidal, J. (2013). La búsqueda de la realidad o de la verdad: una aproximación a partir de la teoría sociológica. *Cinta de Moebio, 47*, 95-114. https://r.issu. edu.do/l?l=11874AVD