



ISBN: 9786073024938

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA  
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Izarra Vielma, D. A. (2019).

Entre la desmoralización y el bienestar: obstáculos para la  
formación de un docente con valores profesionales.

En A. Hirsch Adler y J. Pérez Castro (Coords.), *Ética profesional y  
responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales*  
(pp. 61-77). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma  
de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la  
Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-  
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

## Entre la desmoralización y el bienestar: obstáculos para la formación de un docente con valores profesionales

*Douglas A. Izarra Vielma*

### INTRODUCCIÓN

Los maestros deben contribuir con la formación de sus estudiantes en las dimensiones afectiva y pedagógica (Pumares, 2010) pero, además, deben formar hombres y mujeres libres, capaces de autonomía moral (Montenegro y Peña, 2004). Resulta imprescindible contar con docentes que desarrollen su trabajo con un sentido ético, de ahí que sea indispensable su formación en valores; proceso que, en estos momentos, se ubica entre el logro del bienestar y la desmoralización. Este capítulo tiene como objetivo exponer los resultados obtenidos de una investigación en la que se le preguntó a un grupo de profesores sobre los obstáculos que encuentran para formarse como docentes con valores profesionales.

En el desempeño de su labor es fundamental que los docentes cuenten con condiciones que posibiliten su bienestar, ya que esto contribuye efectivamente al desarrollo de procesos educativos de calidad, en congruencia con las exigencias de la actualidad. Para ello, es necesario atender la complejidad de su trabajo, tanto en su dimensión personal como social. Vidiella y Larrain (2015: 1295) explican que en los docentes existe “una fuerte sensación de vulnerabilidad, culpabilidad y explotación”.

Una de las vías para lograr el bienestar docente es el desarrollo de procesos de formación, según Rebolo y Oliveira (2014: 329): “La actualización profesional, frecuentemente asociada a las cuestiones de contenidos, puede ser un factor importante para la construcción

de la autoestima y la autoconfianza del profesor, lo que lo lleva a una actuación más competente y armoniosa”.<sup>1</sup> En la misma línea, Ruiz (2016) señala que en este momento se exige a los educadores más preparación profesional. Sin embargo, la formación docente no puede limitarse únicamente a contenidos, sino que por el contrario debe incluir necesariamente la cuestión ética.

Ésta no es una discusión nueva. León *et al.* (2014) señalan que desde la Conferencia Regional sobre Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina, realizada en 1956, se consideraba que la formación de los maestros debía incluir, entre otras cuestiones, aspectos como la aptitud vocacional y la sensibilidad hacia los valores humanos. Específicamente para el caso de Venezuela, los mismos autores a partir del análisis de más de 60 años de *Educación, Revista para el Magisterio* señalan que en esta publicación aparece recurrentemente la idea de que los docentes deben ser personas ejemplares.

La legislación venezolana también recoge esta premisa, en la Constitución de 1961, la Ley Orgánica de Educación de 1980, la Constitución Nacional de 1999, la cual continúa vigente, el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente de 2000 y en la Ley Orgánica de Educación 2009, igualmente vigente. En todos esos textos legales, se afirma que los maestros deben ser personas de “reconocida moralidad” y de “idoneidad docente comprobada”.

De este modo, resulta evidente que para el ejercicio adecuado de la docencia, socialmente se aspira a que los maestros cuenten con una serie de valores que orienten su práctica y que, más allá de ser un apéndice de su profesión, formen parte integral de su identidad. Se puede hablar, entonces, de una identidad moral, definida por Ibarra (2013) como el conjunto de valores que el docente reconoce y acepta como propios y que determinan su práctica.

Con base en estos planteamientos, se llevó a cabo un trabajo de investigación, con la pretensión de analizar de qué manera se integra el comportamiento ético en la identidad profesional docente. Dentro

1 En el original, A atualização profissional, frequentemente associada às questões de conteúdos, pode ser um importante fator para a construção da autoestima e da autoconfiança do professor, levando a uma atuação mais competente e harmoniosa.

de este proyecto se incluyen, entre otras cosas, el estudio de las cualidades que debe tener un docente responsable, las manifestaciones de esas cualidades en la práctica pedagógica (buena profesionalidad) y también los obstáculos que encuentran los maestros para formarse con valores profesionales.

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos en relación con la última de las cuestiones mencionadas. El objetivo específico es identificar, desde la perspectiva de los docentes, cuáles son las dificultades que enfrentan para formarse con valores profesionales.

## MÉTODO

La investigación es de tipo descriptiva (Hernández Fernández y Baptista, 2014). Para lograr el objetivo propuesto, se utilizó un cuestionario-escala sobre ética profesional (Hirsch, 2005), que incluía la pregunta abierta: ¿Desde su punto de vista cuáles han sido los cinco obstáculos más importantes a los que se ha enfrentado para formarse como un docente con valores profesionales?

El trabajo empírico se realizó durante el mes de julio de 2015. La población objetivo estuvo constituida por 88 docentes que realizaban estudios de maestría en tres instituciones universitarias del estado de Táchira, Venezuela: el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio y el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, ambos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, y la Universidad Nacional Experimental del Táchira.

Los participantes en la investigación desarrollaban estudios en las maestrías en Innovaciones Educativas (49 por ciento), Gerencia Educacional (40 por ciento) y Educación Inicial (11 por ciento). En relación con desempeño profesional, la mayor parte era profesores de primaria (34 por ciento) y de secundaria (23 por ciento), aunque también hubo algunos otros que laboraban en la educación inicial, la universidad y otros niveles educativos. Respecto al género, predominaban las mujeres con 80 por ciento. En relación con la edad, la proporción más importante (53 por ciento) tenía entre 25 y 26

años, seguida por los que estaban entre los 36 y los 45 años (27 por ciento). Así que, en términos generales, se puede decir que se trata de una población joven.

El desarrollo de la investigación se orientó por el esquema propuesto por Hernández Fernández y Baptista (2014), que incluye la recolección de los datos, su revisión, organización, preparación para el análisis y descubrimiento de las unidades de análisis. Para establecer las categorías, se comparte lo afirmado por Pérez (2000: 29), que sostiene que, “ya que no se puede aspirar a una adecuada captación de la realidad en sus propios términos si no se logran elaborar las categorías que la hacen explicable y dan coherencia al flujo de eventos o conductas que se realizan”.

El análisis tomó como punto de partida las 267 respuestas que emitieron los 88 docentes. Éstas fueron leídas y luego agrupadas de acuerdo con los planteamientos de Ruiz (1999), para quien la categorización es el procedimiento por el cual el investigador aplica unas reglas de sistematización que permiten la clasificación de cada unidad particular en una categoría.

Para establecer las categorías, se realizó un proceso de análisis de contenido similar al utilizado por Acosta, Navia y Bracamontes (2016: 68), el cual consiste en agrupar manualmente los términos “semánticamente próximos o derivados de la misma raíz, o que son sinónimos, o un rasgo evocado en plural, o enunciados largos que asocian un rasgo con algo más”. De esta manera, se fueron reduciendo los datos hasta establecer ocho categorías, que dan cuenta de los obstáculos que encuentran los docentes para formarse con valores profesionales.

## RESULTADOS

Una vez realizado el proceso de agrupación y establecidas las categorías descriptivas (cuadro 1), se realizó un acercamiento a las ideas que los docentes tenían en relación con las dificultades que encuentran para

formarse en valores. Destaca la variedad de las respuestas, aparecen cuestiones tan disímiles como los problemas que pueden existir en el interior de las instituciones educativas y la desmotivación que se produce en los maestros frente a circunstancias que están completamente fuera de su control, como la influencia del contexto o la corrupción que señalan existe en algunas instituciones.

### Cuadro 1

Categorías establecidas

Categoría	%	Frecuencia
Desencuentros-conflictos	18.73	50
Condiciones laborales	16.85	45
Carencias	15.35	41
Personales	11.24	30
Corrupción	10.11	27
Contexto	9.74	26
Imagen social de la docencia	9.36	25
Desmotivación	8.61	23
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>267</b>

Fuente: Elaboración a partir de los resultados del proyecto "El comportamiento ético en la identidad profesional docente".

## Desencuentros-conflictos

La primera categoría comprende los problemas que enfrentan los docentes con otras personas en el desarrollo de su ejercicio profesional, muy particularmente con otros docentes —aunque en menor medida, también se señala a los padres de familia, los representantes y otras personas que laboran en las instituciones educativas—. Este hecho configura el ejercicio de la docencia como un espacio conflictivo, en el que pueden prevalecer entre los profesores actitudes que dificultan la convivencia en las escuelas y que provocan distanciamiento entre el trabajo que realizan cotidianamente y el ideal de formación.

La situación descrita hace difícil que el ambiente de trabajo tienda al bienestar de los docentes. La investigación desarrollada por Rebolo y Oliveira (2014: 329) concluyó que “la construcción del bienestar en la docencia está vinculada con la existencia de características personales y de condiciones materiales que posibiliten relaciones interpersonales armónicas y de mutuo apoyo”.<sup>2</sup>

Aunque la pregunta formulada a los participantes de la investigación se relaciona con los obstáculos que encuentran para formarse como un docente con valores, es notable que las respuestas, de forma significativa, atribuyen la responsabilidad al otro u otros docentes, que según se expresa son carentes de ética. Parece no asumirse un compromiso personal y particular con la propia formación, lo que hace que éste quede a expensas de la relación con otros. Se asume una posición defensiva y de justificación personal.

## Condiciones laborales

Esta categoría se refiere a las condiciones en las que los docentes ejercen su trabajo, específicamente a la gerencia, tanto por la actitud del directivo como por la forma de organizar la institución educativa y la carga de trabajo. Nuevamente, se aprecia que la responsabilidad del proceso de formación se atribuye a circunstancias externas y no al propio maestro. En relación con la gerencia, se señala que no hay preocupación por parte de los directivos de promover u organizar procesos de formación para los docentes. Las respuestas mencionan falta de estímulo y orientación, así como el desarrollo de una gerencia autocrática, que inhibe sus deseos de formarse como docentes con valores.

Este resultado coincide con lo planteado por Tang y Liu (2016: 202), quienes incorporan el concepto *teacher demoralization* (des-

2 En el original, A construção do bem-estar na docência está vinculada à existência de características pessoais e de condições materiais que possibilitem relações interpessoais harmônicas e de apoio mútuo.

moralización de los maestros) y señalan que ésta “es causada por factores sociales como la jerarquía ocupacional y organizacional”.<sup>3</sup>

Los docentes también mencionan cuestiones vinculadas con el trabajo que realizan, por ejemplo, la necesidad de atender a un gran número de estudiantes<sup>4</sup> y tener horarios muy pesados, calificados como extenuantes. Esto coincide con lo encontrado en otros trabajos, como el de Cisneros y Druet (2014), quienes abordan el tema de la intensificación del trabajo docente, y el de Cárdenas, Méndez y González (2014),<sup>5</sup> sobre las demandas del trabajo que sobrepasan los límites de los docentes. Los maestros también manifiestan su inconformidad, ya que continuamente reciben directrices sobre la forma de llevar a cabo su trabajo, particularmente en relación con la evaluación, circunstancia que es percibida como una carga adicional a su labor cotidiana. Aquí, una vez más, hay correspondencia con los resultados del trabajo de Tang y Liu (2016: 218), quienes señalan que: “La desmoralización de los docentes está relacionada con la pérdida de poder docente estructuralmente causada por la administración de la escuela”.<sup>6</sup>

## Carencias

En esta categoría se incluyen todas las respuestas que aducen la falta o privación de algo como principal razón para no formarse de manera adecuada. Llama la atención que dentro de este grupo lo que más se menciona es el tiempo, lo cual se puede vincular con la cantidad de trabajo que tiene el maestro, expuesto en la categoría anterior, y el ejercicio paralelo de varios roles. Esto coincide con lo descrito por

3 En el original, Caused by social factors such as the occupational and organizational hierarchy.

4 En relación con esta cuestión como situación problemática no hay uniformidad; por ejemplo, en el trabajo de Madrigal y Barraza (2014) no se encontró relación entre el número de estudiantes y el estrés docente.

5 El trabajo mencionado se refiere específicamente al docente universitario, pero la situación descrita se puede extrapolar al trabajo docente en otros niveles del sistema educativo.

6 En el original, Teacher demoralization is related to teacher disempowerment structurally caused by school administration.



Cisneros y Druet (2014), para quienes ésta es una de las problemáticas que más aqueja a los docentes.

Otro tema señalado es el de los recursos económicos. La docencia en Venezuela es una profesión muy mal remunerada, de allí la escasez de dinero para invertirlo en la propia formación. La baja remuneración que reciben y su relación de dependencia con el Estado, que es el principal empleador, representa una situación problemática de proletarización. Según Gomes (2005: 20) “los profesores se integraron a la función pública. Los salarios eran pagados por el Estado, el cual dictaba, incluso, las normas para el trabajo docente que, poco a poco, perdía autonomía y dependía de los órganos administrativos”<sup>7</sup>

## Personales

Este rubro hace referencia a las circunstancias personales como obstáculo para la formación en valores. Al respecto, Díaz (2006: 90) señala que “los docentes somos una circunstancia que se forma a partir de una persona. Si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente”.

Dentro de esta categoría se perciben dos grupos de respuesta: el primero señala los problemas familiares y la influencia de la familia y el segundo indica debilidades que son producto de su formación inicial o preparación académica. Se conforma así una visión defensiva que justifica las debilidades personales vinculada con la idea de desmoralización docente de Tang y Liu (2016: 200) de la que apuntan: “Es un concepto que describe las experiencias emocionales negativas que afectan a los hijos y la calidad de la enseñanza”.<sup>8</sup>

7 En el original, Os professores foram integrando-se ao funcionalismo público. Os salários eram pagos pelo Estado, o qual ditava, inclusive, as normas para o trabalho docente, que, aos poucos, perdia autonomia e criava dependência dos órgãos administrativos.

8 En el original, It's a concept describing the negative emotional experiences affecting teachers' well being and quality of teaching.

## Corrupción

El quinto obstáculo se refiere a las prácticas deshonestas que se observan durante el ejercicio profesional. Aquí, se menciona de qué manera la influencia de un partido político o ideología puede generar problemas constantes para los maestros que no comparten la misma posición partidista. Tales situaciones pueden incluir cuestiones como parcialidad en la asignación de tareas o el nombramiento de las autoridades institucionales. Para Leal (2014: 542), se evidencia la forma en que “un sistema político hace uso de los espacios educativos para imponer una visión de país, unos nuevos valores, unas formas distintas de comportamiento”.

Esta categoría abarcó respuestas tales como: las “palancas” (forma común de referirse al tráfico de influencias), la burocracia, la corrupción y las injusticias del sistema. Asimismo, se mencionan problemas como las amenazas, la coacción y la imposición de actividades de tipo partidista, que no se vinculan realmente con el trabajo docente. Para los docentes que viven en estas condiciones laborales, puede resultar particularmente complicado dedicarse a la formación en un tema como los valores. De acuerdo con Monroy (2013), para lograr el desarrollo de una identidad tendiente a la autorrealización es necesaria la existencia de instituciones justas y éstas son inviables cuando prevalece la corrupción.

## Contexto

De acuerdo con Prieto y Zambrano (2005: 82), “la situación que vive el país afecta necesariamente los procesos de socialización y educación”. Los participantes en el estudio comparten esta premisa, pues otro obstáculo al que se atribuye importancia es el contexto o la realidad social en la que viven los docentes y sus estudiantes.

Las respuestas que corresponden a esta categoría se agrupan en torno a dos ideas fundamentales: los acontecimientos que rodean a la escuela y a la familia de los niños que a ella asisten, y el contexto

del país. Se habla aquí de la realidad social, en relación con la idea de corrupción ya señalada, la influencia del contexto e, incluso, se plantea que existe una cultura poco favorable para el ejercicio de los valores. Los dos grupos ratifican la premisa de que el docente no se hace responsable de su propia formación, quizá como una manifestación de la ya mencionada desmoralización.

### **Imagen social de la docencia**

La imagen social representa la forma como los docentes se ven a sí mismos y a su gremio. En esta investigación, los resultados revelan que, en general, los participantes tienen una imagen muy negativa sobre la docencia y la forma en que ésta se aprecia. Lo anterior se acerca a los hallazgos de otras investigaciones, como la de Lopes *et al.* (2007: 153), en la que se llega a la conclusión de que la identidad del docente, a partir de las circunstancias del ejercicio profesional, es “verdaderamente pobre, estereotipada y defensiva”.

Igualmente, en el trabajo de Alarcón *et al.* (2014), realizado en Chile, se construyó un conjunto de metáforas en relación con la docencia, entre ellas: a) el profesor como una persona despreciada; b) el profesor al que no se le otorga el debido reconocimiento; c) el profesor como persona minusvalorada; d) el profesor como persona que es mirada como diferente e inferior, y e) el profesor carente de autonomía para tomar decisiones. Tanto en la literatura como en los datos recolectados para esta investigación, se aprecia una imagen de la docencia muy débil, en un papel de víctima, frente a otros victimarios, en donde se ubican los demás colegas, el Estado y la sociedad. Esta cuestión también se puede asociar con el concepto de desmoralización.

### **Desmotivación**

En esta última categoría los docentes participantes en la investigación parecen asumir, en consonancia con la imagen social de la docencia,

que ellos mismos son un obstáculo para su formación en valores, aunque quienes hacen este reconocimiento constituyen un grupo minoritario. Se confirma así un empobrecimiento en la percepción que los docentes tienen de sí mismos, al punto de identificar un déficit motivacional que, de acuerdo con Silvero (2007), favorece la aparición de expectativas negativas en cuanto a la capacidad profesional, emociones negativas hacia la profesión y sensación de escaso control y pérdida de la autonomía.

Todas estas dimensiones están asociadas a problemas como el síndrome de *burnout*. Al respecto, Tang y Liu (2014) señalan que la mayor parte de los esfuerzos para promover el bienestar de los docentes es desde una perspectiva psicológica, pero que es necesario atender esta situación desde una visión más integral.

## CONCLUSIONES

Los resultados que se presentan constituyen una aproximación a los problemas u obstáculos que enfrentan los docentes para la formación en valores. Tradicionalmente, se reconoce la necesidad de contar con maestros que posean valores profesionales e idoneidad académica, y en la práctica no hay ningún documento oficial o discurso relacionado con la materia en el que no se señale expresamente tal cuestión. Sin embargo, la realidad que emerge al acercarse a los propios maestros es realmente preocupante.

En esta investigación, ha quedado en evidencia la desmoralización de los docentes, que es una situación que limita significativamente el logro de su bienestar, el cual es un requisito para poder formarse como un docente con valores profesionales. Se identificaron diferentes tipos de obstáculos, el más relevante tiene que ver con los conflictos, particularmente entre los mismos docentes; le siguen en importancia las condiciones de trabajo. A esto, se suma la presencia de actuaciones alejadas de la legalidad por parte de las autoridades. En las circunstancias mencionadas, de alguna manera es esperable que se origine una desvalorización de la docencia que afecte directamente la motivación

de los profesores para desarrollar procesos de formación personal, en cualquier materia, incluido por supuesto el tema de los valores.

Por otra parte, los resultados muestran que la mayoría de los docentes no asumen la responsabilidad de su propia formación; de las ocho categorías establecidas sólo en una de ellas se reconoce claramente la desmotivación personal como obstáculo para la formación en valores, la cual, dicho sea de paso, fue la que recibió el menor número de menciones. En los demás casos siempre se busca un atenuante o justificación, por ejemplo, señalar la baja calidad de la formación recibida.

Un elemento que resulta diferente a lo que usualmente se asume es lo relacionado con la cuestión económica. Aunque se acepta que los docentes reciben muy mala remuneración, en el estudio, éste no fue señalado como un factor determinante. De hecho, los participantes otorgaron más importancia a la carencia de tiempo, asociada con la carga de trabajo y el desempeño de múltiples roles que a la falta de dinero como factor limitante para la formación. Los resultados preliminares coinciden con lo planteado por Ruiz (2016: 184), quien señala que “el bienestar emocional de los docentes, respecto a sus condiciones laborales de trabajo, es un aspecto que todavía no es muy bien entendido ni atendido”.

Todo esto configura un cuadro verdaderamente problemático que hace urgente la intervención por parte de las universidades y las autoridades educativas. Se requiere un cambio profundo en las prácticas de formación y desarrollo profesional y, al mismo tiempo, diseñar y ejecutar políticas públicas que permitan fortalecer la identidad de los docentes, rescatar el valor de la formación —especialmente en el tema de los valores— y poner en primer plano el discurso educativo. En el nivel social, se requiere que el docente sea un profesional valorado por la importancia y trascendencia de su labor. De esa manera, se aspira a que los profesores se reconozcan en su profesionalidad y en la necesidad de mantener su formación, tanto en lo pedagógico como en lo axiológico.

La acción de los programas de formación debe tender siguiendo a Tang y Liu (2016: 200): “Capacitar a los docentes para que ejerzan

control sobre el proceso laboral de la enseñanza y para apreciar los valores y las condiciones propias de su trabajo”.<sup>9</sup> Los programas de formación deben igualmente posibilitar “la participación del sujeto en actividades y experiencias innovadoras, con la posibilidad de actualización y de apertura al cambio en relación con la sociedad y su actividad profesional” (Aguaded y Almeida, 2016: 169).

Incluso en condiciones adversas como las descritas, como la corrupción, un contexto adverso y una imagen social disminuida, es indispensable que los docentes se enfrenten “a las prácticas y a los discursos que en el interior de la escuela invisibilizan, coartan y niegan a los sujetos, así como al sentido instrumental y mecanicista de la educación” (García, 2014: 103).

El empoderamiento del docente permite construir su propio bienestar, aun cuando el contexto no sea favorable, evita la desmoralización y hace que asuma la responsabilidad en relación con su propio proceso de formación.

Los resultados indican que los obstáculos que enfrentan los maestros en su formación para desarrollar valores profesionales son muy complejos. Entran en contradicción con el ideal de bienestar docente, razón por la cual se considera un error centrar el problema de la formación en intervenciones orientadas únicamente a atender lo psicológico. Se requiere un abordaje integral que se ocupe tanto de lo personal como de lo social; esto es, desarrollar programas de formación y al mismo tiempo incorporar cambios en la dinámica de funcionamiento de los centros educativos que permitan al docente ejercer un control real sobre su profesión y las condiciones de su ejercicio profesional.

## REFERENCIAS

Acosta, Ana, Cecilia Navia y Jorge Bracamontes (2016), “Representaciones sobre responsabilidad docente en estudiantes de posgrado en educación en México”, en Douglas A. Izarra Vielma (coord.), *Experiencias y*

9 En el original, To empower teachers to exercise control over labor process of teaching and to appreciate the instructional values of their work and working conditions.

- perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica*, San Cristóbal, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp. 57-80, <<http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2016/05/%C3%89tica-y-RSU.pdf>>, consultado el 23 de diciembre de 2016.
- Aguaded, María y Nora Almeida (2016), “La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios”, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 28, pp. 167-180, <<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/38311>>, consultado el 10 de agosto de 2016.
- Alarcón, Paola, Claudio Díaz, Tania Tagle, Lucía Ramos y Marcela Quintana, (2014), “Metáforas para profesor y estudiante de pedagogía, en un grupo de estudiantes de pedagogía chilenos”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 2, pp. 1-31, <<http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371019.pdf>>, consultado el 10 de agosto de 2016.
- Cárdenas, Magaly, Luz Méndez y Mónica González (2014), “Desempeño, estrés, *burnout* y variables personales de los docentes universitarios”, *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 18, núm. 60, pp. 289-302, <<http://www.redalyc.org/pdf/356/35631743009.pdf>>, consultado el 12 de agosto de 2016.
- Cisneros, Israel y Nora Druet (2014), “Bienestar emocional de los docentes”, *Educación y Ciencia*, vol. 3, núm. 7, pp. 7-20, <<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/284/pdf5>>, consultado el 12 de junio de 2016.
- Díaz, Víctor (2006), “Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico”, *Laurus. Revista de Educación*, núm. 12, pp. 88-103.
- García, Diana (2014), “La resistencia: decisiones de SER para educar”, *Pedagogía y Saberes*, núm. 40, pp. 97-106, <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2773/2495>>, consultado el 30 de julio de 2016.
- Gobierno de Venezuela (2009), “Ley Orgánica de Educación”, *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929 Extraordinario, Venezuela, 15 de agosto de 2009.

- Gobierno de Venezuela (2000), “Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente”, *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5496 Extraordinario, Venezuela, 31 de octubre del 2000.
- Gobierno de Venezuela (1999), Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, Venezuela, 3 de marzo del 2000.
- Gobierno de Venezuela (1980), “Ley Orgánica de Educación”, *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 2635 Extraordinario, Venezuela, 28 de julio de 1980.
- Gobierno de Venezuela (1961), Constitución de la República de Venezuela, *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 662, Venezuela, 23 de enero de 1961.
- Gomes, Selmar (2005), *Professores: formação e profissionalização*, Araquara, Junqueira & Marin.
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández, Carlos y Pilar Baptista (2014), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.
- Hirsch, Ana (2005), “Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 1, <<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/125/1111>>, consultado el 30 de octubre de 2015.
- Ibarra, Guadalupe (2013), “Ética e identidad docente”, ponencia presentada en el Simposio Internacional Aprender a Ser Docente en un Mundo en Cambio, Barcelona, <<http://som.esbrina.eu/aprender/docs/2/IbarraRosalesGuadalupe.pdf>>, consultado el 25 de enero de 2016.
- Leal, Sandra (2014), “Doctrina e ideología en el ámbito educativo venezolano”, *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 18, núm. 61, pp. 535-545, <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39770/1/art13.pdf>>, consultado el 12 de agosto de 2016.
- León, Aníbal, Beatriz González, Magaly Gutiérrez y Wilberth Suescún (2014), “Una perspectiva del docente venezolano en la revista educación, revista para el magisterio”, *Administración Educativa: Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, núm. 2, pp. 51-66, <<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/5303/5092>>, consultado el 11 de agosto de 2016.



- Lopes, Amelia, Fátima Pereira, Cristina Sousa, Ana Carolino y Rafael Tormenta (2007), “Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional”, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 236, pp. 139-158.
- Madrigal, Guadalupe y Arturo Barraza (2014), “Fuentes organizacionales de estrés en docentes de educación primaria y su relación con el número de alumnos que se atiende”, *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 22, pp. 1-29, <<http://www.adide.org/revista/index.php/ase/article/view/51/52>>, consultado el 11 de agosto de 2016.
- Monroy, Vianey (2013), “Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 58, pp. 789-810, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703006>>, consultado el 18 de abril de 2016.
- Montenegro, Gonzalo y César Peña (2004), “Ética profesional y rol docente en el mundo globalizado”, *Anuario de Pregrado*, núm. 1, pp. 1-18, <[http://www.anuariopregrado.uchile.cl/articulos/CEP/Anuario\\_Pregrado\\_Etica\\_profesional\\_y.pdf](http://www.anuariopregrado.uchile.cl/articulos/CEP/Anuario_Pregrado_Etica_profesional_y.pdf)>, consultado el 23 de enero de 2016.
- Pérez, Gloria (2000), “Presupuestos metodológicos perspectiva crítica-reflexiva”, en Gloria Pérez (coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*, Madrid, Narcea, pp. 21-56.
- Prieto, Ana y Egilde Zambrano (2005), “Ética y liderazgo transformacional en la docencia”, *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, vol. 7, núm. 1, pp. 81-91.
- Pumares, Luis (2010), *El oficio de maestro*, Madrid, Catarata.
- Rebolo, Flavinês y Belmira Oliveira (2014), “O bem-estar docente limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho”, *Education Acta Scientarium*, vol. 36, núm. 2, pp. 323-331, <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21222/13230>>, consultado el 18 diciembre de 2015.
- Ruiz, Jorge (2016), “El bienestar emocional del docente”, *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 9, núm. 2, pp. 183-194,

- <<http://www.revista-educacion-inclusiva.es/numeros/anteriores/>>, consultado el 18 de diciembre de 2015.
- Ruiz, José (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Silvero, Marta (2007), “Estrés y desmotivación docente: el síndrome del ‘profesor quemado’ en educación secundaria”, *Estudios sobre Educación*, núm. 12, pp. 115-138, <<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9010/1/12%20Notas%20Nb.pdf>>, consultado el 15 de enero de 2016.
- Tang, Kwok y Liu Dian (2016), “Teacher demoralization, disempowerment and school administration”, *Qualitative Research in Education*, vol. 5, núm. 2, pp. 200-225, <<http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.1883>>, consultado el 11 de agosto de 2016.
- Vidiella, Judit y Verónica Larrain (2015), “El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 1281-1310, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a13.pdf>>, consultado el 30 de abril de 2016.