

Artículo

CAPACITACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN MEDIA GENERAL: UNA ACCIÓN URGENTE**Yamileht Virginia Castro Antolínez**

Licenciada en Educación. Mención Letras Universidad de Los Andes (ULA). Mérida. Edo. Mérida - Venezuela

Maestría en Lectura y Escritura. Universidad de Los Andes (ULA). Mérida. Edo. Mérida – Venezuela

Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Mérida. Edo. Mérida -Venezuela

Email: yamilehtcastroa@gmail.com**DOI: 10.5281/zenodo.18749435****RESUMEN**

La realidad actual del éxodo de profesionales en la educación venezolana exige que se tomen decisiones administrativas en torno a la contratación de nuevos maestros. Un número considerable de personas que aplican para ello están capacitadas en otros campos o no culminaron la formación docente. Ante esto surge la intención de desarrollar un análisis en torno a la presencia considerable de personas que se desempeñan como maestros en Educación Media General (EMG) del sistema venezolano y la influencia que esta acción pudiera generar en la propuesta educativa, académica y organizacional de este país. Metodológicamente, responde a un enfoque cualitativo, con la aplicación de una entrevista semiestructurada a ocho personas que laboran como docentes en un centro educativo público del nivel de EMG, en Mérida, Venezuela. En los resultados se evidenció que el número de personas no formadas en educación, es superior a los que sí lograron sus estudios en este campo. Se constató que la formación personal y actualización por parte del centro en el que laboran se ha disipado. Sin embargo, se les acreditó para desempeñarse en áreas afines a los posibles estudios previos que realizaron. No ha sido así con los profesores de formación quienes, a pesar de tener un significativo número de años en la docencia y haber realizado estudios de cuarto nivel, ejercen en disciplinas distintas a las de su formación. Se concluye en la urgencia de establecer programas de formación y actualización de los nuevos maestros en las diferentes asignaturas de este nivel.

Palabras clave: Educación Media General; nuevos maestros; formación; actualización**TEACHER TRAINING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION: AN URGENT ACTION****ABSTRACT**

The current reality of the exodus of professionals from Venezuelan education requires administrative decisions regarding the hiring of new teachers. A considerable number of applicants are trained in other fields or have not completed teacher training. Given this, this study aims to analyze the presence of individuals working as teachers in General Secondary Education (GSE) in the Venezuelan system and the influence this action could have on the educational, academic, and organizational offerings of this country. This qualitative research is based on a semi-structured interview with eight individuals working as teachers in a public GSE school located in Mérida, Venezuela. The results showed that the number of untrained individuals working in education is higher than those who completed their teacher training. Furthermore, it was found a lack of professional development and training for all the staff. While they have been accredited to work in areas related to their previous non-teaching studies, this is not the case for experienced teachers. These individuals, despite having considerable teaching experience and advanced degree are often responsible for disciplines out of their expertise area. It is concluded that there is an urgent need to establish training and refresher programs for new teachers in the different subjects at this level.

Keywords: General Secondary Education; new teachers; training; updating

INTRODUCCIÓN

La estructura del sistema escolar venezolano, en sus diferentes niveles y modalidades, experimenta actualmente un notorio éxodo en la carrera docente. Esta realidad forzó al sistema a considerar a profesionales de otros campos del saber y personas no graduadas para cubrir las vacantes existentes en las aulas de clases, en los roles de interés directivo y en las diferentes áreas que conforman el *pensum* de estudio (Salcedo et al., 2021).

En consecuencia, en las aulas y funciones administrativas como coordinaciones pedagógicas, departamentos de control de estudios, entre otros espacios organizacionales, se pueden encontrar bachilleres, profesionales no docentes, profesionales en otras áreas formándose o no para docentes e, incluso, personal obrero y administrativo que tienen la intención manifiesta de desempeñarse en esta profesión, razón que les permite acreditarse para ello.

Es importante señalar que la acción ministerial de incluir a personas no graduadas en el campo educativo representa una consideración de vieja data, reseñada legalmente en el Reglamento de la Profesión Docente de este país (2000) y que suele activarse según sea el déficit en un área específica. Particularmente, las de menor presencia de educadores han recibido la designación de áreas críticas; en este caso, son las pertenecientes al ámbito de las ciencias naturales e idiomas extranjeros.

Ante esto, cada vez es mayor el número de funcionarios que ingresan al sistema educativo bajo la designación de maestros, sin que se hayan formado para tal fin; convirtiéndose así en una realidad que merece la consideración analítica y científica de su incidencia en la propuesta educativa que se oferta en los diferentes niveles de enseñanza, concretamente en las instituciones de naturaleza pública, pertenecientes al nivel de EMG.

Sin embargo, es claro que pertenecer a una profesión u oficio amerita que la persona postulante reúna los requerimientos necesarios. Así, la validación de su servicio a terceros estará determinada por estamentos actitudinales, académicos, legales y normativos que lo facultan para ello, según las particularidades del trabajo y la responsabilidad que asumirá. Ser profesional y desempeñarse en determinada área supone diversas aristas a considerar desde el punto de vista vocacional y académico.

De forma específica, laborar en el campo educativo requiere un perfil integral, que atienda elementos referidos al saber y dominio de la asignatura en la cual se especializa el maestro; además, debe presentar conocimientos que inciden, complementan e inclusive determinan la integralidad de esta profesión. Tales saberes se relacionan con los ámbitos psicológico, sociológico, comunicativo, afectivo, emocional, legal, tecnológico, entre otros aspectos. En este sentido, Carreño (2012) explica que:

La formación del profesional involucrado en los fenómenos educativos y en el ejercicio de la docencia puede plantearse como un proceso complejo, pues involucra no solo impulsar en los discentes el aprendizaje y el desarrollo personal, sino la necesidad de disponer tanto de un marco de referencia interpretativo como de estrategias de intervención que le permitan orientar su reflexión y práctica pedagógica (p.4).

El conocimiento profesional de un maestro demanda saberes que obtiene desde la academia y otros derivados de sus experiencias, interacciones, creencias y habilidades, los cuales se van ratificando con la práctica, la realidad de las aulas y la actualización permanente ante las nuevas formas de educar, que están determinadas por el contexto sociocultural en el cual se desenvuelven (Compagnucci y Cardós, 2007).

El perfil de un profesional docente debería orientarse en lograr que su conocimiento esté al servicio de los estudiantes que acompaña, con el propósito de que se apropien del mismo, para comprenderlo, analizarlo y transformarlo según sus estructuras de pensamiento, intereses, necesidades personales, académicas y socioculturales. De esta manera, actualmente, la

pedagogía apuesta a un maestro mediador, que diseña estrategias para que los alumnos encuentren sus propios caminos en la comprensión y adecuación de los contenidos disciplinares, de acuerdo con sus estilos de aprendizaje.

Esta conceptualización es sostenida por Matos (2002), quien considera que el maestro ya no es un mediador de forma declarativa; su accionar deviene en un profesional activo que ayuda a sus estudiantes a construir el conocimiento desde los salones de clase, cualquier espacio escolar, extraescolar físico o virtual en que se realicen procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, el perfil de un maestro requiere estar en total correspondencia con la pertinencia de las herramientas que ofrece a sus estudiantes y la incidencia de estas en espacios en los que él está presente y, fundamentalmente, en los que no; ya que en estos últimos será en los que el alumno evidenciará la utilidad de los conocimientos cognitivos, procedimentales y actitudinales.

En medio de esta caracterización, el perfil de un docente venezolano está centrado en su integralidad profesional, acreditado académica, emocional y legalmente para ejercer este proceso contemplado como un derecho universal. En este sentido, en el Reglamento de la Profesión Docente (2000) se consideran como profesionales en este campo a aquellas personas que posean títulos obtenidos según los requerimientos de ley; y que también sean reconocidos por un componente ético significativo, centrado en la moral y la idoneidad para ejercer como profesional. Al respecto, Uzcátegui et al. (2018) plantean que la propuesta de admisión y clasificación de un maestro en Venezuela está determinada por diversos factores que apuntan a su integralidad formativa y de actualización.

De hecho, entre los requisitos de ascenso en la profesión docente, se encuentran: años de servicio, aprobación de programas de formación docente correspondientes a varios niveles, participación como formador de otros docentes, elaboración de materiales educativos e informes de cabal cumplimiento de las funciones (p.116).

En consecuencia, el perfil del maestro resulta

determinante e influyente en el devenir educativo del estudiante, ya no con la postura tradicionalista de convertirse en el centro del proceso, pero sí con la certeza de que incidirá en la formación, decisiones, estrategias y hará la diferencia en el diseño de un ambiente integral, requisito *sine qua non* para el espacio de aprendizaje seleccionado. Esto en razón de que “Todas las influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por él y su acción... para bien o para mal los profesores determinan la calidad de la educación” (Clark, 1995, p. 3).

Teorizar sobre la carrera docente no es una labor sencilla, especialmente porque por mucho tiempo esta se ha relacionado con una acción social, que se nutre del conocimiento adquirido por el sujeto formador en su práctica. Por tanto, “aún queda trabajo para alcanzar una verdadera profesionalización docente, pero el hecho de vincular la tarea de enseñar al concepto (o metáfora) de profesión ha contribuido de alguna manera a que el profesorado construya una imagen e identidad sobre su función” (Sánchez, 2017, p.82). La formación de un maestro representa una actividad procesual que se mueve, transforma y constituye desde múltiples dimensiones (Chehaybar y Ríos, 1996).

Entre las cualidades para calificar como un profesional de la docencia, su formación debería estar en concomitancia con la disciplina en la que se desempeña. Para Vaillant (2005), dicha profesión se consolida sobre tres componentes fundamentales, a saber: la posibilidad de ejercer esta labor en un contexto diseñado adecuadamente para ello; la importancia de ofrecer propuestas educativas de calidad, que se mantengan en el tiempo; y la necesidad de desarrollar procesos de evaluación a la práctica del maestro, con la pretensión de apoyarla, fortalecerla y mejorarla.

Ante ello, Pérez (2010) advierte que la capacitación del nuevo maestro, necesariamente, debería estar direccionada en la contribución de la formación integral y los requerimientos de un ciudadano contextualizado. Este perfil debería concebirse desde una forma más integral (Sánchez, 2017), como son las

consideraciones europeas, que bien pudieran adaptarse a otro país. Tales observaciones están caracterizadas por “conocimientos tanto pedagógicos como sobre la materia concreta, competencias para la evaluación, habilidades de trabajo en equipo, habilidades sociales e interpersonales necesarias para la docencia, sensibilidad hacia la diversidad, competencias en investigación, así como organización y liderazgo” (p.212).

En razón de esta máxima, en el nivel de EMG en Venezuela, las áreas del conocimiento que constituyen la malla curricular se abordan de forma autónoma. Esta estructuración prevalece en diversos países, incluso en Europa “predomina la concepción tradicional del diseño de programas formativos separados para maestros y docentes de secundaria, incluso cuando el alumnado de primaria y secundaria se encuentra en una etapa obligatoria” (Sánchez, 2017, p.205).

Es importante considerar que, en Venezuela, el nivel de EMG también está establecido de forma obligante y es concebido con finalidades centrales referidas al “desarrollo de las potencialidades humanas y la formación de una ciudadanía protagónica, crítica, capaz de asegurar la soberanía del pueblo” (Proceso de Transformación Curricular para la educación media general en la modalidad jóvenes y adultos, 2018, p.12).

Igualmente, en el documento denominado Proceso de Transformación Curricular para la educación media general en la modalidad jóvenes y adultos (2018), se registra la necesidad expresa de transformar esta concepción en el currículo de este nivel. De forma explícita, establece que “Uno de los cambios necesarios de este proceso curricular es la superación de la asignatura, la cual viene cargada de fraccionamiento y automatización del conocimiento” (p.77).

Con el fin de lograr docentes con mayor y mejor preparación, según Perrenoud (2004), habría de permitirseles desarrollar diez competencias fundamentales: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su

trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y estructurar la propia organización continua.

Los profesionales del campo educativo deberían especializarse en las disciplinas que cimientan las bases de su carrera, referidas a la pedagogía y, concretamente, para el nivel de EMG, los futuros maestros recibirán o se inclinarán por especializaciones en una asignatura específica. Según Chehaybar y Kuri (2006), la formación docente se relaciona con materias determinadas; por ello “la eficacia docente radica en la posesión de los conocimientos académicos producidos por la investigación científica y en la capacidad para comunicar o “explicar” con claridad esos contenidos, así como para evaluar rigurosamente su adquisición por parte de los estudiantes” (p.229).

Adicional a los aspectos anteriormente señalados, los estudios académicos deben nutrirse de un componente procedimental, que le permita al profesional en formación saber qué hacer con los conocimientos teóricos que adquirirá, más considerando que estos tendrán sentido en la medida en que comprenda cómo y cuándo emplearlos, según las realidades escolares a las que deba responder en su práctica docente. A estos se suman elementos de carácter ético y emocional del sujeto que se alista como formador en la sociedad de hoy.

En tal sentido, es necesario disponer de mayores filtros de admisión a la carrera docente; particularmente, si en el compromiso del sujeto que aplica a esta no existe la condición expresa y obligante de adquirir estudios formales de capacitación en torno a la asignatura de la cual se hace responsable. Esta máxima no está presentada desde una visión academicista de la formación, sino desde la consideración meritoria y responsable de la magnitud de la labor asumida, como lo hace cualquier profesional de otros campos, en los que suele existir un sistema más riguroso de validación para ejercer, con el objeto de velar por la calidad del servicio ofrecido.

También es importante considerar que, al ser la carrera

docente una profesión que se justifica por su esencia social, sus particularidades, teorías, modelos y maneras de entender su fenómeno de estudio se transforman; esto invita al maestro a adoptar una perspectiva de movimiento ante lo que sabe y cómo lo enseña. Esta pretensión pasa por la formación y actualización permanentes. No obstante, desde la práctica diaria, la realidad no siempre responde a este requerimiento. Al respecto, Díaz (2006) cuestiona que “la formación del docente, licenciado o profesor, en la mayoría de los casos, concluye en la escolaridad al no disponer de un plan de formación permanente una vez concluidos los estudios universitarios” (p.97).

De allí que sea imperante retomar la importancia que supone la formación del maestro en las dinámicas educativas y en los resultados que esta pueda ofrecer en términos de los requerimientos sociales y profesionales más importantes y de significación ciudadana. Por ello, Escribano (2018) señala que esta es la “razón por la que la escuela no debe ser dejada en manos descuidadas, mal preparadas, desmotivadas o inconscientes de la magnitud del alcance de su labor” (p.124).

En atención a todo lo anterior, el presente artículo se orientó con el propósito de desarrollar un análisis en torno a la presencia considerable de personas que se desempeñan como maestros en Educación Media General del sistema venezolano y la influencia que esta acción pudiera generar en la propuesta educativa, académica y organizacional de este país.

METODOLOGÍA

La investigación está inserta en el paradigma interpretativo, el cual permite entender las “prácticas humanas” de acuerdo con los significados particulares y dinámicos de los sujetos que las llevan a cabo (Sandín, 2003), sin la pretensión de generalizar resultados, puesto que “la realidad educativa es una construcción social que deriva de las interpretaciones subjetivas (universo simbólico) y los significados que los participantes le otorgan” (Sánchez, 2013, p. 96).

Su enfoque es cualitativo, pues el estudio - al contextualizarse en la realidad educativa como hecho social y

humano - posee características específicas en cuanto a la relación que existe entre el investigador y el elemento que despierta su interés. Esta conexión está permeada por conceptos y valores del momento histórico y cultural en el que se produce (Behar Rivero, 2008). En correspondencia con ello, el método empleado fue de naturaleza fenomenológica debido a que se pretendió comprender las dinámicas que determinan la acción de ser maestro desde una perspectiva descriptiva y analítica.

La técnica empleada para la obtención de las informaciones fue la entrevista semiestructurada que permitió establecer el diálogo social con un propósito definido, a partir de preguntas orientadoras contenidas en un guion de entrevista (Ruíz, 2013; Abero et al., 2015). Se aplicó a ocho funcionarios con rol de docentes en una institución pública del nivel de educación media general, en el Estado Mérida (Venezuela).

El análisis se realizó a través de dos fases. En la primera, los datos se clasificaron según su aparición y recurrencia. De allí emergió la categoría *formación de funcionarios en ejercicio docente*; y se derivaron cuatro subcategorías referidas a *los estudios académicos, estudios por motivación propia, estudios ofrecidos por el centro educativo en el que labora y años de experiencia*. La segunda fase se orientó a analizar la información emergente, con el propósito de establecer resultados y conclusiones. Se efectuó manualmente, para garantizar la relación permanente, directa y recursiva de la información proporcionada en las entrevistas.

RESULTADOS

En esta sección, se presenta el análisis de las subcategorías que emergieron de las entrevistas realizadas a ocho personas responsables de la formación de los estudiantes de un centro de educación media general, de naturaleza pública, ubicado en Mérida Venezuela.

Estudios académicos

A partir de la información que ofrecieron los docentes en sus entrevistas, se pudo conocer que tres de ellos poseen

formación profesional en el campo de la educación; específicamente, dos son licenciados y uno posee especialidad en educación. Uno está en espera de obtener acreditación por especialización y otro cursa estudios para facultarse en su licenciatura. A continuación, sus aportes:

DME3: especialista en planificación y evaluación educativa.
 DME4: licenciado en educación, sin mención, licenciado en educación física y actualmente ehh, en espera de presentar tesis de grado de especialista en el área de educación física
 DME5: licenciada en educación, mención básica integral.
 DME6: no, actualmente estoy cursando en sexto semestre en la UNEM.

Dos de los profesionales restantes poseen título en correspondencia con el área en la cual se desempeñan, específicamente, son ingenieros agrónomos y trabajan como docentes de educación animal y vegetal. Otra de las profesionales es licenciada en letras, inició estudios de validación para facultarse como docente a través de un programa de profesionalización en una universidad autónoma, pero no los concluyó y, actualmente, se desempeña en el área de lengua y literatura.

Se pudo constatar que estos tres profesionales son especialistas en una disciplina particular, que guarda relación con algunas de las asignaturas que constituyen la mención de bachilleres en la cual egresan los estudiantes de este centro educativo, tales como producción agropecuaria y lengua y literatura. Esta última materia forma parte de todas las mallas curriculares contempladas en las diferentes menciones que ofrece el nivel de EMG de Venezuela. Seguidamente, la información ofrecida por los docentes en función de su formación:

DME1: ingeniero en producción agropecuaria.
 DME2: por ahora soy ingeniero en producción agropecuaria.
 DME7: licenciada en letras.

Los dos maestros restantes manifestaron no tener títulos enmarcados en el ámbito docente, ni tampoco realizar algún tipo de formación en este. Concretamente, uno de ellos cursó algunos semestres en la carrera de farmacia y, en la actualidad, se desempeña como docente de la asignatura de

biología. El otro maestro posee estudios como técnico superior en manejo de emergencia y prevención contra desastres y labora como docente de educación física. Con respecto a las asignaturas de las que son responsables, se obtuvo la siguiente información:

DME1: he dictado huerto escolar, orientación, producción animal, producción vegetal, este, biología, ciencias naturales, he pasado por todas.
 DME2: producción vegetal, tecnología agropecuaria y este año primer a tercer año.
 DME3: 4to y 5to año de educación diversificada, actualmente biología.
 DME4: este, idiomas de primer año a tercer año
 DME5: de primero a tercero. Educación Física.
 DME6: lengua y literatura de cuarto y quinto año
 DME7: biología en primero, segundo y tercero
 DME8: soberanía nacional, geografía, historia y ciudadanía.

La información que emergió desde las entrevistas permite dilucidar que existen profesionales cuya carrera original no es congruente con el ámbito educativo. Sin embargo, por razones no indicadas, terminan laborando en este y se desempeñan en asignaturas afines a su carrera de origen. Por otro lado, dos de los informantes no están realizando ninguna formación para ser maestros, mientras que algunos sí se están preparando en la carrera docente.

Sobre este ejercicio de la docencia por parte de profesionales que no poseen título pedagógico, Pezo Castañeda (2013) y Gorichon (2015) esgrimen que la falta de formación docente puede impactar la calidad de la educación, pues la enseñanza requiere no solo dominio de contenidos, sino también habilidades especiales para guiar los procesos de aprendizaje.

Según estos mismos autores, el ejercicio sin titulación docente podría proporcionar conocimientos e ideas novedosas de distintos campos y disciplinas que mejoren la enseñanza, el aprendizaje y la construcción de conocimientos, al aportar una visión más profunda en materias técnicas o científicas; incrementar el número de docentes e incorporar expertos de diferentes áreas que brinden una formación más completa a los estudiantes y cubran la demanda de docentes en áreas con escasez de especialistas.

En cuanto a las asignaturas impartidas, sus roles están situados a partir de la formación inicial que obtuvieron como profesionales, indistintamente si lograron culminarla o no. Sin embargo, llama la atención que, particularmente, las dos docentes que poseen estudios de licenciatura y especialización (educación integral y planificación y evaluación, respectivamente) y los años de servicio requeridos para aplicar a cargos de dirección, estén ubicadas en asignaturas que distan de su formación, como es el caso de biología y lenguas extranjeras.

Así, algunos de estos profesionales están ubicados en la asignatura por la similitud que existe con su carrera de origen. En cuanto a los años de estudio en los que se desempeñan, existe una diferencia marcada, pues unos se están iniciando y otros, incluso, están cercanos a alcanzar el número máximo para su jubilación.

Estudios por motivación propia

A lo largo del proceso formativo de los individuos existe un componente motivacional intrínseco, que los lleva a realizar actividades a fin de alcanzar un perfil más integral y completo acorde con las demandas sociales. Este panorama, en la Venezuela actual, refleja que los profesionales se especializan en diferentes áreas y oficios alternos a la carrera en la que originalmente se facultaron. Las razones pudieran ser diversas y pasan por desacierto en la elección de la profesión, dificultades para lograr la prosecución e incluso la realidad socioeconómica que vive el país, en algunos casos no les permite culminar sus estudios, pues esto representa un compromiso económico que no alcanzan cubrir.

Unido a ello, los docentes entrevistados expresaron que poseen formación en otras carreras, pese a que algunos no pudieron concluirlos. Por ejemplo, los facultados en educación manifestaron haber realizado estudios afines a esta disciplina. Los demás profesionales han realizado formación previa a su inserción como maestros. A continuación, se registran sus reportes:

DME1: eh, diplomados, pero no llegué.
DME2: ingeniero.
DME3: no, solo educación.

DME4: No.
DME5: hice una maestría en, en orientación educativa, en la UPEL.
DME6: Técnico Superior en Manejo de Emergencia y prevención contra Desastres.
DME7: no he terminado el componente docente o el PPD
DME8: solo el de farmacéutica, pero no culminé.
DME9: licenciado en servicios de policía.

De esta información se rescata el interés que poseen los profesionales en su capacitación, indistintamente si se trata del campo educativo o no. La motivación hacia la profesión es un factor esencial en la formación y desarrollo de los docentes, ya que influye directamente en su compromiso con la enseñanza y la actualización profesional

Además, reconocen la importancia de su papel en la educación y esto los conduce a comprometerse más con su formación para ofrecer una enseñanza de calidad. Su actitud responde a la necesidad imperiosa de educar desde una perspectiva actualizada. Esto les permite satisfacer y adaptarse a las demandas educativas orientadas a nuevas metodologías, enfoques pedagógicos o avances tecnológicos (Vallejo Portuondo, 2011).

Sin embargo, resulta significativo considerar que tres de los docentes manifestaron no haber culminado los estudios y esta situación los condujo a desempeñarse en la docencia. Sobre esto, en distintas investigaciones se plantea que la docencia es elegida como alternativa laboral debido a las restricciones o falta de oportunidades en otros sectores profesionales (Mejía y Ojeda, 2024; Ghillione et al., 2023; Franco-López y Valencia-Arias, 2022).

Con estos datos, se constató que dentro de los alcances formativos solo uno de los entrevistados realizó actividades educativas para su actualización. Los otros las iniciaron, mas no las concluyeron y otro grupo, en el que se encuentran las más recientes desempeñándose en este campo, no han considerado hacerlo.

Estudios ofrecidos por el centro educativo en el que labora

En las subcategorías anteriormente analizadas, se

evidenció que en el contexto a esta investigación existen profesionales que laboran bajo la designación de maestros; sin embargo, no poseen la titularización formal ni la formación complementaria para ello.

Desde esta realidad, podría inferirse que se hace necesario lograr la formación pedagógica como requerimiento interno. En este sentido, los maestros entrevistados expresaron respuestas que generaron tres vertientes. En la primera, señalaron que sí reciben formación derivada del lugar en el que laboran, bien porque estos espacios están diseñados directamente por el centro o porque poseen lazos interinstitucionales con otras casas formadoras. En función de esto, opinaron que los temas de formación están orientados, fundamentalmente, a la planificación:

DME1: sí, formación docente en planificación, no sobre todo eso de planificación.

DME6: Pues lo único, la planificación porque, de hecho, o sea talleres como tal los que se comenzaron a hacer, este hoy, de verdad que no había, no había participado en talleres hasta hoy.

DME9: sí, el de la Universidad Experimental Samuel Robinson.

Estas respuestas dan cuenta del compromiso institucional en la propuesta de preparación al personal que tiene la responsabilidad de educar. Es importante considerar que la acción de los directivos en la promoción de espacios de desarrollo profesional impacta positivamente en la capacitación y actualización del personal docente y mejora la calidad educativa, dado que influye en la gestión del aprendizaje, en la implementación de estrategias de formación continua y el fomento del compromiso con el ejercicio de la docencia (Carrillo Vargas et al., 2025; Riascos-Hinestroza y Becerril-Arostegui, 2021).

En la segunda, un grupo de profesionales profirió que los cursos recibidos, además valorados por su calidad, responden a organismos externos al centro para el cual laboran. Dejaron en evidencia que es posible recibir actualmente alguna formación por su institución educativa; sin embargo, consideran que responde más a trámites administrativos que al propósito cierto de capacitarlos.

Igualmente, manifestaron que este compromiso

formativo ha venido en detrimento, ya que años atrás sí recibían espacios de calidad, que abarcaban las diferentes dimensiones requeridas por un maestro en su práctica pedagógica. Se les formaba en cómo diseñar sus planificaciones, qué estrategias y actividades seleccionar para su práctica docente. De esta manera, les confieren poco crédito a estos espacios al afirmar:

DME3: ehh, al inicio de la carrera siempre había mucha formación, talleres todo relacionado a la planificación, a la pedagogía, estrategias, actividades. Actualmente pues existe, pero, es más, me parece más de papel que de...

DME7: allá, solo allá en la ULA.

En la tercera vertiente, un grupo de profesionales reveló no haber recibido espacios de formación diseñados por el centro educativo en el cual ejercen sus labores. Este aspecto se contrastará más adelante con los años de servicio que estos poseen en su función como docentes para este centro escolar, pues la mayoría se formó en otros campos profesionales.

Específicamente, declararon:

DME4: ninguno

DME5: ninguno.

DME7. En mi liceo no he recibido cursos.

DME8: ehh, no.

En general, se observa que los docentes de EMG se pueden clasificar en tres categorías: docentes graduados, profesionales no docentes y bachilleres con alguna formación en otro campo disciplinar sin haber culminado sus estudios. En lo referente a la formación y actualización que reciben por parte del centro educativo en el que se desempeñan, quienes son maestros sí recibieron formación en sus primeros años de ejercicio, mientras que aquellos que recién se inician, no.

Experiencia docente

En el sistema educativo venezolano, la clasificación docente se establece a partir de los años de servicio y las credenciales que los maestros obtienen a lo largo de este proceso. En el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000), en su articulado del numeral 17 al 21, la clasificación está determinada por jerarquías y categorías. En concreto, existen tres jerarquías, que van desde el docente de

aula de preescolar, hasta los maestros en condiciones directivas y de supervisión.

En cuanto a los grados alcanzados, se consideran seis. Asimismo, sus artículos 24 y 25 establecen las denominaciones que recibirán los maestros, organizadas en dos calificativos: ordinario e interino. Al contrastar esta orientación ministerial y normativa con la información ofrecida por los maestros entrevistados, se pudo constatar que su tiempo de servicio en este campo es de:

DME1: ocho años.
DME2: un año.
DME3: veintitrés.
DME4: diecisiete años de servicio.
DME5: Dieciséis años
DME6: ehh, trabajé ocho años en la misión Sucre yy, este aquí actualmente tengo tres años, pero no en aula, osea horas completas sino ehhh, doble función.
DME7: cinco años.
DME8: Apenas estoy iniciando, ehh tres meses

Esto evidenció que cinco están por encima del grado dos y categoría “ordinario”, ya que poseen tres o más años de servicio. Solo dos de ellos recién se inician en la labor docente. La mayor parte tiene una permanencia considerable en la profesión que supondría la realización de espacios de formación, bien por motivación personal o porque el centro educativo se los propuso e incluso exigió, tomando en cuenta que son profesionales especializados en otros campos.

Resulta bastante significativo diferenciar la información que estos ofrecieron, al afirmar que no suelen recibir espacios de actualización y formación diseñados por el centro educativo para el que trabajan. Es fundamental clarificar las orientaciones normativas en cuanto al deber de un profesional no docente para formarse, así como cuáles son las propuestas institucionales de formación para los que trabajan, con la finalidad de apoyarlos y garantizar que este proceso se logre eficientemente y de forma pronta una vez que asumen este rol profesional.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio dan cuenta de cinco grandes tensiones: i) la formación docente requerida frente a la experiencia alcanzada a través de la práctica; ii) la presión y urgencia de cubrir necesidades de personal en contraste con la calidad académica demandada por la sociedad; iii) la motivación de los docentes por formarse para cumplir sus funciones en oposición a la insuficiencia o ausencia de programas de capacitación para satisfacer las expectativas educativas; iv) la especialización disciplinar para atender un área en discrepancia con la asignación disociada de los saberes; y v) “vocación obligada” por falta de oportunidades en los campos de formación original por vocación elegida libremente.

Estos resultados muestran una brecha marcada entre el ideal teórico de la formación docente y la forma actual en que se desarrolla la práctica. Este hecho entra en franca contradicción con las consideraciones de Dilthey (1944) que, a pesar de no corresponderse a una publicación de reciente data, siguen en total vigencia educativa. Este autor supone que el perfil del maestro ha de constituirse por dos componentes fundamentales, las bases pedagógicas y la preparación específica de los conocimientos de la disciplina para la cual aplica.

Esta perspectiva permitiría dilucidar por qué estos profesionales primero ingresan como educadores y en el tránsito de su ejercicio se van formando para tal propósito. Además, estaría soportada por lo expresado por Korthagen (2010), quien refiere la importancia de integrar a los docentes a la práctica, para que logren contrastar las teorías que aprenden con esta. Acción que luego les permitirá generar procesos reflexivos de su pertinencia, los cuales estarán acompañados por un docente orientador.

No obstante, si bien es cierto que existen componentes generalizados en el arte de enseñar, también es una realidad que no todas las asignaturas se enseñan de la misma forma. Estos profesionales en la formación de maestros sí podrían contar con la orientación eventual de un maestro de experiencia, mas no con un docente que pueda dedicarse a su formación teórica y práctica, con el esmero y la secuencialidad que este rol amerita

dentro de la dinámica diaria ejecutada en estos centros educativos.

En efecto, los que se preparan como maestros están insertos en programas de formación diseñados por las nuevas universidades ofertadas por el Estado venezolano, cuyas mallas curriculares son desarrolladas, generalmente, por un único docente que aglutina todos los espacios formativos. Esta acción es bastante loable del maestro formador. Sin embargo, no sería suficiente para proporcionar las herramientas académicas requeridas en todas las disciplinas centrales y complementarias a esta profesión.

Para Cañedo y Figueroa (2013), el proceso educativo puede entenderse bajo la relación de tres componentes, que se entrecruzan y complementan en la acción de enseñar y aprender, como el maestro, los estudiantes y el contenido, los cuales interactúan mediados por narrativas y acciones “generando un conocimiento práctico que se identifica como saber, en este está inmersa la concepción del profesor sobre todos los aspectos que se activan en el proceso formativo: currículo, didáctica, aprendizaje, gestión en el aula y clima afectivo” (p.2).

La acción de ser docente se complementa y confirma una vez que entran en diálogo el aprendizaje teórico - metodológico que este profesional trae de la academia, con la experiencia obtenida en la interacción en los recintos escolares. En este sentido, podría afirmarse que la formación académica es tan importante como el aprendizaje que el maestro alcanza a partir de su experiencia; espacio en el que las teorías aprendidas cobran sentido para ser ratificadas, descartadas o transformadas.

En consonancia con lo anterior, Pérez (2010) explica que no siempre los maestros establecen esta relación necesaria, por cuanto existe una diferencia entre las teorías que aprenden en el recinto académico en su formación profesional, entendidas como teorías declarativas y las que emplean en la práctica, producto de su acción diaria en los salones de clase.

Si estas personas desean desempeñarse como formadores desde el espacio de la academia, es menester que acumulen los méritos que precisamente derivan de ella y no

solo se alisten a sus filas por su buena voluntad actitudinal, que es valiosa y determinante, pero no exclusiva. Resulta contradictorio que una persona en rol docente tenga la responsabilidad de formar a un grupo de estudiantes a partir de una estructura académica que no ha cumplido. Dicho de otro modo, la formación procede de diversos campos, y la experiencia suele nutrirla en gran medida, pero es fundamental complementarla para aplicar en los recintos académicos. Al respecto, Capocasale (2018) señala que:

para gestionar contenidos a enseñar los /las docentes tienen que conocer el campo epistemológico del área y campo del conocimiento de estudio y lo que incluye (metodologías, forma en que los científicos se plantean los problemas, categorías de respuesta a los mismos, formas discursivas específicas, etc.). (p. 25)

En la información que emergió de las entrevistas, se genera la acción necesaria de redimensionar la capacitación del nuevo maestro, ya que requiere la formación integral y las exigencias de un ciudadano contextualizado (Pérez, 2010), una contextualización que no solo debe lograrse desde la necesidad práctica de asumir la responsabilidad pedagógica de acompañar a los estudiantes; sino que deben adquirir las herramientas académicas para ello.

Asimismo, es preciso aclarar que desde esta disertación se reconoce el esfuerzo ministerial por cubrir todas las vacantes que pudieran existir en correspondencia de las diferentes asignaturas de la malla curricular de EMG, así como los cargos académicos- administrativos que se requieren en los distintos departamentos de este nivel. En otras palabras, es una realidad que los estudiantes avanzan en su prosecución académica y el Estado tiene el deber de garantizarles su derecho a ser educados, lo cual implica tomar medidas sobre la marcha del año escolar para que puedan recibir atención y formación en todas las asignaturas y de forma inmediata.

Esta decisión, tal vez, ayude a mitigar el déficit de la figura del maestro en el salón de clase o en las diferentes dependencias que rodean el proceso educativo dentro de un centro escolar. Sin embargo, su pertinencia y eficacia al

momento de educar, planificar u organizar es una tarea urgente que debe ser atendida por el Estado Docente Venezolano de forma preventiva, con respecto a capacitación y evaluación, debido a que una parte de personal suele estar graduado en áreas no relacionadas con educación, e incluso no poseen formación académica universitaria en un campo específico.

No representa, entonces, una fórmula directamente proporcional en la que, si existe la figura de una persona fungiendo como maestro y acompañando en el aula al grupo de estudiantes, esta acción generará verdaderos y significativos procesos de aprendizaje en un área de conocimiento específico, puesto que acompañar y direccionar contenidos que devienen en una calificación representan aristas importantes para enseñar; sin embargo, no son las únicas. La formación docente implica una serie de elementos componenciales que lo perfilan para ello, así como sucede en otros campos profesionales.

En torno a la aseveración anterior, conviene aclarar que no se pretende desmerecer el conocimiento experiencial acumulado por estas personas, el cual siempre ha complementado y fortalecido, considerablemente, los estudios formales desde los diferentes niveles educativos. No obstante, el desempeño en este campo exige de un personal académico, psicológico y legalmente formado para ello, ya que su responsabilidad e incidencia serán determinantes en el devenir de los cientos de estudiantes a quienes acompañarán y que luego asumirán las diferentes responsabilidades profesionales que la sociedad les demanda.

REFERENCIAS

- Behar R. Daniel S. (2008). Metodología de la Investigación. Ed. Shalom. ISBN: 978-959-212-783-7
- Cañedo, T y Figueroa, I. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia la complejidad. Revista Electrónica Sinética. 41:1 -18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325003>
- Capocasale, M. (2018). Concepciones y prácticas de enseñanza de docentes formadores futuros/ futuras docentes en ciencias naturales. Contextos de inclusión digital. [Tesis de Maestría]. Uruguay: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO.
- Carreño, A. (2012). El ser y el hacer del docente venezolano en el contexto de la educación bolivariana: paradigmas y realidades. [Tesis Doctoral]. Universidad de Carabobo.
- Carrillo Vargas, C., Moscoso Jurado, D., González Ruiz, L. y Toalombo Capuz, M. (2025). El liderazgo educativo en el proceso de aprendizaje. Revista InveCom, 5(1), e501028. Epub. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11062696>
- Chehaybar y Kuri, E; y Ríos, M. (1996). La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas.
- Chehaybar y Kuri. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. XXXVI (3-4): 219 -259. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036410>
- Clark, C. (1995). Thoughtful Teaching. Inglaterra: Cassell.
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. Orientación y sociedad, 7 pp. 103 – 114.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus: 12: 88- 103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Dilthey, G. (1944). Historia de la pedagogía. España: Lozada.
- Escribano, E. (2018). El Desempeño docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. Revista Educación. 42 (2). 1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>.
- Franco-López, J. A. y Valencia-Arias, J. A. (2022). Un modelo para la motivación del personal docente en instituciones de educación superior. Estudios Pedagógicos, 30(1), 112-130.
- Ghillione, O., Malnatti, L. y López López, G. (2023). Estudio

- exploratorio acerca de las motivaciones detrás de la elección de la carrera docente de nivel primario. Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente.
- Gorichon, S. (2015). ¿Pueden ejercer en educación profesionales que no tengan formación pedagógica? Cuaderno de Educación, 69. https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuaderno_educacion_69/pdf/Desarrollo%20profesional_69.pdf
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Revista Universitaria de Formación del Profesorado. 68 (24). 83 -102.la BUAP. México. Benemérita Universidad Autónoma de México. <http://www.consejouniversitario.buap.mx/hcu/estimulos.pdf>.
- Matos, M. (2002). Enciclopedia de la pedagogía. España: Espasa Calpe. Latinoamericana de Educación, 18(2), 89-105.
- Mejía Bricaire, J. y Ojeda Gutiérrez, J. (2024). La docencia como profesión: Un estudio sobre motivaciones de docentes de educación secundaria en el Estado de México. Revista de Educación y Sociedad, 12(3), 45-67. metodológicas, México: CISE-UNAM.
- Pérez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 68 (24). 37 -60.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. España: Graó
- Pezo Castañeda, E. (2013). El ejercicio de la docencia por profesionales sin título pedagógico en la educación básica: ¿Es contrario a la Carrera Pública Magisterial? Derecho y Cambio Social, 10(31). https://derechoycambiosocial.com/revista031/ejercicio_de_la_docencia_por_profesionales_liberales.pdf
- Proceso de transformación curricular para la educación media general en la modalidad jóvenes y adultos. (2018). Ministerio del Poder Popular para la Educación
- Reglamento del ejercicio de la Profesión Docente: Decreto N° 5496 Extraordinario de fecha 4 de octubre de 2000. Venezuela.
- Riascos-Hinestroza, L. E. y Becerril-Arostegui, I. (2021). Liderazgo educativo docente: Un modelo para su estudio, discusión y análisis. Educación y Educadores, 24(2), 243-264.
- Ruíz, C. (2013). Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa. USA. DANAGA training and Consulting. <https://es.slideshare.net>
- Salcedo, A. y Uzcátegui, A. (2021). Docentes universitarios migrantes: una mirada cuantitativa a un problema cualitativo. Vivat Academia. 154, 101- 131. <https://doi.org/10.15178/va.2021.54.e1277> .
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. Entelequia, Revista Interdisciplinar. 16: 91 -103. <https://arodi.yolasite.com> .
- Sánchez, L. (2017). Las competencias docentes del profesorado de educación secundaria. [Tesis Doctoral]. Universitat Jaume.I.
- Sandín, M ° P. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. España. Mc Graw Hill. <https://luisdoubbrontgschool.files.wordpress.com> .
- Uzcátegui, R; Guzmán, W; Y Jauregui, L. (2018). El Proceso migratorio y el vaciamiento de la institucionalidad educativa escolar en Venezuela. Investigación Educativa. (10) 20 – 49. <http://www.researchgate.net>
- Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina: España: Octaedro.
- Vallejo Portuondo, (2011). El aprendizaje desde la perspectiva de la motivación profesional y las actitudes. MEDISAN [Internet]; 15(3), 363-368. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192011000300014&lng=es.

LICENCIA Y DERECHO DE AUTOR

Esta obra está licenciada bajo la Licencia Creative

Commons atribución Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Los autores conservan los derechos de autor de los artículos publicados y otorgan al editor el derecho a publicarlos, a ser citados como su editor original en caso de reutilización y a distribuirlos en todos los formatos y medios.

LICENSE & COPYRIGHT

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0)

Authors retain copyright of the published papers and grant to the publisher the right to publish the article, to be cited as its original publisher in case of reuse, and to distribute it in all forms and media.