

FORMACIÓN DOCENTE: EL PRIMER PASO PARA LA INNOVACIÓN EN CONTEXTOS SOCIOECONÓMICOS COMPLEJOS

Recibido: 22/07/2025 Aceptado: 12/09/2025

Lorena Bornacelly Arráiz
<https://orcid.org/0009-0004-3678-3905>
lorebornacelly@gmail.com
Doctorado en Pedagogía, Universidad de los Andes
Venezuela

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo describir y analizar los procesos de formación docente en Venezuela dentro de un contexto socioeconómico complejo. El estudio se centra en cómo el profesorado ejerce la praxis educativa sorteando las características de su realidad, como la precariedad en las infraestructuras y las limitaciones salariales que impactan de manera directa en el acceso a estudios que garanticen su formación continua. La investigación se basa en una revisión bibliográfica sobre la formación docente, la influencia del contexto en el proceso formativo, la situación de Venezuela y sus contextos complejos. Se describen las actitudes resilientes aplicadas por los docentes para mantener las aulas de clase abiertas, se explica la vocación docente como un factor determinante en el proceso de enseñanza y en cómo garantiza la innovación en medio de la complejidad. El estudio concluye con un exhorto a los organismos nacionales a mejorar de forma urgente el ingreso salarial, que permita las formaciones continuas, como garantía para la construcción social y el cumplimiento de metas personales y, la consolidación de políticas públicas que fortalezcan la formación docente

Palabras clave: Contextos socioeconómicos complejos, formación docente, innovación, resiliencia docente.

Abstract:

The present article aims to describe and analyze the processes of teacher training (or professional development) in Venezuela within a complex socioeconomic context. The study focuses on how the teaching staff performs educational practice, overcoming the characteristics of their reality, such as precarious infrastructure and salary limitations that directly impact access to studies guaranteeing their continuing education. The research is based on a bibliographic review concerning teacher training, the influence of context on the formative process, the situation in Venezuela, and complex contexts. It describes the resilient attitudes applied by teachers to keep classrooms operational, explains teaching vocation as a determining factor in the teaching process, and how they ensure pedagogical innovation amid complexity. The study concludes with an exhortation to national bodies to urgently improve salary income and support continuous training, as a guarantee for social construction and the fulfillment of personal goals, and the consolidation of public policies that strengthen teacher training.

Keywords: Complex socioeconomic contexts, innovation, teacher training, teacher resilience.

INTRODUCCIÓN

El avance de las sociedades tiene sus bases en la educación de los ciudadanos. Los contextos y la situación socioeconómica guardan relación directa en la influencia directa en ese transitar en el que surgen distintas circunstancias que favorecen o restringen el desarrollo social. Sin embargo, pese al entorno, quienes se dedican a educar logran ser resilientes e innovar a pesar de la adversidad.

El desarrollo profesional continuo del profesorado representa un eje fundamental para la elevación de la calidad educativa y por consiguiente, de la educación de los futuros profesionales. Para asegurar esa calidad necesaria, es imperante entender el rol de los educadores en la innovación pedagógica, en la estimulación del pensamiento crítico, en la promoción de la autonomía y empoderamiento de los estudiantes.

Esto subraya la necesidad de implementar en Venezuela oportunidades de desarrollo profesional docente en entornos y contextos amables, que permitan el crecimiento profesional y la adquisición de nuevas competencias. En ese marco, los profesores han desarrollado estrategias resilientes para enfrentar los retos de la actualidad y de las particularidades paradigmáticas del país. Estas situaciones que resultan relevantes de documentar.

La formación docente, entendida como el conjunto de cursos, talleres, especializaciones y estudios posteriores, permite a los profesores mantenerse a la vanguardia de los avances tecnológicos, pedagógicos y académicos. Lacarriere (2008) define la formación como: “Adopción de nuevas técnicas de enseñanza--aprendizaje en las áreas de especialidad, con un nuevo modelo educativo” (p.22). Es así como toma protagonismo en cada contexto el que sus docentes puedan continuar con la adquisición de conocimientos.

Según Tejada (2002), esta formación debe caracterizarse por la posibilidad de adquirir competencias investigativas, debe tener vinculación con la

comunidad educativa, promover el desarrollo de conocimiento profesional basado en la experiencia y la planificación contextualizada que considere la realidad específica de los estudiantes y docentes.

En congruencia con ello, Imbernón et al., (2017) aseguran que: “Una parte de la formación debería ser obligatoria y compatible con el horario laboral del profesorado, para lo cual éste debe tener la proporción adecuada con relación al horario laboral total” (p. 7). Además, apuntan que el profesorado debería recibir periódicamente formación teórico-práctica durante todo el ejercicio de la docencia.

No obstante, en la formación docente trascienden aspectos más importantes que la adquisición de nuevos conocimientos, saberes o competencias y es la posibilidad de acceder a todo ello. La accesibilidad está intrínseco por una parte en la voluntad y espontaneidad de los docentes; y en otra, con las posibilidades logísticas y económicas que el Estado y el contexto en el que desarrolla su práctica profesional les permite.

Bajo esta perspectiva, el contexto socioeconómico tiene gran relevancia ya que puede impulsar o limitar las posibilidades de formación continua de los docentes. En relación con esto, Araya et al., (2007) argumentan que: “El individuo al actuar sobre la realidad va construyendo las propiedades de ésta, al mismo tiempo que estructura su propia mente” (p. 83). Este postulado sugiere que si bien cada docente construye su conocimiento, la realidad contextual en la que opera también tiene impacto en el proceso.

Con anterioridad, los postulados históricos de Vygotsky (1979) establecen que la formación es un proceso mediado por el contexto social y cultural. A esas premisas, se le debe añadir la dimensión económica, como una de las características que influyen en la posibilidad de formación. Como se apuntó, las personas son protagonistas de su desarrollo profesional, pero el ambiente y el ingreso salarial son ineludibles para entender los factores

que facilitan o restringen la formación continua.

De lo anterior se desprenden características esenciales para el desarrollo profesional docente, como la motivación y la autogestión para continuar con la formación. Díaz-Quero (2006) apunta que: “en la mayoría de los casos, concluye en la escolaridad al no disponer de un plan de formación permanente” (p. 97).

Si bien el autor vincula esa paralización en la adquisición de conocimientos con falta de iniciativa o conformismo docente, es fundamental reconocer que esta situación se ve afectada por factores externos. Los elementos contextuales impactan de manera crítica en las posibilidades reales del profesorado. En el caso de Venezuela se evidencia esa dicotomía donde los docentes tienen su plan formativo, pero la ejecución se ve impedida por restricciones macroestructurales.

Influencia del contexto en la Formación Docente

La conceptualización del contexto hace referencia al entorno en el que se desarrollan determinadas situaciones, es un factor intrínseco que en donde se forma o desarrolla el individuo potencia o limita sus posibilidades de formación o desarrollo personal. Específicamente, la presencia de factores socioeconómicos vulnerables representan una barrera crítica que obstaculiza el proceso de formación continua de los docentes. Estas características socioeconómicas son la convergencia de lo concerniente a lo social y económico que impacta en la calidad de vida de los individuos, como lo afirma González (2024): “Estos factores abarcan diversas dimensiones, como la distribución del ingreso, el acceso a la educación, empleo y otros aspectos relacionados con el bienestar de la población” (p. 3).

Los contextos socioeconómicos se conciben como sistemas multidimensionales por la existencia de diferentes realidades y entornos para cada persona. En este sentido, Bronfenbrenner (1987) precisó que el ambiente resulta importante para el

proceso de desarrollo de los individuos y que: “No se limita a un único entorno inmediato sino que se extiende para incluir las interconexiones con estos entornos y las influencias externas que emanan de otros entornos más amplios” (p. 41). Este concepto enfatiza la necesidad de analizar las dinámicas externas y las conexiones sistémicas para evaluar la formación docente.

Es evidente el impacto directo que tienen las posibilidades y condiciones de acceso sobre la formación. Al respecto, Imbernón et al. (2007) destacan sobre el proceso formativo que va implícito en el desarrollo del centro escolar. Visto desde una perspectiva más amplia, este enfoque no solo beneficia a los docentes sino a toda la comunidad universitaria.

La Teoría de los Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (1987) postula que los contextos están interrelacionados y las acciones individuales tienen relaciones en niveles sistémicos. El autor definió esos niveles como: microsistemas (entornos inmediatos, como familia o la escuela), el mesosistema (interacciones entre microsistemas), el exosistema (influencias externas indirectas), macrosistemas (contextos culturales) y cronosistemas (cambios a través del tiempo).

Este postulado es un ejemplo claro de la interrelación e influencia constante entre los distintos entornos. La teoría sostiene que la familia, las escuelas, universidades, los trabajos, el gobierno, las realidades de las personas e incluso la evolución y actualización de los entornos personales y laborales en mejora o detrimento, están conectadas. Por consiguiente, hay afectación mutua entre los sistemas, por lo que requiere un análisis holístico para entender a los profesionales y su desarrollo.

La formación del profesorado en contextos socioeconómicos complejos, caracterizados por múltiples barreras y limitaciones exige un abordaje de carácter investigativo. Dicho análisis no debe aproximarse únicamente a las restricciones sino también a las oportunidades que emergen y actos de resiliencia que han logrado tener los

docentes para continuar la práctica pedagógica y su formación continua.

El contexto venezolano presenta particularidades paradigmáticas debido a la confluencia de situaciones políticas, económicas, migratorias, salariales, humanitarias y sociales. Esta compleja situación de interrelación de entornos requiere de forma imperativa su abordaje, para tener una aproximación más específica de las implicaciones en el ámbito educativo.

Situación de Venezuela

El profesorado venezolano se enfrenta a la necesidad de desarrollar competencias que se adapten a un contexto caracterizado por la escasez de recursos, infraestructuras inadecuadas, ausencia de políticas para su formación y precariedad en los salarios. La convergencia de estas problemáticas impone barreras no solo para su desarrollo profesional, sino también en el intento de tener una práctica pedagógica de calidad. El docente procura sortear las limitaciones mientras intenta incluir en su realidad principios de equidad, relevancia, pensamiento crítico, avances tecnológicos, estrategias didácticas innovadoras y valores democráticos. Estas situaciones problematizan el ejercicio docente en Venezuela.

En aras de presentar un análisis equilibrado, es necesario reconocer la existencia de programas de formación docente impulsados desde el Estado. Instituciones como la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y la Universidad Nacional Experimental del Magisterio (Unem) han implementado ofertas de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados) y licenciaturas, con modalidades flexibles en su precio, para docentes en ejercicio.

Indudablemente, el factor salarial compromete la motivación para la continuación de estudios, porque la oferta formativa no es únicamente de esas casas de estudio sino que también se extienden a universidades autónomas y privadas que ofrecen formación académica a precios que no son accesibles para el profesorado. No obstante, la existencia de las opciones

gratuitas no garantiza la calidad ni la participación activa del profesorado. Estas casas de estudio tienen alternativas, pero no necesariamente logran mitigar el impacto de la crisis económica que viven los docentes.

En efecto, el deterioro de las condiciones laborales y salariales son situaciones documentadas. Al respecto, el Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Los Andes (ODHULA, 2024) reportó lo siguiente: “Hay un deterioro significativo de los espacios universitarios debido a las restricciones presupuestarias. Asimismo, se reporta una vulneración de los derechos laborales, manifestada en la falta de pago salarial adecuado al personal universitario” (p. 9). Esta evidencia subraya cómo los factores exosistémicos (presupuestarios) impactan el microsistema educativo (salarios) y por consiguiente, la formación docente.

La precariedad salarial de los docentes, con ingresos reportados entre los 5 y 20 dólares mensuales, les impulsa a la aplicación de estrategias como el pluriempleo o múltiples ocupaciones (formales e informales) para asegurar la subsistencia. Esto obliga al profesorado a orientar sus prioridades económicas en la alimentación, vivienda, familia, formación, salud y otros. Por ende, el factor económico impacta de manera directa en la falta de actualización.

La insuficiencia económica de los docentes se confirma al contrastar sus sueldos con el costo de vida en Venezuela. Según el Centro de Documentación y Análisis Social de la Federación Venezolana de Maestros (Cendas - FVM, 2025) en abril de 2025, la canasta básica familiar, compuesta por 60 productos considerados indispensables para una familia de cuatro personas, se situó en 503,73 dólares. Dado que el salario mínimo en esa fecha equivalía a 2.30 dólares mensuales, se requerían 348.73 salarios mínimos para cubrir los gastos de alimentación. La disparidad numérica subraya la situación crítica en los salarios.

La relevancia económica como factor fundamental de calidad educativa es

reconocida a nivel internacional. Sobre ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2024) establece que: “Los sistemas con salarios equitativos y previsibles son fundamentales para garantizar una dotación adecuada de docentes. Sin embargo, existen varios retos para cumplir con este requisito en contextos frágiles y afectados por crisis” (p. 78). El organismo complementa su afirmación bajo el sustento de que los docentes perciben bajos sueldos debido a la falta de recursos suficientes, presupuestos educativos nacionales precarios o ajustados, situaciones que demandan de soluciones inmediatas y prioritarias.

Una característica del sistema educativo público en Venezuela es que el presupuesto depende del Estado, por lo que la limitación presupuestaria impacta de manera directa la remuneración de los docentes y restringe la inversión en investigación, los programas de formación en el exterior o virtuales, el mantenimiento de infraestructuras como bibliotecas, laboratorios y aulas de clases.

Aunado a la deficiencia presupuestaria, la politización en las instituciones es un problema. En este contexto la organización Scholars at Risk (2020) señaló que: “Las universidades públicas están expuestas a la politización y puede exponer a las universidades que se consideran ideológicamente no alineadas con las autoridades gobernantes a un déficit de financiación” (p. 3). Este factor político se representa como una característica de exosistemas que limita la gestión y el desarrollo universitario.

Esta compleja situación conlleva a los docentes a enfrentarse a escenarios distintos: por un lado, esforzarse por mantener la calidad educativa y altos estándares pedagógicos; y por el otro, que es vivir en las limitaciones de su contexto. Estas realidades deberían impulsar al Estado venezolano a desarrollar modelos de formación que sean flexibles, contextualizados, innovadores y accesibles para garantizar la formación continua y especialmente a mejorar los ingresos salariales que

permitan a los docentes acceder a los estudios que quieran o le convenga, sin importar si debe pagar.

La fuga de profesionales a la informalidad, las dificultades económicas, el deterioro de las condiciones laborales y el precario estado de las infraestructuras son un cúmulo de circunstancias que aumentan los retos de los docentes y del Estado en procura de la educación.

Las consecuencias de estos escenarios abarcan desde la pérdida de motivación, incapacidad de cumplir metas personales, desmejora en la calidad educativa y especialmente en la desvalorización social de la profesión, hasta el detrimento de la calidad educativa. Todo ello es un cúmulo de carencias con las que debe sortear el profesorado.

A pesar de la existencia de estudios previos sobre las barreras económicas, epistemológicas, políticas e institucionales que afectan la formación docente, persiste la necesidad de investigar exactamente sobre el contexto de Venezuela, esto permitirá documentar la influencia del entorno en la formación docente.

El complejo contexto socioeconómico venezolano se caracteriza por factores de vulnerabilidad que afectan directamente el desarrollo educativo. Por consiguiente, resulta desproporcionado comparar la educación de Venezuela con otros países con mayores oportunidades de desarrollo profesional y con mejores salarios e incentivos a los profesionales.

Las investigaciones sobre la formación docente en contextos socioeconómicos complejos, permiten establecer precedentes de cómo los educadores dejaron de tener oportunidades o cómo consiguieron la forma de lograr formarse. Con este tipo de investigaciones será posible documentar y analizar las estrategias de adaptación y resiliencia, impulsadas por las universidades o por los propios docentes para mantener las aulas de clase abiertas como un espacio de formación de profesionales y ciudadanos con

capacidades necesarias para la construcción de sociedades.

Del mismo modo en que pedagogos clásicos como Piaget, Vygotsky y Bruner, entre otros, han documentado cómo aprenden los niños, cómo el desarrollo es más o menos rápido de acuerdo con el entorno, las circunstancias y las necesidades, el contexto venezolano permite también establecer parámetros sobre el proceso de formación continua limitado por falta de recursos económicos y las circunstancias sociales complejas.

Formación docente en contextos complejos

Si la formación docente se concibe como el conjunto de actividades que permiten la continuidad de la construcción del conocimiento, resulta imperativo que dicho proceso logre desarrollarse a pesar de las circunstancias complejas.

En concordancia con lo dicho, Paulo Freire (2004) argumentó que enseñar no es transferir conocimiento sino construir las posibilidades de su producción o construcción. Dicho postulado refleja la realidad de la práctica pedagógica del docente venezolano, que se ha esforzado por sostener la calidad educativa.

Con anterioridad, Freire (1970) desarrolló la pedagogía crítica y estableció que la educación debe ser liberadora y un acto de conciencia. En este marco, el docente sabe que es un sujeto transformador, que actúa con base a su lectura crítica del mundo. Bajo esta postura, el docente puede actuar ante las injusticias, los opresores o la falta de políticas democratizadoras en la praxis académica. En contextos socioeconómicos complejos como el venezolano, esa postura resulta fundamental, debido a que incita a formar docentes capaces de cuestionar a los opresores y actuar con compromiso social pese a las vulnerabilidades del entorno.

También Vygotsky (1979) precisó que el conocimiento se construye en interacciones con otras personas, por lo que los espacios o infraestructuras

educativas deben ser lugares para el diálogo y la colaboración. Con base en la Teoría Sociocultural del autor, en el caso de Venezuela, hay docentes que intentan formarse con recursos limitados y en espacios deteriorados, por lo que es pertinente el diseño de estrategias de formación continua que impulse la comunidad y el saber colectivo.

Además, Imbernón et al. (2017) explican que: “La formación permanente del profesorado es una necesidad creciente y es reconocida como un derecho y un deber que se extiende a todas las funciones que pueden ejercer los docentes” (p. 7). Los autores enfocan la formación permanente como un derecho y un deber, en el que no solo el individuo tiene responsabilidad sino también las universidades y las autoridades nacionales del país.

Concuerda con ello Tenti Fanfani (2006) quien aseguró que la calidad educativa tiene dependencia a los entornos políticos e institucionales y que: “La sociedad suele esperar más de lo que la institución es capaz de proporcionar” (p.120). Esto tiene coherencia con el escenario venezolano en el que existe crisis migratoria, según datos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur, 2025) que documenta que al menos 7,9 millones de personas viven fuera del país; hay además alta inflación, deterioro de servicios públicos y bajos sueldos; y sin embargo las autoridades universitarias y educandos esperan que la formación continua sea prioridad en los docentes.

Sobre este apartado, el informe de Scholars at Risk (2020) insta a los organismos nacionales e internacionales:

Es necesario que organismos internacionales como las Naciones Unidas y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, universidades de todo el mundo e instituciones políticas internacionales monitoreen la crisis en Venezuela, utilicen los medios disponibles para exigir a las autoridades venezolanas que protejan la libertad

académica, la autonomía universitaria y el derecho a la educación (p. 7).

Además, exhorta a la comunidad internacional a supervisar, instar y garantizar la asignación presupuestaria adecuada para las universidades, sin importar algún tipo de ideología percibida desde el gobierno venezolano pues de no ser así, está en riesgo la construcción de conocimiento y la preservación de las academias.

RESILIENCIA EN CONTEXTOS COMPLEJOS

Aunque son múltiples los problemas a los que se enfrentan los docentes en Venezuela, la evidencia empírica revela una realidad innegable: la capacidad resiliente de los docentes para sortear las barreras de las que se ha hablado en este texto y lograr su formación continua y la innovación pedagógica. A pesar de este esfuerzo, el contexto socioeconómico resulta en la mayoría de los casos el impedimento para la actualización de conocimientos y en un aspecto aún más humano y subjetivo, se traduce como trabas y limitaciones directas para el cumplimiento de sueños y metas personales que cada docente pudiese tener para su vida o praxis profesional.

A nivel conceptual, es pertinente definir la resiliencia profesional docente como la capacidad del educador para sostener su vocación, enfrentar condiciones adversas y mantener un compromiso pedagógico a pesar de la incertidumbre y la complejidad. Al respecto Gómez y Rivas (2017) explican: “La literatura señala que la resiliencia es un fenómeno favorable para el aprendizaje y, en consecuencia, es deseable promoverla en el sistema educacional” (p. 228).

Al abordar la complejidad, Morín (1990) estableció que esta: “comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad siempre está relacionada con el azar” (p. 35). Este concepto se acopla de forma pertinente a la situación venezolana, que anteriormente ofrecía oportunidades para la formación docente, dentro y fuera del país. Sin embargo, por esos fenómenos aleatorios

y exógenos, no elegidos por quienes ejercen la docencia, existen impedimentos para ese proceso.

Durante la enseñanza-aprendizaje la resiliencia es determinante porque el profesional logra desarrollar competencias emocionales, sociales, motivacionales y adaptativas para resistir, transformar y encontrar oportunidades en medio del contexto en el que se desarrolla.

También Tenorio-Vilchez y Sucari (2021) destacan que en las características de los docentes resilientes hay sentido del humor, autoestima, introspección, confianza, creatividad, búsqueda de ayuda, resolución de problemas, actualización, interés en la tecnología, optimismo, motivación, entre otros.

En el contexto venezolano, los profesores han logrado establecer pautas resilientes. Coello (citada por Puente, 2021) identificó características del docente para enfrentar su realidad: “Hay automotivación, autocontrol, confianza en sí mismo y en el otro, además el respeto, humildad y tolerancia son fundamentales para analizar las circunstancias vividas y establecer un diálogo bidireccional y flexible de ideas, pensamientos y valores” (p. 27). Estas situaciones evidencian la estrategia de los docentes para mantener su compromiso pedagógico.

Por consiguiente, esta capacidad de adaptación se fundamenta en lo mencionado anteriormente de Freire (1970) sobre la necesidad de formar docentes críticos con capacidad de analizar y transformar la educación con competencias basadas en trabajar en condiciones complejas, de incertidumbre y vulnerabilidad mientras garantizan la calidad educativa.

De igual modo, una característica de la resiliencia es la disposición de innovación que desarrollan los docentes para implementar estrategias y prácticas pedagógicas en medio de su contexto. Pese a las limitaciones de acceder a programas de formación, logran el camino de la innovación, mantenerse a la vanguardia y al día de los

requerimientos que los mismos alumnos hacen, por su naturaleza tecnológica.

Sobre ello Rodríguez et al., (2022) dijeron que:

Se concluye que la innovación educativa no es una acción individual, voluntarista, de un docente en su aula o de un grupo reducido de profesores con colaboraciones puntuales, sino, por lo contrario, es parte de la planificación institucional que se concreta a través de políticas institucionales, programas y proyectos que cuenten con el apoyo de los líderes institucionales comprometidos con la innovación. (p. 1429)

En este sentido, es propicio indicar que la innovación, que incluye también la formación continua, no es solo responsabilidad del docente. Urge que las instituciones y las autoridades encargadas también se hagan responsables de lo que representan las limitaciones, no solo para el individuo sino para las academias en general y sean impulsados más espacios o programas.

Según Lacarriere (2011) para que exista innovación los encargados deben:

Llevar a cabo una formación profesional innovadora, debemos llevar a cabo una evaluación diagnóstica de las necesidades de mejoramiento del profesorado, a través de encuestas, entrevistas, medición de resultados, priorización de acciones correctivas o de carácter preventivo que permitan el crecimiento del profesorado y alumnos y la consiguiente obtención de magníficos logros en educación. (p. 85).

Al respecto, Freire (2004) indicó que la lucha por el respeto de los educadores debe empezar por la solicitud de sueldos proporcionales al trabajo que se realiza, pues son un deber de los organismos encargados. Esta postura enlaza la lucha salarial, los entornos dignos y la necesidad de desarrollo de los docentes, según afirmó el autor: “La lucha de los

profesores en defensa de sus derechos y su dignidad debe ser entendida como un momento importante en su práctica docente, en cuanto práctica ética” (p. 31). Las luchas docentes se conectan en sus distintas dimensiones.

Es pertinente apuntar que existe la creencia de que la innovación hace referencia únicamente al uso de tecnología y recursos digitales, pero también tiene que ver con el diseño de materiales didácticos, la reorganización del tiempo para estudiar a través de páginas en internet, el pluriempleo para costear estudios, el aprendizaje de la docencia en contextos complejos que pueden estar marcados por falta de servicio eléctrico o de problemas personales de los alumnos, que padecen las mismas situaciones que el docente.

En tal sentido, Rodríguez et al. (2022) apuntan que: “las instituciones educativas deben basarse en las realidades para poder realizar innovaciones como el ejercicio docente, la influencia en el centro educativo, la cultura institucional, el proceso de implementación de las innovaciones y cómo afecta al centro educativo” (p. 1424). Se reitera que el Estado también es actor clave en la formación de los docentes.

Entonces, la formación docente debe ser continua si realmente se quiere innovar. Contreras y Pernía (2018) sostienen que: “La sociedad educativa actual está en un dilema, pues se enfrenta a situaciones dispares: escuelas del siglo XIX, docentes del siglo XX y estudiantes del siglo XXI” (p. 217). Los autores además mencionan la necesidad de incorporar nuevas estrategias que superen situaciones de miseria y atraso social, como las que enfrenta aún Venezuela.

Asimismo, otros aspectos que impulsan mejoras en la calidad educativa y la construcción de procesos innovadores son la socialización con otros colegas, el aprendizaje de paradigmas y la actualización de conocimientos. Esto invita a reconocer la formación como compleja y prioritaria, especialmente en la resolución de las necesidades que tienen los profesores, como actor

principal en las aulas de clases y sobre la mejora de práctica educativa.

En función de esto, es posible comprender que tanto educadores como educandos se ven beneficiados con la formación docente y que en ambos casos se toma en consideración el contexto en el que se desenvuelve. Para Beltrán et al., (2023) el contexto conlleva a pensar planes de estudios que incorporen competencias docentes y que: “Faciliten una pedagogía resiliente, conforme comporta una oportunidad para acompañar a los niños y jóvenes que se educan, en contextos adversos y colaborar a la superación de barreras de su aprendizaje” (p. 209).

De igual forma, Moscoso Merchán y Hernández Díaz (2015) apuntan que: “La formación del profesorado desde hace algunas décadas se ha convertido, tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, en una necesidad de primer orden mundial” (p. 144). Y para que esa prioridad sea abordada, requiere estrategias pedagógicas e incluso sociológicas, para sortear los elementos que el país tiene.

Dicho de otro modo, lograr la formación no solo favorece a las academias y al mejoramiento de la calidad educativa, sino como se apuntó antes, también forma parte de las necesidades de cada ser humano, para el cumplimiento y logro de sus metas personales, y en alcanzar tener el reconocimiento propio, de sus colegas y la sociedad. Murillo y Hernández (2011) apuntan que:

El reconocimiento es una necesidad vital humana, con dos tipos: igual dignidad para todos, y la política de la diferencia, donde cada uno es reconocido por su particular identidad. Por tanto, se demanda ser universalmente iguales, en derechos y libertades. Esta petición de igual reconocimiento se extiende más allá de la declaración del igual valor que todos los humanos potencialmente tenemos para convertirlo en un hecho real (p. 20).

De acuerdo con el postulado de Freire (1970), la equidad en las oportunidades

de formación docente es un requisito fundamental para lograr el reconocimiento y la emancipación. Con el empoderamiento, los oprimidos pueden ser más críticos y lograr una práctica docente más actualizada y justa. Si bien Murillo y Rodríguez (2011) han señalado que el reconocimiento puede formar parte de las desigualdades y opresiones, también es innegable que forma parte de las necesidades humanas básicas y es un motor en sus motivaciones. Esa motivación impulsa la mejora continua, la formación personal y la aspiración de sociedades más democráticas, críticas y de calidad.

En consecuencia, la formación docente surge como un proceso de innovación educativa que permite la transformación no solo hacia la tecnología, sino al fortalecimiento de la pedagogía, los saberes y la reflexión permanente sobre la importancia del trabajo colaborativo.

Ese transitar de la innovación en medio de la resiliencia de los docentes tiene también características propias, que hacen menos traumáticas o complejas las dificultades socioeconómicas. Freire (1970) habla sobre la alegría y la esperanza como elementos para la enseñanza: “La esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir los obstáculos que se oponen a nuestra alegría” (p. 33).

Sobre ese tema, subraya que la esperanza forma parte de la naturaleza humana, por ello va intrínseca al acto resiliente de los educadores y sus ganas de seguir aprendiendo y educando.

CONCLUSIONES

La formación docente es fundamental para la construcción de las sociedades. Su limitación impacta en la calidad educativa y en las metas personales de los profesores, quienes encuentran motivaciones para la formación continua en medio del contexto socioeconómico de precariedades en infraestructuras y salarios. El entorno constituye una de las principales limitaciones del profesorado para aspirar a seguir con sus estudios.

El pluriempleo es una constante en el contexto venezolano debido a que hay docentes cuyos ingresos pueden ser hasta de 5 dólares mensuales, lo que impone la sobrevivencia sobre la formación continua.

Debido al contexto en que se encuentran en la actualidad los docentes venezolanos, han logrado tener resiliencia pedagógica para enfrentar los retos de su praxis.

En ese transitar resiliente han logrado explotar sus competencias emocionales, didácticas, personales y cognitivas. Desde lo axiológico, es decir, desde sus valores, procuran la calidad educativa, la reflexión y la innovación.

Ante las situaciones complejas que enfrentan los docentes para su formación continua, es necesario el diseño de políticas públicas efectivas y que trasciendan del contexto y las limitaciones expuestas, para lograr ese proceso formativo tan importante y necesario en la construcción de los futuros profesionales.

Estas propuestas y acciones de evaluación de la situación personal de cada docente serán vitales para la construcción de un sistema educativo de mejor calidad, que responda a los requerimientos de la globalización y para el desarrollo del país.

Urge que organismos nacionales e internacionales tomen medidas sobre la formación docente en el caso venezolano, para evitar que siga en proceso la fuga de talentos e investigadores que aportan al conocimiento desde sus espacios.

Impulsar la formación docente en contextos socioeconómicos complejos requiere inversión en infraestructura, desarrollo de recursos pedagógicos, el estímulo investigativo, acceso a recursos como internet y salarios dignos y acordes a la labor educadora.

REFERENCIAS

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2025, Mayo). Situación de Venezuela. <https://www.acnur.org/emergencias/situacion-de-venezuela>
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13 (24),76-92. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>
- Beltrán, M., Arán, M. A., Samuel, M., Almonacid, C., y Mansilla, J. (2023). Resiliencia pedagógica y aprendizaje situado en el abordaje de brechas educativas pos-pandemia: Factor clave en la formación de nuevas generaciones de profesores para Chile. *Areté, Revista Digital Del Doctorado En Educación*, 9(18), 193–215. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/re_v_arete/article/view/27282
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados* (2a ed.). Paidós.
- Centro de Documentación y Análisis Social de la Federación Venezolana de Maestros. (2025). *Canasta Alimentaria Familiar – Abril 2025*. <https://fvmaestros.org/canasta-alimentaria-familiar-abril-2025/>
- Contreras Colmenares, A. F., & Pernía Barragán, D. C. (2018). La formación docente y el desarrollo de la identidad profesional docente. *Heurística: Revista Digital de Historia de la Educación*, (21).
- Díaz Quero, V., (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (Ext),88-103. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía..* Paz e Terra.
- Gómez, G., & Rivas, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en la Educación*, (47), 215-233. doi:10.4067/S0718-45652017000200215
- González Fernández, R. X. (2024). Factores socioeconómicos que influyen en el acceso a la educación superior en la zona rural del cantón Salitre (Guayas, Ecuador). *Revista InveCom*, 4(2), e040244. Recuperado de <https://doi.org/10.5281/zenodo.10637540>
- Imbernón, F., Gimeno Sacristán, J., Rodríguez Martínez, C., & Sureda, J. (2017). El profesorado, su formación y el trabajo educativo. Recuperado de <https://porotrapoliticaeducativa.org/2017/11/07/el-profesorado-su-formacion-y-el-trabajo-educativo/>
- Lacarriere Espinoza, J. L. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1760/11829_lacarriere_espinoza.pdf
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moscoso Merchán, F., & Hernández Díaz, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140–154. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000300011&lng=es&tln=es
- Murillo, F. J., & Hernández Castilla, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4). Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/issue/view/349/197>
- Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Los Andes (ODHULA). (2024). *Situación de las universidades en Venezuela, Reporte mensual: noviembre, 2024*. Recuperado de <https://www.uladdhh.org.ve/situacion-de-las-universidades-en-venezuela-reporte-mensual-noviembre-2024/>
- Puente Varela, R. (2021). Estado de la identidad resiliente docente en Venezuela. *Administración Educativa*, (10), 19–35. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/17564>
- Rodríguez, Á. F., Medina, M. A., Tapia, D. A., y Rodríguez, J. C. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(Especial 8), 1420-1434. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.43>
- Scholars at Risk. (2020). *Informe del Proyecto de Monitoreo de la Libertad Académica*. Recuperado de <https://www.scholarsatrisk.org/wp-content/uploads/2020/12/SAR-Free-to-Think-2020-Venezuela.pdf>
- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2972992>
- Tenorio-Vilchez, C., & Sucari, W. (2021). Entender la resiliencia

docente. Una mirada sistemática.
Revista Innova Educación, 3(3),
187-197.
<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/398/279>

Tenti Fanfani, E. (2005). El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Fondo de Cultura Económica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). Informe mundial sobre los docentes: abordando la escasez de docentes y transformando la profesión.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.