

FORMACION DOCENTE Y SU INCIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA-GENERAL

Recibido 14/07/2025 Aceptado 23/09/2025

Liropeya del Carmen Barboza Soto
Codigo Orcid 0009-0007-9911-6714
Universidad de Los Andes-Venezuela
liropeyabarbozasoto@gmail.com

Resumen

El propósito del estudio es determinar la incidencia de la formación permanente del docente en la práctica pedagógica aplicada en las aulas de clase de educación media-general, y concretamente se enfoca en dos vertientes: el significado que otorgan a la formación permanente, y cuál es el enfoque aplicado en las aulas. Para ello, se trabajó bajo el paradigma interpretativo y método fenomenológico-cualitativo, con aplicación de entrevista a los informantes clave de educación media-general y categorización de respuestas. Se concluyó que los docentes si bien se consideran actualizados y que su formación es el resultado de iniciativas propias, incide en la calidad de la práctica pedagógica, la cual es poco permeable a la profundización de las características del modelo de aprendizaje constructivista, al no ser continua ni completa dicha formación profesional.

Palabras clave: formación docente, actualización, pedagogía, tecnología, educación.

ABSTRACT

The object of this study is to determine to incidence of teacher education in their pedagogical practices inside classroom in secondary school, and it focuses on two aspects; the meaning that they give to teacher education and what are the approaches in their classrooms. In order to achieve this purpose, we worked under the Interpretative paradigm and the qualitative phenomenological method, applied to three key educator interviewed in secondary school and the responses were classifield. It was concluded that the teachers if well consider themselves to keep up to date and their teacher education is caused by own motivation, this affects the quality of pedagogical pratice. At the same time, this pedagogical practice is not permeable into the characteristics of the constructivist learning model because of the teacher education is neither continuous nor complete.

Keywords: teacher education, keep up to date, pedagogy, tecnology, education.

INTRODUCCION

“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas” es el espíritu, en materia educativa, que contempla la Agenda 2030 del informe de la Organización de las Naciones Unidas, que determina el camino por el que se está transitando y el futuro. De esta manera se asientan las bases para la conformación de un ciudadano del mundo: tanto para las personas que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, como para quienes reciben dicho proceso, tomando en cuenta que el ser humano tiene la capacidad para recibir y transformar conocimientos y experiencias en el transcurso de su vida.

La academia y los docentes son responsables de fluir con los nuevos tiempos en cuanto a los contenidos y maneras de llevar a cabo el hecho educativo, y dar respuestas adecuadas a las preguntas qué y cómo canalizar ese proceso de enseñanza-aprendizaje; lo que el docente ejecute en el aula es reflejo notable de su formación y preparación, entre otros aspectos. Es por ello que, este artículo científico se vincula y complementa con la investigación de la Tesis Doctoral en Pedagogía Intitulada “Constructo Teórico sobre las Competencias Digitales del docente en la práctica pedagógica de la educación secundaria”, donde la dimensión pedagógica y disciplinar cobran especial relevancia.

En este sentido, a finales del siglo XX se inicia el uso masivo de Internet y el empleo de la tecnología para despuntar la Sociedad de la Información y el Conocimiento, lo que ameritó en poco tiempo - aproximadamente a partir del año 2005 - se fuera delineando con más énfasis el perfil del nuevo docente que se requería con las siguientes características como lo señala Yanez (s/f) “fortalecer potencialidades culturales y tecnológicas, docente estratégico y proactivo” (p. 166), de tal manera que en los tiempos sucesivos, la necesidad de incluir la permanente actualización y formación del cuerpo docente se transformó en factor indispensable.

Así, se tiene entonces que para ir configurando las buenas prácticas de los docentes se fue abriendo camino para que la incorporación de las TIC cobraran valor en el ámbito educativo, y este hecho hizo su punto máximo en el

contexto de la pandemia COVID-19 cuando se visibilizó la brecha digital, competencias y saberes en docentes y alumnos, por lo que a partir del año 2022, la integración de elementos tecnológicos al proceso educativo que “exige un cambio en la forma de asumir la práctica pedagógica” (Guerrero 2020:170) fue un tema más que importante, por decir indispensable, hasta hoy día, 3 años después de terminada la emergencia de salud mundial.

Al respecto, se trata de establecer una serie de razones por las cuales a la fecha, las pedagogías aplicadas en clases del nivel media-general se estiman que no sean las más acordes con los requerimientos y exigencias que el proceso de enseñanza-aprendizaje señala los nuevos tiempos, donde los alumnos de dicho nivel forman parte de la llamada generación de pantalla, caracterizada por la facilidad y naturalidad con la cual usan los equipos electrónicos. Se considera que una de las principales causas es la mínima o poca formación que el docente en la actualidad recibe, y que impacta su quehacer en el aula.

Lo anterior, trae como resultado que el modo de ejecutar precisamente ese proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes esté desfazado, así lo señala el estudio de Muñoz que revela que “los profesores que manejan las TIC con sentido pedagógico son minoría” (2020:393), es decir, que existen falencias en la práctica pedagógica por parte de los docentes; no es actualizada, carece de nuevos elementos y estrategias que impactan negativamente en la calidad de las clases, donde hace falta que los profesores manejen las herramientas tecnológicas como elementos para trabajar con idoneidad en las aulas.

De igual manera, las causas de la carencia de formación profesional permanente se percibe como mínimo interés por parte de las instituciones para apoyar a sus docentes, es decir ausencia de motivación y estímulo tanto intelectual como económico, o como lo expresa Carmen García, citada por Pereira (2024) “limitaciones en la formación del personal docente” por parte del Estado venezolano, que si bien lo refiere al ámbito universitario, el nivel de educación media-general también presenta esta barrera que incide notablemente en la práctica pedagógica.

La ausencia parcial o total de una formación permanente en los docentes de educación

media-general, producto del desinterés Estatal e institucional, trae como consecuencia directa en primer lugar que influye en la calidad de la educación señalada en su concepción más amplia por Tedesco (1992) como “a enseñar aquello que satisface las necesidades planteadas por el desempeño de las personas en los diferentes ámbitos de la sociedad” (p. 121), y en segundo lugar, afecta el núcleo del saber primigenio: el proceso enseñanza-aprendizaje, donde confluyen el profesor y los alumnos en el aula, y donde además de ese hecho educativo per se, existe el intercambio comunicativo, afectivo, humano.

Surgen entonces las siguientes preguntas: ¿cuál es el significado que los profesores de educación media-general le otorgan a la formación permanente? Y ¿cuál es el enfoque pedagógico que los docentes de educación media-general aplican en sus aulas?, ambos interrogantes conducen al planteamiento central ¿es necesario determinar la importancia de la formación permanente del docente de media-general para el desenvolvimiento de su desempeño profesional?

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Modelo Constructivista del Aprendizaje

De acuerdo a los teóricos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, la manera como el ser humano edifica su mundo, se señala que hoy día el campo cognoscitivo y experiencial cobran mayor relevancia, especialmente en los contextos de educación media, donde ambas perspectivas convergen. Sobre el tema, Ganem y Ragasol (2010) señalan que Piaget y Vygotski conceptualizan dicho proceso como:

“el constructivismo está alimentado por varios paradigmas, los cuales son conocidos como las teorías clásicas del aprendizaje, en las que se considera al alumno como responsable de construir su propio aprendizaje y al profesor como al que coloca el andamiaje, da la guía o la orientación para que esto suceda” (p.14)

De tal manera, que el docente es el faro que guía los conocimientos que el alumno apprehende en el transcurso de su desarrollo cognoscitivo, como ser pensante y afectivo, como persona que tiene sentimientos y emociones. De tal manera, que su rol toca diversas dimensiones del ser humano que va a

la escuela a construir conocimientos y también aprender a convivir con el otro, con los otros, en el salón de clases y en la institución educativa.

Formación docente

De acuerdo a Flecha y Puigvert (2005) “la formación del profesorado –centrada en los conocimientos previos y las adaptaciones curriculares– va siendo transformada en formación de todos los agentes educativos, para coordinar y optimizar sus interacciones con los alumnos” (p.12), se trata entonces de fortalecer una serie de competencias propias de su disciplina, incorporar y asimilar las tendencias propias del proceso enseñanza-aprendizaje, así como también desarrollar y potenciar habilidades personales que optimicen su desempeño en el aula.

Por tanto, es indispensable la formación permanente en el docente ya que como expresa Ramírez (2020), deberá:

“organizar y llevar estrategias de inclusión; implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión escolar; aprender y aplicar las nuevas tecnologías; afrontar deberes y dilemas éticos de la profesión y capacitarse continuamente.” (s/p)

Este perfil requiere que el docente se prepare de modo continuo en la multidimensionalidad de su profesión, en la cual se presentan desafíos surgidos de los alumnos y del aula en donde ejerce la práctica pedagógica, y más aún tomando en cuenta que los alumnos de los niveles de educación media-general forman parte de una generación que si bien es natural el uso de dispositivos tecnológicos para su entretenimiento, carecen de criterios para el discernimiento de contenidos y fuentes de información para sus tareas escolares, siendo indispensable ese rol orientador en dichos aspectos, para apoyarlos, así como también ser orientador en el desarrollo integral como seres humanos.

Campo pedagógico

Si se asume la pedagogía como “el arte de enseñar” – de acuerdo a Sabater, citado por Calzadilla (2004, párr. 6) en su concepción más amplia, trata desde la óptica del docente de

orientar y enfocar – tomando en cuenta una malla curricular actualizada – los temas del modo más apropiado para que los alumnos los interpreten, asimilen y se apropien de ellos, valiéndose en el proceso intermedio de fomentar la curiosidad y motivar al alumno a profundizar sobre los temas tratados; aspectos que plantean retos para el cuerpo profesoral.

De acuerdo a esto, Sandoval et al., (2022) señala que dicho proceso consiste en:

“el proceso de enseñanza-aprendizaje conforma una unidad que tiene como propósito y fin contribuir a la formación integral de la personalidad del futuro profesional, aunque lo sigue dirigiendo el docente, para favorecer el aprendizaje en los diferentes saberes: conocimiento, habilidades y valores. En este contexto el tipo de intervención que el docente desarrolle está necesariamente influido por el paradigma teórico-científico con el que este último se identifique. De allí se desprende la relevancia que, para el profesor y su práctica docente, tiene el conocimiento y dominio de las diversas tareas que fundamentan el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (p.24)

Lo que fundamenta que el proceso pedagógico influye tanto en el educador como en el educando, por cuanto el emisor de las orientaciones en el aula propende con su profesionalismo a la generación y construcción de los conocimientos de los alumnos sobre los temas que se imparten en el aula y, también a la formación integral de esa persona, que acude diariamente a clases, pues es un ser humano, con pensamientos, alma y espíritu. Por tanto, la formación del educador es multidimensional.

Pedagogía digital crítica

Se incorpora a esa multidimensionalidad el espacio digital, como área en el proceso de enseñanza y del aprendizaje (para profesores y alumnos), por cuanto en la actualidad, los docentes tienen en el mundo on line o la realidad virtual un punto de apoyo para su formación profesional, que posteriormente aplicarán en el aula para el aprendizaje de los estudiantes, manteniendo importantes criterios para su uso y los contenidos que en ellos se encuentran.

En este sentido, tal como lo expresan Nduna y Tawanda (2025)

“la pedagogía digital crítica se basa en los principios de la pedagogía crítica al incorporar tecnologías digitales al proceso educativo y cómo estas tecnologías dan forma a los entornos de aprendizaje, el acceso a la información y la dinámica de poder dentro del aula (Lunevich, Citación2022 Traxler,Citación2021)” (párr. 3).

Vale destacar que el ámbito virtual provee de variadas ofertas educativas para el mejoramiento y actualización de los docentes a fin de que estén preparados para afrontar los desafíos tecnológicos y de contenido que hoy día deben impartir en las aulas, y sumar estrategias flexibles y de alto valor pedagógico para implementar en sus respectivas clases. Cabe mencionar, que como lineamientos fundamentales para esta pedagogía digital crítica se encuentran fomentar el pensamiento crítico, el aprendizaje colaborativo, analizar los contenidos, seleccionar fuentes, diseñar recursos didácticos, entre otros aspectos de importancia, enmarcados en un desempeño ético-digital.

Inteligencia Artificial en el aula

En el contexto de vinculación de la educación con los sistemas tecnológicos, se encuentra la aplicación de la Inteligencia Artificial como apoyo para el área educativa y sus agentes, bien docentes, alumnos, aulas e instituciones. Recientes estudios señalados en las investigaciones de Rondón, Pacotaípe, Alarcón y Yepez (2025) indican que países como España y China han dedicado esfuerzos para determinar el impacto de la IA en la formación docente, y señalan que si bien potencian la enseñanza y el aprendizaje, también existen falencias, como la falta de formación de los docentes en esa área y la resistencia hacia su integración en el aula.

En este sentido, es perentorio que la formación del docente sobre esta área se inicie con la alfabetización digital, seguido de minimizar el miedo hacia el uso de esa nueva tecnología para su propia formación y luego, para la incorporación de la IA en la planificación escolar, donde de igual manera debe tomar en cuenta las características de Centro Educativo y de los estudiantes, especialmente del acceso

o alcance que tengan sobre un dispositivo tecnológico.

De la misma manera, la aplicación de la IA en el aula debe ser el resultado de internalización del docente como herramienta didáctica – cuya potencialidad seguirá aumentando – donde en este presente inmediato convergen aspectos axiológicos y ontológicos de alta significación, lo que permite redefinir el rol del cuerpo profesoral a la luz de este siglo, de acuerdo al pedagogo Ortiz (2011) quien plantea en el paradigma del Desarrollo Integral al docente con las siguientes características “orientación, guía y control del proceso de educación. Diseña acciones de aprendizaje del contenido integrando sus dimensiones instructiva y educativa desde el aula. Dirige el proceso de educación con enfoque sistémico” (p.129).

3 METODOLOGÍA

La metodología aplicada para este artículo estuvo enmarcada en el paradigma interpretativo, con metodología fenomenológica, definida por Sandín como “el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial, y - el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción” (p. 63), con acción en un marco cualitativo y un estudio de tipo descriptivo y diseño de campo, pues se efectuó directamente en el lugar donde se realiza el hecho educativo, y por tanto se describe de manera fehaciente lo que ha tenido lugar, que fue de utilidad para dar respuesta a lo planteado en el estudio.

Así, se indica lo siguiente: las fuentes primarias del artículo están sustentadas en la consulta a tres (03) docentes de tres (03) Unidades Educativas del Municipio San Cristóbal donde se imparte educación media general, seleccionados por tener en su perfil profesional un desempeño superior a 15 años, formación académica de tercer nivel y disposición de tiempo, a quienes se les aplicó sendas entrevistas que arrojaron valiosos aportes para el desarrollo de este artículo científico, así como también se efectuó la revisión y consulta bibliográfica, ensayos, ponencias, entre otros, sobre la formación docente, pedagógica y gestión docente, lo que permitió enriquecer este trabajo.

Se señala que las Unidades Educativas para la realización de este trabajo fueron las siguientes: Unidad Educativa Colegio Pio XII, Unidad Educativa Colegio Coromoto y Escuela Técnica Colegio María Auxiliadora, integrantes del AVEC. Las entrevistas que se aplicaron a los Informantes Clave tuvieron como finalidad describir el enfoque de la práctica pedagógica y determinar su actualización profesional. Las entrevistas se transcribieron de modo exacto, y posteriormente fueron reconocidas por los profesores participantes, lo que otorga credibilidad al contenido recabado. A continuación se presenta en la siguiente tabla los perfiles de los Informantes Clave:

Tabla 1. Descripción de Informantes Clave

Informante	Código	Descripción
Informante Clave 1	IC1	Lic. Educación, mención Geografía y Ciencias de la Tierra
		Experiencia docente: 19 años
		Docente: Cátedra Arte y Patrimonio
		U.E Colegio Coromoto
Informante Clave 2	IC2	Lic. Educación, mención Castellano y Literatura
		Experiencia docente: 21 años
		Docente: Cátedra Lenguaje y Comunicación
		U.E Colegio Pío XII
Informante Clave 3	IC3	Lic. Educación, mención Idiomas Extranjeros
		Experiencia docente: 15 años
		Docente: Cátedra Idiomas
		E.T Colegio María Auxiliadora

Fuente: Propia de la Investigación. Barboza, L (2025)

4 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS

En este apartado, la presentación y análisis de los resultados se llevaron a cabo pregunta por pregunta, esquematizados en el cuadro denominado Organización de los Datos Cualitativos, que reflejó las categorías y sub-categorías que conforman os datos recopilados y que dan respuesta de manera descriptiva y cualitativa a las interrogantes planteadas.

Así en el presente estudio, estos resultados hallados e interpretados, condujeron a las conclusiones. Seguidamente se esboza lo expuesto en líneas precedentes:

Tabla 2. Organización de los Datos Cualitativos

Categorías	Sub-categorías	Indicadores	Item
Formación Permanente	Conocimientos	Actualización	1
	Formación continua	Importancia	2
Pedagogía	Objetivo de la clase	Finalidad	3
	Proceso enseñanza-aprendizaje	Herramientas para comunicar	4

Fuente: Propia de la Investigación. Barboza, L (2025)

Categorización

Categoría 1: Formación Permanente

La primera categoría está integrada por los aspectos de la actualización docente y la significación que tiene para el cuerpo profesoral la formación permanente, que responden la primera interrogante del estudio ¿qué significado tiene la formación permanente para los profesores de educación media-general?; respuestas que se plasman en las siguientes exposiciones:

Subcategoría: (1.1) Actualización disciplinar

La concepción de la formación disciplinar o formación por áreas, de acuerdo a Bisquera (2005), se centra en:

“Las áreas temáticas y de conocimiento e intervención a cada uno de los aspectos esenciales a considerar en la formación de los orientadores. En ese lugar de áreas podríamos utilizar otras expresiones, como ámbito temático, dimensiones, aspectos, problemas, campos temáticos, que aquí vamos a demo...” (p. 4)

Sobre este aspecto, se realizó la siguiente pregunta: ¿Se considera un docente actualizado(a)?, y los informantes clave señalaron:

IC1. “Sí. Constantemente investigo en mi campo, dando a conocer a los alumnos los conocimientos que he obtenido a través de los contenidos que investigo. Me actualizo a través de las RRSS como Google académico, Tik Tok (para obtener consejos pedagógicos). Veo contenido de docentes sobre técnicas y consejos de

trabajo en equipo, y si lo veo factible en el grupo que manejo lo aplico. No todos los alumnos aprenden de la misma manera. Pinterest tiene estrategias evaluativas con temas específicos y, las pongo en práctica. Me actualizo leyendo contenido de páginas web, en mis horas libres. Me sirven para minimizar debilidades. Considero que en la actualización, el factor tecnológico es fundamental, ya que me actualizo en los cambios, pero sin dejar de lado las consultas de libros, es decir, la tecnología es un complemento.”

IC2: “Sí me considero actualizado, lo hago por motivación propia. Actualmente estoy actualizándome en herramientas virtuales como la IA, que es necesario, sin dejar de lado la estructura de mi formación académica. En este momento estoy realizando dos cursos: Generación de Contenido de IA para RRSS y Redacción de Prompt, ambos por motivación propia.”

IC3: “Considero que me encuentro en un estado intermedio, ya que por cuenta propia estoy en un programa de estudios de cuarto nivel relacionados con educación virtual.”

Los hallazgos describen que los docentes sí se consideran actualizados, ya que investigan acerca de cómo mejorar su práctica docente y las evaluaciones dentro del aula. De la misma manera, se actualizan en temas propios de la planificación escolar, de las especialidades como profesionales y, en el uso de la tecnología como herramienta de apoyo para el trabajo diario.

Lo precedente indica la importancia que tiene para el cuerpo docente la actualización disciplinar, que para Rivas (2007) consiste en “la actualización académica como una condición intrínseca a la formación docente del postgraduado y como un deber y una necesidad del sujetoenseñante” (párr. 6), así como también es un deber ético en la autogestión docente, respeto a la cátedra que se imparte y la expresión de impartir conocimientos vigentes y útiles dentro del aula. Igualmente, los hallazgos señalan la aplicación pedagogías digitales críticas, por cuanto extraen de plataformas sociales lo que consideren más viable y práctico para impartir sus clases.

Subcategoría (1.2) Importancia de la formación permanente

En el marco de las actividades del docente para otorgarle actualidad y calidad a su desempeño, se indica que, de acuerdo a Camargo et al., (2004) “la reconstrucción de su práctica conduce al maestro a elaboraciones teóricas coherentes con su saber profesional que, a su vez, fundamentan las decisiones que debe adoptar.” (p. 98).

Por ello, con respecto a la pregunta ¿Qué significado tiene para usted la formación permanente del Profesor?, los informantes clave expresaron:

IC1: “Es fundamental en nuestra labor para enriquecernos, para minimizar debilidades y fortalecer los conocimientos en la realidad, con las herramientas necesarias.”

IC2: “Es de suma importancia, pero lamentablemente no se da institucionalmente, es a título personal, ya que no hay disposición económica; por tanto, la formación es poco a poco, lo que se pueda y sin costo alguno. No hay recursos.”

IC3: “Es primordial en el campo profesional. Para estar al día el docente debe conocer cuál es el estado más actual en el área. Le permite reforzar la base profesional y conocer las aplicaciones actuales del conocimiento, así como también informarse sobre nuevas teorías o prácticas profesionales, cómo se han aplicado y cuáles ventajas y desventajas han traído en su ámbito. Ha sido difícil en cuanto a diversos factores, entre ellos la fluctuación de la energía eléctrica en Venezuela durante varios lapsos de tiempo en el transcurso de estos años, las restricciones gubernamentales al acceso de plataformas internacionales. En general, el elevado costo de los cursos de actualización online y presencial dentro y fuera del país.”

Los hallazgos de los informantes clave permiten identificar que el significado de la formación permanente es fundamental, enriquecen sus conocimientos y son útiles para determinar el estado actual del área donde se desempeñan, como nuevas teorías y prácticas

profesionales. Sin embargo, en los hallazgos se determina que la formación permanente responde a motivación propia, y seleccionan programas de actualización de bajo o sin ningún costo, relacionados con tecnología, pues los recursos institucionales para ello son prácticamente inexistentes.

En este sentido, se determinó en este caso que la formación del docente parte de la automotivación, con lo cual según Olmedo et al., (2025), “los docentes motivados tienden a ofrecer una enseñanza de mayor calidad, lo cual repercute positivamente en aprendizaje de los estudiantes” (párr. 67).

A pesar de las limitaciones, los recursos disponibles en el área tecnológica a través de plataformas gratuitas son considerados de utilidad por los docentes para sus actualizaciones y las aplican en el aula.

Categoría 2: Pedagogía

Esta categoría se conforma por el objetivo pedagógico y las herramientas de comunicar los contenidos, siendo ejes centrales para responder al segundo interrogante del estudio ¿cuál es el enfoque pedagógico que los docentes de educación media-general aplican en sus aulas?, por lo que se presentan a continuación los resultados:

Subcategoría: (2.1) Finalidad pedagógica

Las características que definen el modelo de aprendizaje constructivista de acuerdo a Piaget y Vygotski, citados por Ganem y Ragasol (2010) son las siguientes:

“se centra en aprendizaje porque es un creador de condiciones propicias para que el alumno aprenda; vincula los temas o contenidos del programa a las necesidades, intereses o experiencias cercanas al alumno, y logra que el alumno disfrute el aprendizaje y se vuelva autodidacta.” (p. 11-13)

En este sentido, se interrogó a los informantes clave sobre ¿Cuál es el objetivo de su gestión en clase?, y respondieron:

IC1: “Aprendan y construyan sus conocimientos basados en experiencias.”

IC2: “Generar experiencias de aprendizaje para la consolidación de la competencia de la lecto-escritura. Realizo actividades prácticas para la comprensión de textos y conocimientos. Nada memorístico.”

IC3: “Con el contenido y material de apoyo que llevo a la clase, el objetivo es que el estudiante comprenda la lección, motivarlo a que formule preguntas, la relacione con su experiencia y del campo de su interés (estudio) y luego participe en clase demostrando de esa manera que comprendió la lección o que se encuentra en proceso de comprender el contenido. También el objetivo es que el estudiante se dé cuenta qué necesita corregir, mejorar y aprender, tanto del contenido actual de la lección como de contenidos anteriores.”

Los hallazgos reportan que los objetivos de la gestión en clase son los siguientes, a saber: a partir de las experiencias que se generen en el aula el alumno construya sus propios conocimientos, las relacione con sus vivencias y participe en clases.

Igualmente, en los hallazgos se establece la capacidad de generar experiencias en los alumnos como forma de consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo de valía, tal como lo expresa Gutiérrez et al., (2011) donde las tecnologías de la información y las comunicaciones serán instrumentos necesarios “para afrontar una etapa en la que la innovación y la rápida capacidad de respuesta serán las claves de la competitividad” (párr. 6) dentro del aula, que facilitarán el proceso, y se concentrarán en los contenidos.

Otro factor no menos importante, es que entre los objetivos se encuentra motivar al alumno a que profundice en los contenidos recibidos en el aula a partir de formular preguntas al docente y que relacione los contenidos vistos con temas de su interés.

Subcategoría: (2.2) Herramientas para comunicar los contenidos

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, el elemento comunicacional es imprescindible, por cuanto cristaliza toda acción pedagógica y didáctica, pues su base se centra en la existencia de la doble vía – profesor y alumno

- para crear ambiente en el aula para el fin educativo, por tanto, de acuerdo a Ganem y Ragasol (2010) “se trata de liberar las comunicaciones, de hacerlas posibles, de alentarlas” (p.10).

A tal efecto, considerando ese tema central en el aspecto de enseñanza-aprendizaje se les pregunta a los docentes: ¿A través de qué herramientas comunica los contenidos?, e indicaron:

IC1: “Voy explicando el contenido y preguntándoles si comprenden, debe haber un feed-back. Hay participación, para que lo expresen.”

IC2: “Los comunico a través de actividades prácticas para la comprensión de textos, pues esos conocimientos deben ser asimilados, internalizados, nada memorísticos. Incluyo exposiciones, definiciones de conceptos, ejemplos y se plasman sus conocimientos con una práctica evaluativa.”

IC3: “Se inicia con la introducción sobre el tema de forma escrita, otras veces de forma auditiva y oral, otras veces de forma gráfica. Luego el desarrollo el contenido es a través de materiales escritos relacionados con el campo de estudio de los alumnos. En las guías de estudio incluyo material gráfico y audiovisual para motivar a los estudiantes. Viene el momento del desarrollo de los ejercicios y la participación en la clase. También aquí los alumnos aclaran las preguntas y dudas. Viene el momento del cierre de la lección. Generalmente todo el grupo participa. A veces de forma oral, a veces de forma escrita (dictado).”

De acuerdo a los hallazgos, los docentes manifiestan que la manera de herramientas para comunicar los contenidos, como parte del proceso enseñanza-aprendizaje, se imparten con explicaciones de los temas, conceptos, ejemplos, guías de estudio, material gráfico y audiovisual. Igualmente, los docentes fomentan la participación de los alumnos en clase a través de feed-back inmediato y realización de intervenciones con preguntas. Las comprensiones de los contenidos son verificadas a través de feed-back, actividades prácticas en clase para que internalicen los

conocimientos y, posteriormente con las prácticas evaluativas.

Cabe indicar que en este aspecto, y relacionando el presente ítem con el primer planteamiento sobre la consideración de su actualización disciplinar, se indica que los hallazgos reportan que los docentes se apoyan en las herramientas tecnológicas, especialmente en plataformas digitales e Inteligencia Artificial como esquemas de actualización docente, que luego aplican en sus aulas, en la medida de sus posibilidades, por lo que de acuerdo a Rondón et al., (2025) “tiene el potencial de facilitar el aprendizaje autónomo” (párr. 22).

Se determina especialmente, que este nivel de educación media-general dichas tecnologías se utilizan para crear recursos didácticos, cuyo empleo se transforma en ética, por cuanto el alumno se vincula con los saberes, conecta con los profesores y compañeros del aula presencial, siendo visibles los aspectos axiológicos y ontológicos expresados en líneas precedentes. En otras palabras, los recursos digitales se aplicación en el aula presencial.

5 RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados del estudio, exponiendo los de mayor relevancia, que fueron los siguientes:

Formación docente como eje de la práctica pedagógica

Los docentes de educación media-general se consideran actualizados en sus respectivas especialidades, y se sirven de la tecnología como medio para concretar ese cometido, pues existen plataformas educativas que proporcionan herramientas y contenidos, que los consideran útiles para aplicarlos en las clases. Esto demuestra el interés del cuerpo docente mantenerse al día con las tendencias propias tanto de su especialidad, como del modo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando el espacio para la adaptación de dicho proceso a las características propias de asimilación de contenidos de cada grupo.

De la misma manera, las actividades de actualización y formación permanente es el resultado de la motivación propia de cada docente, es decir, su valía y aprecio como

profesor está reflejado en la búsqueda del mejor desempeño profesional y competencias individuales. Los hallazgos no mencionan estrategias que los docentes aplican en su enfoque constructivista como por ejemplo jornadas de formación, participación en talleres, congresos locales e intercambios de experiencias educativas intra e intercolegiales, entre otras posibilidades.

La formación permanente del presente estudio es realizada a título personal, pues las limitaciones en el orden económico derivadas de la situación-país no contempla institucionalmente la posibilidad de oportunidades de formación para los docentes, lo que implica que la acción pedagógica trata de ser lo más adecuada posible, sin embargo hay una formación docente incompleta.

Reflexión sobre el quehacer pedagógico

Los objetivos del quehacer pedagógico de los docentes de educación media-general es la construcción de conocimientos de los alumnos a partir de sus propias experiencias, pues como lo indica en el estudio de Errobidart y Viscaino (2022) en la construcción de propias experiencias para dar sentido a lo estudiando en el contenido “ se valora cuando ofrece la oportunidad de producir un pensar sobre las relaciones entre nociones, conceptos y conocimientos que posibilitan la comprensión / explicación de un fragmento de la realidad en y desde la que docentes y estudiantes interactúan” (párr. 45).

Los contenidos son comunicados de manera oral, auditiva, escrita, gráfica, fomentando la motivación y oportunidad para la participación de los alumnos, a quienes se les responden sus inquietudes, tal como lo señala Valderde (2009) “el docente por lo tanto, planifica actividades propias para el aprendizaje, y promueve la participación de sus estudiantes y guía el proceso a la construcción del conocimiento” (pág. 17).

El modelo pedagógico que aplican los profesores en el nivel estudiado está basado en el enfoque constructivista, donde el alumno construye sus propios conocimientos, sin embargo, a pesar que mencionan la experiencia como valor pedagógico no concretan sobre cuáles son esas prácticas que propenden a la experiencia en el aula que haga efectiva esa construcción de conocimientos en los alumnos,

para que puedan internalizar esos conocimientos.

Por otra parte, el cuerpo profesoral se apoya en las nuevas tecnologías, especialmente plataformas sociales e Inteligencia Artificial en su formación profesional, pero no profundizan ni amplían en la manera de cómo incorporan la actualización de su formación permanente apoyados por la tecnología al desenvolvimiento de las clases, las respuestas fueron muy puntuales. Cabe destacar, que actualmente las competencias digitales están enmarcadas en habilidades duras en cualquier campo, y la educación no está exenta de ello, así lo señala Rondón et al., (2025) al referir que “la IA mejora las habilidades técnicas y fomenta el desarrollo de competencias interpersonales y principios éticos en la formación de docentes” (párr. 22).

6 CONCLUSIONES

Se concluye del presente estudio que con respecto a la actualización de los docentes de educación media general, los docentes sí se consideran actualizados, teniendo la responsabilidad a su cargo, con los recursos que tengan disponibles, significando de alto valor el factor tecnológico para su formación, que permite de cierta manera satisfacer esa carencia, pues a través de Internet se ofrecen cursos, talleres, congresos con mínimo e incluso sin costo alguno con temas de interés para los docentes en sus respectivos campos.

La tecnología para los docentes de la educación media general– sin dejar de lado la formación académica base y la consulta bibliográfica – es de gran valía, pues les proporcionan herramientas y contenidos para mantenerse actualizados en los temas que son propios de la especialidad y en tópicos que facilitan y pueden aplicar como actividades dentro del aula, a fin de mejorar sus prácticas pedagógicas y abordar con facilidad la manera más adecuada para que los estudiantes internalicen los contenidos.

En este sentido, los docentes consideran que su formación permanente es clave para su competencia profesional, que repercute en mayor calidad de su gestión dentro del aula, internalizando saberes, teorías y estrategias que sumarán su experticia para ejecutar con idoneidad el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que significa que además de ser importante para ellos mismos, debería ser igualmente

relevante para las Instituciones en las cuales prestan sus servicios profesionales, circunscribiendo este pilar corporativo como de alto impacto, que sin duda repercute en la población estudiantil.

La formación de manera constante en el personal docente de las instituciones educativas de media general es un factor primordial para el buen desempeño de los agentes educativos de los colegios, los nutre para que las respectivas acciones dentro del aula estén cónsonas con las nuevas tendencias de cómo abordar el proceso enseñanza-aprendizaje, especialmente impartida a la generación de adolescentes que cursan los primeros años de bachillerato; en segundo lugar, la actualización constante conlleva a que el cuerpo docente asimile y cree estrategias que puedan ser validadas y funcionales dentro de los grupos a los cuales orienta y, finalmente, como se consolida como motivación propia, debe ser proyectada para satisfacerla como necesidad institucional.

En lo concerniente al enfoque pedagógico si bien tiene como eje central el modelo de aprendizaje constructivista, donde se debe ahondar más sobre cómo acercar a los estudiantes a temas de sus intereses, ello permitirá incrementar la curiosidad para que amplíen los contenidos y exploren herramientas por iniciativa propia, así como también sientan que aprenden y puedan vincular los contenidos a situaciones prácticas; esto aviva la satisfacción de comprender lo visto en clases y aplicarlo de inmediato.

7 CONSIDERACIONES FINALES

La formación continua del docente en educación media-general es fundamental porque responde al mérito en su quehacer profesional, incrementando la valía día a día con sus alumnos al solventar los requerimientos del proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto exigente y dinámico del tiempo presente, y donde los alumnos cumplen un rol determinante, no sólo por sus naturales demandas dentro del aula, sino porque se requiere de la capacidad de rápidas adaptaciones y comprensiones de los modos de asimilación para alinear saberes-modos-intereses y experiencias. Así también, esta formación docente es imprescindible como valía individual para el cuerpo profesoral, ya

que eleva la calidad educativa como agente institucional.

En segundo término, con los resultados plasmados en este artículo se amplía el espacio para repensar en la labor docente dentro del aula- derivado de su formación profesional-, es decir en replantear o mejor aún redefinir el objetivo de la práctica pedagógica para los estudiantes de educación media-general, expresada en el eje central proceso de enseñanza-aprendizaje: se requiere de un mayor esfuerzo para fomentar en los adolescentes la capacidad de pensamiento crítico y analítico en el marco de la pedagogía digital crítica, que les lleve a construir sus propios conocimientos; esto como pivote fundamental para ensamblarlos con las experiencias prácticas en el aula, y por tanto, que generen un impacto positivo, que les lleve a ser parte de su esquema mental en la manera de relacionar conocimientos y realidades en el presente y tiempo futuro.

Para el desarrollo del estudio existieron limitaciones metodológicas por cuanto no todas las Unidades Educativas – en total seis (06) - a las que se invitó a participar decidieron formar parte de la investigación, dando respuesta afirmativa tres (03), y en cuanto a la muestra de docentes (03 profesores), se indica que dos (02) fueron seleccionados por las autoridades del respectivo Colegio, y un solo docente participó de manera voluntaria. Sin embargo, estas limitaciones no fueron obstáculos para la ejecución del trabajo.

Por otra parte, para ampliar la visión sobre el estudio que se ha expuesto, se recomienda ejecutar futuras líneas de investigación vinculadas con la proposición de un modelo explicativo sobre cómo la autoformación docente impacta la calidad educativa, así como también, realizar estudios comparativos de la formación docente y su incidencia pedagógica en la educación media-general entre instituciones públicas y privadas y por último, efectuar investigaciones sobre el impacto específico de las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC en la formación de los docentes de educación media-general y en los procesos de planificación y evaluación pedagógica en ese mismo nivel educativo.

Para concluir el presente ensayo, la reflexión crítica sobre implicaciones institucionales y

políticas de la formación docente en contextos de crisis a una invitación para los actores institucionales a incrementar el apoyo hacia la formación docente de manera constante para el cuerpo profesoral, requisito sine qua non para que exista una idónea práctica pedagógica como consecuencia de un cuerpo docente formado, capacitado y competente, y por consiguiente la calidad educativa se incremente en la educación media-general.

La formación docente pareciera no ser política pública, y en este marco de crisis se acentúa esa característica. Existen desafíos para implementar la constante formación en los docentes en tiempos de crisis, sin embargo, la clave es responder con qué se cuenta realmente a la fecha en nuestro país para paliar la situación.

Así la cuestión, se tienen dos vertientes, a saber: la primera consiste en crear y consolidar alianzas con instituciones públicas de educación superior y los colegios de educación media-general para proveer el espacio formativo para los docentes de ese nivel.

Y en segundo término, se plantea incrementar el alcance de los programas establecidos por la AVEC a través de la Escuela de Formación (AVEFEC), es decir extenderlos aún más en las regiones para que se beneficie mayor cantidad de docentes, ya que se cuenta con alianzas con empresas e instituciones educativas privadas, pero están localizados en regiones puntuales. Se subraya este aspecto tomando en cuenta que los Colegios para este estudio pertenecen a la Asociación Venezolana de Educación Católica.

De esta manera, la aplicación de estas dos políticas públicas, contribuirían a solventar esta falencia de formación permanente de los docentes en época de crisis, donde los recursos son limitados.

Y, para concluir es perentorio señalar que deben existir y ser efectivas políticas de formación docente desde la institucionalidad de las Unidades Educativas de Media-General hacia adentro, desde luego minimizar desafíos como la falta de recursos y financiación, la estructura burocrática y la resistencia a los cambios. Si los docentes no cuentan con habilidades y conocimientos necesarios para sus prácticas, a los Colegios se les puede dificultar adoptar las nuevas tecnologías o

implementar nuevos programas accesibles para todo ese cuerpo profesoral. Se requiere entonces de un liderazgo en Media-General que alcance óptima autogestión, financiamiento de fuentes públicas y privadas que permita fluir hacia espacios de permanente formación de los docentes como pilar en la producción de ese nivel de conocimiento – específicamente en la producción de recursos didácticos para impartir las clases a los jóvenes de bachillerato -. Ello implica una transformación de la institucionalidad, que sea cónsona la visión de la educación con la economía mundial en donde - como lo expresa Yanez (s/f) - “el conocimiento es el recurso central de la economía de avanzada” (p.60)..

REFERENCIAS

- Asociación Venezolana de Educación Católica. Escuela de Formación. Recuperado de <https://www.avec.org.ve/index.php/escuela-de-formacion/>
- Bisquera, R (2005). Marco conceptual de la Orientación Psicopedagógica. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 3 (6), 6-8. Recuperado de <https://remo.ws/remo-6/>
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F y Garavito, C (2004). Las necesidades de formación permanente en educadores. Revista Educación y Educadores, núm. 7, pp. 79-112. Universidad de La Sabana, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>
- Calzadilla, R (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. Revista Pedagogía, vol. 25 nro. 72. UPEL, Caracas-Venezuela. Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000100005
- Errobidart, A y Vizcaino, A. (2022). Cambian los tiempos, las instituciones, los sujetos: reflexiones sobre la significatividad de las experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias bonaerenses. Revista Praxis Educativa (Arg), vol. 26, núm. 1, 1-19, 2022 Universidad Nacional de la Pampa. Argentina. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/1531/153170575011/html/>
- Escribano, E (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. Revista Educación, vol. 42, nro. 2, pp 1-25. Universidad de Costa Rica.
- Flecha., R y Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. Revista Colombiana de Educación, núm. 48, enero-junio, 2005, pp. 12-36. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635242002>
- Ganem, P y Ragasol, M (2010). Piaget y Vygotski en el aula: el constructivismo como alternativa de trabajo docente. Editorial Limusa. México.
- Guerrero, W (2020). Competencias Tecnológicas del docente en la práctica pedagógica en la educación media-técnica en Colombia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Rubio, Táchira-Venezuela.
- Gutiérrez, A (2008). Las TIC en la formación del maestro. “Realfabetización” digital del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol 2, núm 3, 2008, pp191-206, Zaragoza-España. Recuperado de <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefndmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/274/27418813011.pdf>
- Gutiérrez, M., Romero, M y Solórzano, M (2011). El aprendizaje experiencial como metodología docente: aplicación del método Macbeth. Revista Argos v.28 n.54 Caracas ene. 2011. Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372011000100006
- Martínez Barragán, L. P. (2023). Formación Permanente del Profesor en la Escuela y su Aporte en el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Contextos Rurales de Montería. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(5), 6505-6526. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8239
- Muñoz, D (2020). Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual. UPEL. Revista Educare, Vol. 24 Nro. 3 septiembre-diciembre 2020. Recuperado de <https://revistas.investigacion->

- upelipb.com/index.php/educare/article/view/1377
- Nduna, C., Tawanda, T (2025). Pedagogía digital crítica para prácticas transformadoras contemporáneas en el Sur Global: una revisión de la literatura. *Revista Cogent Education*. Vol. 12. (2025). Nro. 1. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2025.2523133>
- Olmedo, E., Pardo, S., Camacho, B y Otros (2025). La motivación docente como pilar fundamental de la excelencia educativa. *Revista InveCom* vol.5 no.1 Maracaibo mar. 2025. Epub 05-Dic-2024 Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000102061
- ONU (2025). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Ortiz, A (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos. *Revista Praxis*, ISSN 1657-4915, ISSN-e 2389-7856, Vol. 7, N°. 1, 2011, págs. 121-137. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907183>
- Pereira, I (2024). El fracaso del Estado docente. Cedice libertad. Caracas-Venezuela. Recuperado de <https://cedice.org.ve/el-fracaso-del-estado-docente/>
- Rivas, P (2007). El Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente: quince años de laboriosidad y perseverancia haciendo universidad. *Revista Educere* v.11 n.36 supl.36 Mérida mar. 2007. Universidad de Los Andes. Venezuela. Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100002
- Rondón, R., Pacotaípe, R., Alarcón, E y Yopez, P (2025). El impacto de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente. *Revista Docentes 2.0* vol.17 no.2 Barquisimeto dic. 2024 Epub 14-Abr-2025. Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662024000200368
- Sandín, M (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Editorial McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U. Recuperado de <https://classroom.google.com/w/NjgxMDA5MDUwNTU0/t/all>
- Sandoval, S., Ortega, W., Andrade, F., Pacají, P., Brito, J., Albán, W., Torres, M., Jaramillo, P., Esteves Z y Arias, L (2022). *Fundamentos Pedagógicos de la Educación en Latinoamérica*. Tomo I. Mawil Publicaciones de Ecuador.
- (s/a) Teoría del aprendizaje experiencial. (2020). Recuperado de <https://www.wgu.edu/blog/experientialearning-theory2006.html>
- Tedesco, J (1992). El debate educativo internacional. Tablero. *Revista del Convenio Andrés Bello*.
- Yanez, J (s/f). Las TIC y la Crisis de la Educación. Biblioteca Digital Virtual Educa. Chile.
- Valverde. M (2009). La comunicación pedagógica: elemento transformador de la práctica educativa. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 9, núm. 2, mayo-agosto, 2009, pp. 1-18. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058013.pdf>