

## LA FORMACIÓN DOCENTE. PERSPECTIVAS E IMPORTANCIA

Doris C. Pernía Barragán  
dorispernia@hotmail.com  
María A. Chacón Corzo  
corzomar@gmail.com

Universidad de Los Andes-Táchira

Fecha de presentación: 22 de noviembre de 2013

Fecha de aprobación: 06 de diciembre de 2013

### RESUMEN

El reto del sistema educativo es contribuir con el desarrollo de los ciudadanos que demandan los tiempos de hoy, ello implica introducir cambios en la formas de enseñar y aprender, sin duda, esta tarea obliga a pensar en el docente y su formación. Este trabajo se propuso reflexionar sobre la formación inicial docente, asumida como un campo de estudio complejo e inacabado que exige de la deliberación constante. Se esbozan el modelo de formación propuesto por Pérez Gómez (1997) a la luz del trayecto de formación docente en la universidad y se plantean algunos supuestos a fin de iniciar la discusión sobre la importancia de mejorar la formación orientada a optimar la calidad de los futuros profesionales docentes.

**Palabras clave:** formación inicial docente, modelos de formación, enseñanza y aprendizaje.

### TEACHER DEVELOPMENT. PERSPECTIVES AND IMPORTANCE

#### ABSTRACT

The challenge of the Venezuelan educational system is to contribute with the development of citizens who demand the society today, this implies changes in the ways of teaching and learning process, without a doubt, this task requires thinking about the teaching and training. This is why article was to propose reflecting on the initial teacher training, as a field of complex and unfinished study which requires constant deliberation. It outlines the training model proposed by Pérez Gómez (1997) based on the path of teacher training at the University because of there are some assumptions in order to start the discussion on the importance of improving training oriented to optimize the quality of future professional teachers.

**Key words:** initial teacher training, training, teaching and learning models.

#### Introducción

El acelerado ritmo de la sociedad actual, el avance ilimitado del conocimiento y la información exige de ciudadanos capaces de tomar decisiones y afrontar con el mayor de los éxitos las demandas sociales; es decir la formación se convierte en un

pilar fundamental para el desarrollo integral del ser humano. En este sentido se exige a la institución escolar contribuir con ese desarrollo, de manera que la formación docente, es un ámbito que debe estudiarse ampliamente, producto del desarrollo intelectual, profesional y social como causa de los cambios históricos llevados a cabo en el país, por tanto define y caracteriza el modelo de profesor que tendrá la responsabilidad de educar a las futuras generaciones. Por tanto, este trabajo se propone reflexionar acerca de la formación docente y su importancia con base en las perspectivas actuales para ello se hace necesario referir los modelos de formación docente y sus peculiaridades a fin de discernir acerca del modelo de formación que convive en las instituciones educativas.

### **Modelos de formación docente**

Reiteramos que no se puede hablar de renovación, de innovación o de cambios en la educación sin pensar en la formación docente. La formación docente es compleja; puesto que, los fundamentos teóricos, disciplinares y metodológicos que se alcanzan a lo largo de la vida académica y profesional, son útiles, si son comprendidos y compartidos con otros. La labor y función del docente, así como los procesos de formación están muy relacionados con las diferentes maneras particulares de llevar a cabo la práctica educativa y por ende la práctica pedagógica en sus múltiples dimensiones, a partir de principios, valores, convicciones y orientaciones, además de la concepción del individuo que se quiere formar que le den sentido y significado a su vida. Con base en lo anterior, es preciso comentar los modelos y tendencias de formación docente porque describen y analizan los enfoques presentes en el trayecto de la carrera de educación y también durante el ejercicio profesional.

En coherencia con las ideas expuestas nos vamos a referir a las diferentes perspectivas relevantes según Pérez Gómez (1997) sobre los modelos de formación docente, estableciéndose en cada uno de ellos corrientes o enfoques que caracterizan y configuran a un tipo de docente. Estas son: *Perspectiva académica*, *Perspectiva técnica*, *Perspectiva práctica* y *Perspectiva de reconstrucción social*. En cada modelo o perspectiva teórica de formación docente se articula concepciones

acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente, así como, contradicciones y divergencias entre ellas.

A continuación se describe algunas características sobre las concepciones básicas en cada una de las perspectivas según Pérez Gómez (1997) que permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada una de ellas. Así pues, tenemos en primer lugar, a la *Perspectiva académica*, en esta se concibe al docente como el transmisor de la cultura a partir de su especialidad. El autor diferencia dos enfoques: *Enciclopédico*, que asume la enseñanza como trasmisión de conocimientos y el aprendizaje como una acumulación de información que se memoriza, se obvia la formación didáctica y pedagógica; el docente es un especialista, transmisor de la información. En el enfoque *Comprensivo*, se privilegia el conocimiento de la disciplina para la formación del docente; que debe ser considerado como un intelectual que debe enseñar la materia en forma sistemática y articulada, por ello se plantea el conocimiento epistemológico de la disciplina, pero también debe profundizar en el conocimiento pedagógico del contenido; de manera que programe las estrategias para lograr el aprendizaje de los alumnos.

Este modelo academicista caracteriza al docente con un sólido conocimiento de la disciplina que enseña, de modo que la didáctica y la pedagogía son secundarias y un tanto superficiales, pues se considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos, sin importar el conocimiento que se deriva de la práctica.

Visto de este modo, el docente no necesita ser un experto en el conocimiento sino dominar las competencias requeridas para transmitirlo. Así lo corrobora el citado autor, “El conocimiento de la disciplina o disciplinas objeto de enseñanza, así como el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas constituyen las competencias fundamentales del profesor/a dentro de este enfoque”. (p. 401). Este modelo ubica al docente como transmisor de las verdades y las personas con las competencias requeridas podrán transmitir la información elaborada por otros.

En segundo lugar, la *Perspectiva Técnica*, concibe la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como un técnico, apunta a tecnificar la enseñanza con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos o resultados. El profesor es, básicamente, un técnico, su labor consiste en aprender conocimientos, desarrollar competencias y actitudes para actuar en la práctica, con base en los conocimientos científicos. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión, está subordinado, no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

Esta perspectiva, prioriza la jerarquía en los niveles de conocimiento y el proceso lógico entre ellos y en cuanto a la formación del docente, se centra en la preparación técnica y en poco adiestramiento para el manejo de los nuevos recursos de enseñanza. En esta perspectiva se distinguen dos corrientes con características diferentes, que proyectan dos modelos distintos de formación: *el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones*. El primer modelo, es cerrado y mecánico, cuyo propósito es diseñar programas de formación con el propósito de formar en el docente las competencias específicas y observables; y el segundo modelo requiere además de la formación de competencias estratégicas, diferentes formas de pensar que utilizarán para la transferencia del conocimiento científico en forma articulada y sistematizada al resolver problemas y tomar decisiones en la práctica de aula.

En tercer lugar, la *Perspectiva Práctica*, concibe al docente como un artesano, artista o profesional que debe desarrollar su sabiduría y creatividad para enfrentar las situaciones imprevistas que se presentan en la práctica de aula, y la enseñanza como una actividad compleja que se lleva a cabo en diferentes escenarios, con resultados espontáneos o sistemáticos. Para esta perspectiva, la formación del docente, se basa en “el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica” (p. 410), a través de la experiencia, el saber y la creatividad que se desarrolla y aplica en el aula de clase, adaptada a las condiciones del contexto, con especial referencia al proceso de enseñar.

En la Perspectiva Práctica, se distinguen dos corrientes: *el enfoque tradicional y el enfoque reflexivo sobre la práctica*. Estos enfoques son considerados vigentes en la actualidad, ya que ejercen gran influencia en el hacer, sentir y pensar de los docentes y en la sociedad. El enfoque tradicional, propone al docente que reproduzca modelos, que transfiera el pensar, decir y hacer. Según Diker y Terigi (2003), este enfoque concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende practicando, ensayando, por tanto, supone la reproducción de ideas y rutinas transmitidas y el conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos, de las indiferencias de la institución y de los hábitos adquiridos y reiterados por docentes y alumnos.

En este sentido, Castillo y Cabrerizo (2005), plantean que, “es el paradigma más extendido en las instituciones formativas, también denominado tradicional-oficio” (p. 200). Así mismo, consideran que hay una separación entre la práctica y la teoría de la enseñanza, donde la práctica es fundamental para adquirir el oficio del docente, esto promueve “la imitación antes que la comprensión “y fomenta más la reproducción de comportamientos didácticos que la creatividad y la iniciativa que los docentes deben tener” (p. 201). También en este modelo se refleja que, se aprende por observación de un experto y a través del ensayo y error; los contenidos del programa de formación están centrados en la transmisión del conocimiento.

En cuanto al conocimiento profesional fortalecido durante la formación académica, consideran los investigadores de este enfoque, que se va deteriorando y debilitando debido a los procesos de socialización en los primeros años de vida institucional, caracterizado por vicios y obstáculos, mitos y prejuicios que han sido duramente cuestionados. Por tanto, debido a las diferentes formas de generar el conocimiento y la cultura profesional organizada para transmitir y reproducir el aprendizaje, tanto en las formas de pensar como en la práctica le atribuyen a este enfoque un carácter conservador.

El enfoque reflexivo sobre la práctica, supone la enseñanza como una actividad compleja (Pérez Gómez, 1996), vincula lo emocional con la indagación teórica. Además, pretende formar un docente comprometido con sólidos valores,

creativo, abierto y dispuesto a problematizar, explicitar y debatir creencias, rutinas, resistencias, supuestos, relaciones sociales y proyectos, así como los contenidos, los métodos y las técnicas utilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El conocimiento experto que se requiere, es un “conocimiento emergente” (Pérez Gómez, 1996), que se elabora en el mismo contexto e integra factores que inciden en el quehacer diario de la práctica.

En este caso, la enseñanza debe guiarse por los valores educativos asumidos personalmente, considera la investigación y reflexión sobre la práctica de aula y las formas de actuar en cada caso. En cuanto al compromiso con la comunidad, se plantea negociación y equilibrio entre los intereses sociales, así como compartir la reflexión personal crítica en grupos; organizando y coordinando espacios de reflexión con la participación protagónica de los docentes, con el fin de estimular y facilitar cambios de actitud, hacia el trabajo en el aula y hacia la vida.

En consonancia con este enfoque, se establece la “investigación sobre la propia práctica” (Diker y Terigi, 2003), es decir de su propia actuación, como medio de producción del conocimiento, y según Liston y Zeichner (1997), “para promover una actitud experimental” (p. 48), también una actitud crítica, creativa, participativa y de entusiasmo del docente respecto a su práctica, denominada por Pérez Gómez (1997) la autonomía profesional, así como los procedimientos vinculados a los procesos del actuar en el aula, en relación con los problemas que deben enfrentar para hacer una revisión crítica de la práctica docente.

En cuarto y último lugar, se cita la *Perspectiva de Reflexión en la práctica para la Reconstrucción Social*, es decir, la transformación del conocimiento teórico en conocimiento útil para la acción, siendo un proceso de reconstrucción social una nueva preocupación social por la preparación y formación de los docentes respecto a la escolarización y la sociedad con capacidad para dirigir una reorientación inteligente del orden social y abordar cada problema de manera más reflexiva. El interés de esta perspectiva en la formación del docente, no sólo es hacer que los futuros docentes desarrollen una consciencia social y capacidades para rehacer la complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones

emocionales, intelectuales, relacionales y prospectivas en el quehacer de la práctica diaria, sino la construcción de una visión y actitud social, inteligente y positiva de la vida, para Liston y Zeichner (1997), “a favor de una sociedad más justa” (p. 51)

En esta perspectiva, se concibe la enseñanza como una actividad crítica, y la práctica social con expectativas de carácter ético, donde los valores deben convertirse en principios sobre los procedimientos que se llevan a cabo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También, considera el docente como un profesional autónomo, reflexivo y crítico sobre la práctica cotidiana, los procesos de enseñanza y aprendizaje y el contexto.

Según Pérez Gómez (1997) este enfoque comprende: el enfoque de crítica y reconstrucción social, así como la investigación-acción y formación del profesor/a para la comprensión. El enfoque de crítica y reconstrucción social, considera que en la enseñanza y en la formación docente se deben fomentar valores como la justicia y equidad social, que contribuyan a desarrollar la conciencia ciudadana para construir y transformar la actual sociedad en más justa y humana.

En este enfoque, los investigadores plantean debatir acerca de las reformas en los programas de formación docente para elevar y fortalecer la calidad de educación desde las diversas culturas y tradiciones que configuran el contexto social. Así pues, en los procesos de formación se debe transformar las propuestas conceptuales o los programas de formación a unidades programáticas factible, con estrategias alternativas y concretas para despertar la conciencia social de los futuros docentes y generar posibles espacios de reflexión, donde se evalúe y considere el trabajo de aula que se lleva a cabo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el compromiso con algunos valores como la ética, la justicia y emancipación social, en vez del bien personal; con la educación y con el adoctrinamiento, promover el pensamiento crítico con disposición y no con la sensatez a vacías, brindar tanto orientación crítica y reflexiva por medio de actividades en el aula, así como diversas oportunidades para entrar en contacto con la vida real, que contribuyan a desarrollar y fortalecer la enseñanza y el cambio social que necesita la sociedad actual. De este modo, la articulación y sistematización en la formación didáctica y pedagógica, el

análisis crítico del contexto y la reflexión sobre la propia práctica son los aspectos cruciales que se deben llevar a cabo en la formación del futuro docente.

Por otra parte, el enfoque de investigación-acción y formación del docente para la comprensión, algunos autores como Sthenhouse (1998) y Elliott (1991), aportan fundamentos importantes para este enfoque. Así pues, para Sthenhouse (1998), la enseñanza no debe ser mecánica y rutinaria, sino un arte donde las ideas se experimentan en la práctica, con creatividad, utilizando la reflexión sobre la propia práctica y mejorando la calidad de la enseñanza. Para Elliott (1991), el objetivo fundamental de la investigación-acción, “es mejorar la práctica, antes que producir conocimiento” (p. 426). Por ello, propone, vincular la práctica con un proceso continuo de reflexión permanente en la acción y sobre la acción para transformar la práctica, al cambiar de actitud tanto estudiantes como docentes y al descubrir y desarrollar sus propias capacidades a través de la reflexión.

En este enfoque, se transforma la realidad, producto de interacciones innovadoras, a través de intercambios en situaciones prácticas en espacios y contextos. Por otra parte, según Diker y Terigi (2003), la investigación-acción no puede considerarse como un fenómeno aislado en la mente de un profesor que trabaje sólo en el aula, pues se acerca más a los problemas sobre lo que ocurre y sucede en la práctica, desde la concepción de los actores y autores del proceso educativo: docentes, estudiantes y de todos los que actúan en la situación problemática.

Estos modelos o perspectivas, se han desarrollado para situar una serie de supuestos sobre la práctica docente y la formación para el rol que han emergido en distintos momentos históricos, bajo diferentes concepciones acerca de la educación, que hoy persisten y aún siguen en vigencia. Estas perspectivas, revelan a los formadores de docentes, modelos y esquemas sobre la actuación docente y la situación cambiante de la práctica, las formas de pensamiento, los factores y situaciones particulares que influyen en los contextos, y que también se identifican y están incorporadas a las prácticas con las que contamos para pensar el trabajo y la formación docente.

Estas perspectivas planteadas por Pérez Gómez (1997) nos ayudan a perfilar las distintas tendencias en el contexto de la ULA Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”-Táchira y le dan fundamento a la Práctica Pedagógica que se desarrolla en las aulas de clase en las diversas asignaturas, específicamente las relacionadas con Matemática, así como a los procesos de Enseñanza y Aprendizaje que se llevan a cabo en el proceso de formación del docente integrador en la Carrera de Básica Integral. En suma, es necesario considerarlas porque contribuyen a reconstruir la complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales y prospectivas coherente con la perspectiva de la enseñanza universitaria.

### **La Formación Docente en Venezuela**

Una de las preocupaciones de los gobiernos en América Latina ha sido la educación, de allí que se impulsen los cambios y reformas, iniciados en las últimas décadas del siglo XX y comienzos del XXI, tanto en los aspectos de orden curricular como de orden estructural. En Venezuela, la educación también ha sido objeto de cambios y reformas, obviamente estas reformas han traído como consecuencia la revisión de carrera docente siendo, históricamente, Venezuela uno de los primeros países que proclamó en 1936 la necesidad del desarrollo de la profesión docente. En este apartado, se hará una breve referencia a la formación docente en el país, por cuanto es interés de este estudio comprender que ha sucedido con el desarrollo profesional docente a fin de caracterizar la práctica pedagógica.

La formación docente, desde el orden legal y jurídico, constituye un elemento central del proceso y del sistema educativo en general, por tanto es importante abordarla para los tiempos contemporáneos y poder reconfigurarla como un espacio académico, y según Peñalver (2007) ético, social, político y cultural, donde puedan ocurrir los cambios que exige al docente la sociedad actual.

Desde el punto de vista histórico, la primera tradición formativa que definió el magisterio venezolano, estuvo representada por las Escuelas Normales, que tenían

como fin la creación de un sistema educativo cuyo primordial objetivo, consistía en aunar esfuerzos para construir una nación en condiciones emergentes.

Esta tradición tiene sus comienzos en la creación de las Escuelas Normales mediante el decreto de educación pública, gratuita y obligatoria, el 27 de junio de 1870, durante la presidencia de Antonio Guzmán Blanco. Puede señalarse que es en ese momento cuando se inicia la formación docente en Venezuela, dirigidas específicamente a formar maestros de educación primaria (Peñalver, 2007). Estas escuelas fueron consideradas unidades de formación, y tenían como función educar a quienes serían los maestros y las maestras normalistas en las escuelas de Educación Primaria. Sobre esta primera iniciativa, la vanguardia de formar ciudadanos ha sido una constante esencial de la mayoría de las tendencias y propuestas de formación docente en nuestro país. Por ello puede afirmarse que las Escuelas Normales y los Institutos de Profesores fueron instituciones pioneras en la formación de los profesores que apoyaron a la construcción del sistema educativo.

En el año 1936, por Decreto del Presidente de la República, Eleazar López Contreras, fue creado el Instituto Pedagógico Nacional como una Escuela Normal Superior, cuya función formadora del profesorado de secundaria y normalista, tenía como propósito favorecer el perfeccionamiento del profesorado en servicio y promover el estudio científico de los problemas educativos y también la orientación vocacional en la educación venezolana. También en el mismo Decreto, quedó establecida la autorización para que el Instituto Pedagógico Nacional, pudiera ofrecer y desarrollar cursos de actualización de los docentes con base en los lineamientos sobre formación docente, del entonces Ministerio de Educación (Peñalver, 2007).

Ahora bien, tanto la Constitución de Venezuela de 1961, como la actual Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) de 1999, concreta el principio de la educación como uno de los principales deberes del Estado, la competencia del mismo en esta materia; así como la potestad de éste para monopolizar la formación del profesorado y del magisterio nacional, garantizar la estabilidad del docente y determinar cuáles profesionales requieren titulación para cumplir con el ejercicio docente.

Por su parte, en la derogada la Ley Orgánica de Educación LOE (1980), incluía en el capítulo IV los lineamientos sobre la profesión docente y específicamente sobre la formación del docente, determinándose que esta formación estaría a cargo de las universidades, es decir; que los profesionales docentes debían cursar estudios en institutos de educación superior; en otras palabras, la legislación, elevó el nivel de preparación de los maestros de Educación Básica y les otorgaba un título universitario, excluyendo a las escuelas normales de esta función; esto trajo como consecuencia la necesidad de establecer en el país, políticas educativas de formación docente adecuadas a las nuevas realidades.

En este sentido, también la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009), dedica a la formación y carrera docente el capítulo IV, desde el artículo 37 hasta el 40. En este articulado se norma la formación docente con competencia en materia de Educación Universitaria, contempla la creación de instancias que coordinen con las instituciones educativas universitarias los programas de formación docente, la formación permanente como el proceso continuo para garantizar el desarrollo y transformación que la sociedad actual exige, así como las políticas de formación permanente para fomentar la actualización y mejoramiento en el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos. Asimismo, considera el acceso a la carrera docente en estricto apego con las disposiciones plasmadas en la CRBV (1999) a los profesionales que posean título otorgado por instituciones de educación universitaria.

De acuerdo con los parámetros establecidos en esta ley, el Estado es el responsable de la educación en Venezuela y de promulgar los lineamientos a todos los subsistemas, niveles y modalidades del Sistema Educativo para la formación de docentes en correspondencia con las políticas, planes, programas y proyectos educativos en materia de educación básica. En relación con los subsistemas, niveles y modalidades según el artículo 25, de la LOE (2009), el Subsistema de Educación Básica, está integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. Con respecto al nivel de educación primaria comprende seis años de escolaridad, es decir desde el 1° grado hasta el 6° grado y conduce a la obtención del certificado de educación primaria. Cabe destacar que la carrera de Educación

Básica en la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” Táchira, forma docentes para desempeñarse en el Subsistema de Educación Básica en el nivel de Educación Primaria.

Tal como se viene señalando el Estado, tiene la potestad de legislar en materia educativa. En tal sentido, en 1983 concreta su política de formación docente mediante la Resolución 12, y, posteriormente deroga ésta emitiendo la Resolución 1, en enero de 1996; ambas constituyeron los instrumentos legales emanados por el Ministerio de Educación con base jurídica en la anterior LOE 1980, y han sido importantes para adaptar los planes y programas de formación docente al nivel de Educación Superior.

Con respecto a la Resolución 12, del Ministerio de Educación (1983), se trató de un documento orientador de discusión y reflexión en las directrices para la formación de los docentes en Venezuela, estipulaba que el perfil profesional del egresado referente a las características personales y profesionales, es desarrollar potencialidades, actitudes y aptitudes en los futuros docentes para ejecutar los roles de: Facilitador del aprendizaje, Investigador, Orientador, Promotor, Planificador, Administrador y Evaluador de los recursos humanos y materiales, con la finalidad de responder a las situaciones que se le presenten para elevar la calidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con la estructura curricular se indican los componentes para ser contemplados en los diseños de las carreras de educación: General, Pedagógico, Especialización y de Práctica Profesional, articulados y sistematizados en toda la carrera, así como la finalidad integradora en la formación docente. Asimismo señala que el perfil del egresado, “debe ser un proceso sistemático de aprendizaje y ejercitación sistemático, progresivo, acumulativo de competencias dirigidas a lograr un profesional capaz de identificarse con su rol y funciones” (ME, Resolución 12,1983). Todo esto con la finalidad de garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país. Esta resolución fundamenta el marco jurídico del Diseño Curricular (1991) de la

Carrera de Educación Básica de la Universidad de Los Andes Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”-Táchira.

Posteriormente, entra en vigencia la Resolución 1 del ME (1996) que sustituye la Resolución 12, en ésta se expresa la necesidad de adaptar la formación docente a la realidad y situación educativa del país, reconoce el déficit de profesionales docentes, revaloriza la dignidad y el respeto de la docencia como profesión. Así mismo, establece que la formación docente, es fundamental para alcanzar una educación de calidad y que es el ME, el organismo encargado de la preparación de los profesionales que demanda la sociedad venezolana, implantando para ello las directrices y bases sobre el diseño de planes y programas de formación profesional, de formación y actualización permanente por parte de las instituciones de educación superior.

Cabe mencionar que bajo esta normativa legal, se contempla las características que definen el perfil del docente en el ejercicio de sus funciones, entre las cuales destacan ser: innovador, creativo, perseverante, dominio teórico y práctico, auto gestor de su actualización y receptivo, entre otras, las cuales representan la base del “deber ser” del desempeño en el aula y ámbito escolar en general. A partir de ello, plantea el nuevo rol que supone su mediación en el trabajo escolar, donde favorezca la inventiva, comprensión, reflexión, análisis, crítica y desarrollo de las potencialidades del estudiante, como sujeto centro del acto educativo, hacia el desarrollo pleno de sus competencias.

Además, enfatiza en la reflexión permanente y sobre la acción para la transformación de la actividad educativa, la búsqueda de la identidad profesional a partir de la formación pedagógica y el interés en formar un profesional intelectual, autónomo y cooperativo. Por otra parte, destaca la necesidad de articular los contenidos teóricos y prácticos, integrar los saberes tanto pedagógicos como disciplinares en el área de conocimiento de su especialidad en su formación inicial que propicie en los sujetos la conciencia de ser promotores de su desarrollo y formación permanente, que promueva la construcción social del conocimiento en los procesos de transformación individual y social con una visión holística e integradora.

Desde esta perspectiva, es deber del Estado venezolano garantizar la educación integral, lo cual deber desarrollarse en pleno cumplimiento de los derechos educativos, a objeto que cada individuo aprenda para desenvolverse pertinentemente en la sociedad, y por tratarse actualmente de un modelo de sociedad global, donde la tecnología, la comunicación y las ciencias exactas, como en el caso particular de la Matemática, su dominio constituye una competencia básica de la cultura general de cada individuo para generar de este modo; una preparación más completa en los estudiantes con miras a un ser humano y profesional cada vez más actualizado, consciente del acontecer mundial.

El preámbulo de la CRBV (1999), alude a un modelo de sociedad “Democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural” (p. 3), en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. También en los artículos: 3, 58, 102, y 103 se hace referencia a la educación que deben recibir los venezolanos. Estos preceptos constituyen la base legal que sustenta el deber del Estado venezolano de garantizar la educación integral, lo cual deber desarrollarse en pleno cumplimiento de los derechos educativos, a objeto que cada individuo desarrolle las competencias necesarios para desenvolverse apropiadamente en la sociedad. Así lo corrobora el artículo 102 de CRBV, el mismo reza que:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad promoverá el

proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la Ley (p. 102).

De acuerdo con lo citado, se establece el derecho humano y deber social de la educación democrática, gratuita y obligatoria, la cual se fundamenta en el respeto a todas las corrientes del pensamiento. En función de lo promulgado en la CBRV se plantean ideas de mejora y cambios en el sistema educativo venezolano. Por tal razón, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD, 1999) divulga el Proyecto Educativo Nacional (PEN), documento que recoge la concepción del Estado sobre materia educativa y, a la que nos referiremos para apuntar a la política de formación docente.

Tal como se puede evidenciar, en las últimas décadas subyacen diversidad de enfoques y concepciones educativas, derivados de la discontinuidad que imprimen las distintas administraciones de gobierno respecto a la profesión docente, su formación inicial y permanente realizadas en el contexto de las reformas educativas. Ahora bien, desde 1999, se ha venido planteando el Sistema Educativo Bolivariano, que contempla los fundamentos del Estado en materia educativa.

En este orden de ideas, en el Proyecto Educativo Nacional, el MECD contempla la visión de escuela que se aspira implantar con sus nuevos y significativos desafíos, en los subsistemas que son propios de su competencia. Al mismo tiempo, comenzó a prefigurarse el inicio de revisión de las políticas educativas del país en el marco de la denominada *Constituyente Educativa*, en la cual se valoró el impacto y el alcance de la reforma curricular de 1997, delineándose la primera visión de la Educación Bolivariana, plasmada en el Proyecto Educativo Nacional (PEN, 1999), por tanto se presentan las líneas orientadoras metodológicas de asumir la escuela como centro del quehacer comunitario, donde se congrega las inquietudes y expectativas de todos los copartícipes en el proceso educativo, así como las experiencias orientadoras hacia el bien común.

En esta perspectiva, el MED (2004), planteó “*El Sistema Educativo Bolivariano*”, como parte de las políticas educativas para dar respuesta al “nuevo” modelo político-social del país y asegurar la inclusión, permanencia, prosecución y culminación de los estudios. Entre los principios fundamentales de la *nueva escuela* plantean la educación integral para todos, la formación de un ciudadano y ciudadana con principios, virtudes y valores de libertad, cooperación, solidaridad, convivencia, unidad e integración, que garanticen la inclusión, igualdad y equidad social individual y colectiva. Con el fin de alcanzar estos propósitos, se generaron: los proyectos bandera (Simoncitos, Escuelas Bolivarianas, Liceos Bolivarianos, Escuelas Técnicas Robinsonianas, y Educación Intercultural Bilingüe) y las Misiones, como medio para garantizar la inclusión de todos los grupos sociales.

En este contexto, se fue avanzando en la revisión, discusión, sistematización y construcción curricular, y hacia el año 2007, se presentó un papel de trabajo que se denominó Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano de Venezuela, el cual es un proyecto que establece las bases históricas, pedagógicas, filosóficas, sociales, culturales, psicológicas, políticas, metodológicas, científicas y humanistas orientadas a la formación de los niños, niñas, jóvenes, adultos y adultas de la República Bolivariana de Venezuela. Asimismo, enfatiza en el respeto a la diversidad multicultural y lo multiétnica de Venezuela.

El Currículo Nacional Bolivariano (CNB) plantea el respeto a la persona en sus dimensiones filosófica, psicológica y pedagógica; con el fin de hacer realidad la recuperación y el fortalecimiento de la educación como tarea real y profundamente humanizadora, igualmente, invita a asumir y llevar a la práctica educativa el compromiso por la ejecución del proyecto de vida con compromiso, sentido de pertenencia y pertinencia bajo la ética de una persona adulta y profesional.

En este sentido, se indican los ejes integradores, como elementos de organización e integración de los saberes y de la orientación de las experiencias de aprendizaje, los cuales deben ser considerados en todos los procesos educativos del

Subsistema de Educación Básica Bolivariana para fomentar valores, actitudes y virtudes; estos son: Ambiente y Salud Integral, Interculturalidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como el Trabajo Liberador. Las áreas de aprendizaje que se desarrollan en este subsistema son: Lenguaje, Comunicación y Cultura; Ser Humano y su Interacción con los otros Componentes del Ambiente; Ciencias Sociales y Ciudadanía; Educación Física, Deporte y Recreación; Desarrollo Endógeno en, por y para el Trabajo Liberador; Filosofía, Ética y Sociedad.

Es preciso mencionar que se establecen cuatro pilares fundamentales: Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar, en los cuales se orientan los componentes de las Áreas de aprendizaje y los ejes integradores que permiten formar integralmente al ciudadano con un sentido humanista, creativo y ambientalista, social, solidario, crítico, con capacidades intelectuales y humanas, como elemento clave para la transformación social desde una perspectiva universal.

Las precisiones anteriores obedecen a la necesidad de aclarar que son las escuelas y liceos bolivarianos, los ámbitos donde se desenvuelven los egresados de las carreras de educación de la Universidad de Los Andes Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”-Táchira. No obstante, nos referiremos, en particular a la escuela bolivariana porque hemos centrado este trabajo en la carrera de básica integral. Esta escuela se concibe integral y permanente; sustentada en el preámbulo de la CRBV y conceptuada como transformadora de la sociedad y un ámbito de renovación pedagógica permanente, tiene como finalidad primordial la atención integral de los niños y niñas cuyas edades oscilan entre seis o siete años y once o doce años aproximadamente, cursantes de la I y II etapa de Educación Básica. Se considera un espacio para la participación de los actores sociales comprometidos en el hecho educativo y, por consiguiente, cobra importancia la participación de la familia y la comunidad en la formación de los niños y niñas, en los procesos educativos.

Por otra parte, y en lo que respecta a los principales objetivos de esta escuela resalta su condición de espacio para la producción y la productividad, su orientación hacia la formación en el valor trabajo, el fortalecimiento de la práctica productiva escolar con la filosofía de “aprender haciendo y enseñar produciendo” (MED, 2004, 35). Así pues, se concibe la educación y la escuela como impulsores de valores como la paz, la tolerancia, el diálogo y la convivencia, así como un lugar para la formación democrática.

Tal como se desprende el Estado venezolano reconoce la importancia de ofrecer una educación contextualizada con las necesidades sociales y culturales que impone el momento histórico y cultural del mundo, manifiesta la importancia de la interculturalidad y multiculturalidad, como procesos inherentes al desarrollo integral de todo individuo, de allí que las universidades, formadoras de docentes, debe aprovechar la intención educativa de formar a ciudadanos en los diferentes ámbitos, programas, proyectos educativos y comunitarios, ejerciendo sus deberes y derechos como seres sociales, en un escenario democrático, educativo y cultural, de paz, respeto, tolerancia y solidaridad, con profunda conciencia del deber social.

En la formación docente, desde el anterior MECD (1999), se estableció que el docente debería asumir el compromiso con las transformaciones y cambios educativos, ser autónomo, investigador y reflexivo, tener sentido crítico, participar activamente en los procesos de cambio e innovación en los diferentes contextos escolares y comunitarios a fin de formar ciudadanos profesionales de la más alta calidad. Estas proposiciones obligaron a la revisión y cambio en los currículos de las instituciones educativas, formadoras de docentes, articulados con las nuevas propuestas, a fin, de desarrollar competencias para la investigación, reflexión y desempeño en el proceso de la enseñanza.

Al respecto se menciona la conveniencia de una práctica pedagógica abierta, reflexiva y constructiva desde las aulas, extensiva a las comunidades participantes en la construcción de una “nueva ciudadanía” (MED, 2004, 50). Así pues, la

imposición de estos desafíos, requiere un docente humanista, social y ambientalista, con competencias para confrontar y asumir la responsabilidad de la reflexión y la crítica inherentes a la profesión docente social y políticamente comprometida con el desarrollo integral, a fin de contribuir con la formación de ciudadanos activos y críticos.

Con base en tales proposiciones, las universidades como corresponsables y formadoras de docentes deben fomentar y construir espacios de discusión para discernir sobre los nuevos cambios y mantenerse actualizadas sobre las transformaciones e innovaciones, para la formación de docentes autónomos, críticos y reflexivos; perseverantes con la formación de los ciudadanos que necesita la sociedad venezolana.

A partir de estas consideraciones Chacón (2006) afirmar que se hace necesario plantear la discusión y reflexión sobre la formación docente:

El propósito es potenciar el aprendizaje cooperativo propiciador de espacios para la reflexión y fortalecimiento de actitudes flexibles, críticas y de autodesarrollo, competencias inherentes a un docente de este siglo. Por ello, la conveniencia de abrir la discusión, el análisis sobre el aprendizaje, la enseñanza y la reconstrucción de teorías curriculares; y, por encima de imposiciones o implantación de modelos educativos, se debe asumir el compromiso de participar en un debate constructivo y productivo con base en las incertidumbres más que las certezas y la comprensión del mundo globalizado y complejo de hoy, a fin de fortalecer la formación inicial de los docentes (p. 90)

En otras palabras, la exigencia de estos desafíos, exige de discusión, deliberación y consenso para trabajar en la formación de un docente con competencias para conjeturar y comprometido con la reflexión e investigación; pero, también capaz de asumir posturas críticas pertinentes con la profesión docente con el fin de contribuir con el desarrollo integral de las personas en forma activa. Es decir,

el reto de las instituciones encargadas de la formación es constituirse en mediadoras del aprendizaje permanente del nuevo profesor en conjunto con el Estado venezolano: Se trata de trabajar en colectivo a fin de alcanzar como fin último, la formación de docentes de excelente calidad profesional.

Alcanzar este propósito implica que para el Estado Venezolano, la formación docente debe ser una prioridad, pues se requiere un profesor en permanente formación, cuya labor y misión dé repuestas a los requerimientos de un contexto social complejo, un educador que ejerza una enseñanza efectiva, que promueva aprendizajes significativos en sus estudiantes, y que respondan a las necesidades de la sociedad actual.

La tarea de formar docentes es profunda, importante, trascendente y compleja, afirmamos con Medina, Simancas y Garzón (1999) que “radica en reconocerlo como soporte fundamental de toda transformación educativa” (p. 3). Así pues, la formación docente, se ha convertido en un tema de interés y atención tanto de la didáctica como de la pedagogía. Por ello ha generado gran preocupación en los organismos internacionales encargados de coordinar las políticas educativas en Latinoamérica (UNESCO, 1998) y continua siendo un tema de gran discusión en la mayoría de los eventos educativos en tanto son evidentes las contradicciones entre los modelos o tradiciones de formación docente.

Al respecto, como se señalaba en anteriormente, Pérez Gómez (1997) e Imbernón (2008) conciben la formación del profesorado como una estrategia pedagógica con base en los nuevos paradigmas, otros la presentan como un proceso complejo, flexible, contextualizado y de carácter permanente. En todo caso, debe ser un compromiso del Estado venezolano, de las universidades y de la sociedad priorizar la formación de los profesionales de la educación durante la formación inicial y permanente, por cuanto ello deriva en el desarrollo personal y profesional de los docentes de todos los subsistemas, niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

Tal compromiso debe asumirse con laboriosidad profesional, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano, necesidades y potencialidades; debe incidir en la calidad y pertinencia de la enseñanza, en el desarrollo y en el éxito de las innovaciones con el fin de responder a las exigencias actuales. Es un tema que se torna cada vez más complejo, según el desafío educacional de esta coyuntura socio-histórica, y por consiguiente debe ser revisado permanentemente desde el interior de las carreras de educación en las instituciones educativas con transcendencia política y cultural en los procesos de formación docente.

Es oportuno señalar que en las instituciones de formación docente en Venezuela, específicamente en ULA Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”-Táchira, coexisten diversos modelos de formación docente, desde el modelo enciclopedista hasta los modelos de formación relacionados con el reconstruccionismo social, los cuales se desarrollan de manera implícita y podrían incidir en cómo los futuros profesionales se ven a sí mismos en el ejercicio profesional (Pernía, 2014). Por otra parte, reflexionar sobre los modelos de formación puede contribuir a caracterizar la práctica pedagógica del docente universitario; estas son algunas de las razones por las cuales es prioritario promover la discusión y desvelar las concepciones acerca de la formación de los futuros profesionales.

En definitiva, las instituciones de formación docente en Venezuela tienen una tarea prioritaria que debe ser orientada al desarrollo de competencias reflexivas, críticas y de investigación permanente en los contextos institucionales, organizativos y didácticos, para lograr transformar esquemas e incidir en la realidad educativa, social y del entorno, específicamente relacionada la importancia de impulsar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las carreras de Educación.

### **Referencias bibliográficas**

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior. Desarrollo curricular y evaluación*. Volumen II. Madrid: McGraw-Hill.

*Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999, Diciembre 30) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36860.

- Constitución de la República de Venezuela.* (1961, enero 16) Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1585.
- Chacón, M. (2006). *La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral.* Tesis Doctoral. Universidad Rovira i Virgili, Tarragona España
- Diker, G., y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Morata
- Imbernón, F. (2008). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* Barcelona: Grao.
- Ley Orgánica de Educación.* (1980, Julio 28). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2.635 (Extraordinario)
- Ley Orgánica de Educación.* (2009, Agosto 15). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario).
- Ley Orgánica de Educación.* (2011 Agosto 17). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 5.929 (Extraordinario)
- Liston, D., y Zeichher, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Madrid: Editorial Morata.
- Medina, A.; de Simancas, K.; Garzón, C. (1999). El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* 2(1). [Disponible en [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224337275.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224337275.pdf)]
- Ministerio de Educación y Deportes. (2004). *La educación bolivariana políticas, programas y acciones. Cumpliendo las metas del milenio.* Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de <http://www.me.gov.ve/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1999). *Proyecto Educativo Nacional.* Recuperado el 15 de agosto de 2010, de MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
- (1997). *Currículo básico nacional. Programa de estudio de educación básica.* Caracas: Fedeupel.
- Ministerio de Educación. (1983). *Resolución 12. Política para la Formación Docente.* Caracas.
- Ministerio de Educación. (1996). *Resolución 01. Sobre la política para la Formación Docente.* Caracas.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo básico nacional. Programa de estudio de educación básica.* Caracas: Fedeupel.
- Ministerio de Educación. (1998). *Currículo Básico Nacional. Programa de estudio de educación básica.* Caracas: Fedeupel.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007)*. Caracas.
- Pernía, D. (2014). Práctica pedagógica en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática en la formación de docentes integradores de la ULA Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”-Táchira. Tesis Doctoral inédita. UNEFA. San Cristóbal, Táchira.
- Pérez Gómez, J. (1997). *La función docente y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión*. En J. Gimeno y A. Pérez (comps), *Comprender para transformar la enseñanza*. (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Peñalver, L., (2007). “Hacia una historia de la formación docente en Venezuela” CONHISREMI, *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, Volumen 3, Número 2, pp. 22-23
- Sthenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. (4º Edición). Madrid: Morata.
- UNESCO. (1998). *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. H. Gómez (Director) Colombia: Editores tercer mundo.