

Referencia para citar: Murillo, R. C. (2021). Formación del Docente Universitario en Venezuela. Retos y Perspectivas en la Nueva Normalidad. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 2(4), 59–72. Disponible en <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/29/29>

## Formación del Docente Universitario en Venezuela. Retos y Perspectivas en la Nueva Normalidad

Cerbeleón Murillo Ruiz\*

<https://orcid.org/0000-0002-5383-7336>

Turmero, Estado Aragua / Venezuela

### Resumen

La formación de los docentes universitarios debe responder a las necesidades de la sociedad en la que está inmersa. Desde esta visión, los docentes constituyen un factor determinante para el logro de un sistema educativo de calidad, y en este sentido, su formación debe ser motivo de análisis y reflexión en relación con la realidad educativa y el momento histórico en que esta se desarrolla. Es por ello, que formar al profesor de educación universitaria demanda, la aplicación de un enfoque novedoso y en constante actualización. En este orden de ideas, el objetivo fundamental del presente artículo se centró en reflexionar en torno a la formación del docente universitario en Venezuela, considerando los retos y las perspectivas en la nueva normalidad. En el marco de la perspectiva teórica, se sustentó en la formación docente tomando en cuenta los aportes de Medina (1999); Blázquez (2005); Díaz Quintero (2013); modelos de formación docente, Arredondo et al. (1989); Faiman y Namser (1990), Imbernón (2011); modelo crítico social, Tejada (2011). Se concluyó que: La nueva normalidad derivada de la pandemia de Covid-19, implica grandes retos para la educación venezolana en general y para la universitaria en particular, por lo que se hace necesario acometer con urgencia la formación de los docentes del sector a fin de garantizar el derecho a la educación con calidad, pertinencia y equidad.

*Palabras claves:* Formación del docente universitario, modelos de formación, nueva normalidad.

---

Recibido en abril 06 de 2021

Aceptado en mayo 22 de 2021

---

\* Profesor en Educación Integral, mención Matemáticas (UPEL-IMP). Magíster en Gerencia, mención Sistemas Educativos. Magister en Educación Robinsoniana. Doctor en Ciencias de la Educación. Postdoctor en Ciencias de la Educación. Postdoctor en Coaching Personal y Organizacional. Postdoctor en Investigación Transcompleja. Postdoctor en Investigación Emergente. Miembro de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad. Miembro de la Red de Docentes de América Latina y del Caribe (RedDolac). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas, Departamento de Ciencias de la Educación. Email de contacto: cermurillo1@gmail.com

## University Teacher Education in Venezuela. Challenges and Perspectives in the New Normality

### Abstract

The training of university teachers must respond to the needs of the society in which it is immersed. From this point of view, teachers are a determining factor for the achievement of a quality educational system, and in this sense, their training should be the subject of analysis and reflection in relation to the educational reality and the historical moment in which it develops. That is why training the university education teacher demands the application of a new and constantly updated approach. In this order of ideas, the fundamental objective of this article focused on reflecting on the training of university teachers in Venezuela, considering the challenges and perspectives in the new normal. Within the framework of the theoretical perspective, it was based on teacher training taking into account the contributions of Medina (1999); Blázquez (2005); Diaz Quintero (2013); teacher training models, Arredondo et al. (1989); Faiman and Namser (1990), Imbernón (2011); critical social model, Tejada (2011). It was concluded that: The new normal derived from the Covid-19 pandemic implies great challenges for Venezuelan education in general and for university education in particular, which is why it is necessary to urgently undertake the training of teachers in the sector in order to guarantee the right to education with quality, relevance and equity.

*Keywords:* University teacher training, training models, new normal.

## Formação de Professores Universitários na Venezuela. Desafios e Perspectivas na Nova Normalidade.

### Sumário

A formação de professores universitários deve responder às necessidades da sociedade em que estão imersos. sociedade em que está imersa. Deste ponto de vista, os professores são um factor determinante para a realização de um sistema educativo de qualidade. de um sistema educativo de qualidade e, neste sentido, a sua formação deve ser um motivo de análise e reflexão deve ser um motivo de análise e reflexão em relação à realidade da educação e ao momento histórico em que esta está a ser desenvolvida. e o momento histórico em que se desenvolve. É por esta razão que a formação do professor do ensino universitário exige a aplicação de uma abordagem nova e constantemente actualizada. Nesta ordem de ideias, o principal objectivo deste artigo foi centrado na reflexão sobre a formação de professores universitários na Venezuela, considerando os desafios e perspectivas Venezuela, tendo em conta os desafios e perspectivas da nova normalidade. No perspectiva teórica, baseou-se na formação de professores, tendo em conta as contribuições de Medina (Medina, 2001). contribuições de Medina (1999); Blázquez (2005); Díaz Quintero (2013); modelos de formação de professores, Arredondo (2005), Arredondo (2013) de formação de professores, Arredondo et al. (1989); Faiman e Namser (1990), Imbernón (2011); modelo social crítico, Arre-

dondo et al. (2011); modelo social crítico, Tejada (2011). Concluiu-se que: A nova normalidade derivados da pandemia de Covid-19, implica grandes desafios para o ensino venezuelano em geral e para o ensino universitário em particular. empreender urgentemente a formação de professores do sector, a fim de garantir o direito à educação com qualidade, relevância, e direito à educação com qualidade, relevância e equidade.

Palavras-chave: formação de professores universitários, modelos de formação, nova normalidade.

### Formation des enseignants universitaires au Venezuela. Défis et perspectives de la nouvelle normalité.

#### Résumé

La formation des enseignants universitaires doit répondre aux besoins de la société dans laquelle elle est immergée. De ce point de vue, les enseignants sont un facteur déterminant pour la réalisation d'un système éducatif de qualité, et en ce sens, leur formation doit être un motif d'analyse et de réflexion par rapport à la réalité éducative et au moment historique dans lequel elle se développe. C'est pour cette raison que la formation du professeur d'enseignement universitaire exige l'application d'une approche nouvelle et constamment actualisée. Dans cet ordre d'idées, l'objectif principal de cet article était de réfléchir à la formation des enseignants universitaires au Venezuela, en considérant les défis et les perspectives de la nouvelle normalité. Dans le cadre de la perspective théorique, il a été soutenu dans la formation des enseignants en tenant compte des contributions de Medina (1999) ; Blázquez (2005) ; Díaz Quintero (2013) ; modèles de formation des enseignants, Arredondo et al. (1989) ; Faiman et Namser (1990), Imbernón (2011) ; modèle critique social, Tejada (2011). Il a été conclu que : La nouvelle normalité découlant de la pandémie de Covid-19, implique de grands défis pour l'éducation vénézuélienne en général et pour l'enseignement universitaire en particulier, il est donc nécessaire d'entreprendre de toute urgence la formation des enseignants du secteur afin de garantir le droit à une éducation de qualité, pertinente et équitable.

*Mots-clés:* formação de professores universitários, modelos de formação, nova normalidade.

#### Introducción

La docencia es una profesión universalmente aceptada como necesaria para el desarrollo y avance de un país, por lo que es fundamental que esta profesión mantenga una formación que responda a las necesidades de la sociedad en la que está inmersa, de allí que cada país de acuerdo a su propia realidad plantea para la educación, políticas fines educativos, que dan respuesta a las necesidades de formación de los/as docentes a través del establecimiento de programas que garanticen que la educación de sus ciudadanos, esté en manos de personas idóneas que responda a los requerimientos de la sociedad en lo referente a valores, principios y creencias, y a la vez proporcione las herramientas ne-

cesarias y eficaces para contribuir a la transformación de la sociedad con la ayuda de la ciencia, la tecnología y el desarrollo humano.

Desde esta visión, los docentes constituyen un factor determinante para el logro de un sistema educativo de calidad, y en este sentido, su formación debe ser motivo de análisis y reflexión en relación con la realidad educativa y el momento histórico en que esta se desarrolla.

Concebir y desarrollar procesos de formación en los docentes universitarios es un fenómeno complejo, dado que implica numerosos retos: se trata de profesionales que deben estar dotados de alto nivel de formación, cuyas necesidades y exigencias responden a diversas demandas para su cualificación disciplinar pedagógica y/o andragógica. Igualmente, la complejidad de las universidades como instituciones comprometidas con la producción del conocimiento, la divulgación de los mismos, la formación de profesionales competentes y el impacto social derivado de su proceso de interacción con la comunidad, coloca la acción del docente universitario en un lugar que reclama el mayor nivel de formación y de competencias, así como su disposición al trabajo en equipo, el trabajo colaborativo, abierto al aprendizaje permanente.

Desde esta óptica los docentes universitarios se enfrentan a diversos retos, tomando en consideración que en su formación inicial en la mayoría de los casos no hace referencia a lo pedagógico, y no nos referimos solo a un problema metodológico, sino que ello pasa por la educabilidad de los estudiantes; la enseñabilidad de las ciencias; los enfoques y perspectivas pedagógicas, andrológicas y didácticas; la cultura de los jóvenes y adultos con sus problemas, necesidades, características, expectativas, posibilidades y experiencias; así como la adaptabilidad, implementación y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a lo que se suma las Tecnologías del aprendizaje y el Conocimiento (TAC), entre otros asuntos.

En fin, el profesional de la docencia universitaria enfrenta innumerables situaciones que se distan mucho del ejercicio de otras profesiones, los cuales exigen en su ser, pensar y actuar, niveles de formación, cualificación y desempeño acordes con la complejidad de las interacciones que deben desarrollarse en el mundo universitario y sus demandas en relación con la praxis pedagógica o andrológica, las TIC, las TAC y los ambientes de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, formar al profesor de educación universitaria demanda, la aplicación de un enfoque novedoso y en constante actualización, no un conjunto de talleres y cursos de capacitación aislados que no responden a un perfil formativo coherente, sino que requiere de procesos integrales que permitan impactar el quehacer del docente, donde se privilegie el aprendizaje, la autonomía intelectual de los estudiantes, el aprendizaje colaborativo, el autoaprendizaje, dando valor a las experiencias, en tanto conocimientos previos.

A partir de lo antes expuesto, es necesario interpelarse en torno a algunas situaciones que inquietan y que requieren ser analizadas y reflexionadas a la luz del momento histórico que se vive en el mundo en general y en Venezuela en particular,

signado por la pandemia de COVID-19, la cual ha obligado a desarrollar una praxis pedagógica a distancia, sin tener la preparación, las herramientas tecnológicas, el equipamiento y la garantía de conectividad, por decir lo menos, para garantizar a la población estudiantil el derecho a una educación inclusiva, de calidad, con pertinencia social. Por ello cobra importancia preguntarse: (a) ¿Qué características tiene la formación del docente universitario en el contexto educativo venezolano? (b) ¿Qué elementos deben caracterizar la formación del docente universitario en Venezuela en función de las demandas que se derivan de la nueva normalidad resultante del impacto de la pandemia de COVID-19? (c) ¿Cuáles son los retos y perspectivas que debe afrontar la formación del docente universitario en Venezuela en el contexto de la nueva normalidad?

### Formación Docente: Definición

La realidad educativa en los países de América Latina en general y en Venezuela en particular está llena de muchos análisis en los cuales uno de los componentes fundamentales del sistema educativo es el docente, este es determinante para conseguir un sistema educativo de calidad, pero para ello, éste requiere de una sólida formación académica y profesional así como un desarrollo personal, elevada capacidad de análisis y reflexión sobre la praxis educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo en equipo, que le otorguen la herramientas necesarias para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico y el desarrollo de una sanas relaciones interpersonales, que le permitan garantizar una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente tanto en la institución universitaria como en los ambientes de aprendizaje.

En este sentido, son diversas las definiciones dadas sobre la Formación Docente, para Medina (1999), ésta es la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar, crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos, y logre un pensamiento acción innovador. Es decir, la tarea docente implica actualizar las potencialidades del sujeto que se forma en todos los aspectos de su personalidad y facilitarle la tarea de incorporarse a la sociedad como un individuo transformador de su contexto.

Por su parte Blázquez, (2005: 323), afirma que: “la formación docente es un proceso por medio del cual, un sujeto aprende a enseñar. Sin embargo, no se puede hablar con fundamento de cualquier modalidad de formación, sin un marco integral o global que le pueda conferir sentido a la misma.”

En este mismo orden, Díaz (2013: 21), considera que la formación docente: “es un proceso complejo, vista su naturaleza humana, donde se evidencia la relación entre la educación formal e informal, dominios pedagógicos, didácticos, disciplinares, éticos y estéticos y que se revela desde dos entidades: a) La práctica pedagógica y b) El saber pedagógico”. Según lo expuesto por el autor debe existir un compromiso de absoluta responsabilidad del docente ante su formación permanente, su disposición a los procesos de cambio, porque esto le permitirá comprender la formación docente desde sus complejidades que abarca desde los fundamentos epistemológicos que le orienten para precisar teorías y asumir su práctica pedagógica hasta los retos que debe asumir

con el proceso de transformación social.

Según lo expuesto por el autor debe existir un compromiso de absoluta responsabilidad del docente ante su formación permanente, porque esto le permitirá comprender ese proceso complejo que abarca desde los fundamentos epistemológicos que le orienten para precisar teorías y asumir su práctica pedagógica como un reto para la transformación social.

En la actualidad asistimos a una nueva cultura educativa que supone un cambio de cosmovisión de las instituciones universitarias; uno de esos cambios es la formación y actualización del docente a través de un proceso de reflexión y revisión continua de su actuación profesional bajo el modelo en competencias. Ello constituye el preámbulo para la transformación de la docencia por la intervención de la globalización, la conectividad, los avances científicos y tecnológicos, con especial énfasis en las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), los suscitan innovaciones en las formas de enseñar y de aprender en este nivel educativo, en el cual los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) se constituye en espacios fundamentales para la consolidación del acontecimiento educativo.

## Modelos de Formación Docente

Tal como expresa Arredondo, et al. (1989), los modelos teóricos de formación docente articulan concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente en sí misma y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto.

Al revisar la caracterización de los modelos de formación docente nos encontramos con autores como Feiman–Nemser (1990), quienes identifican los modelos de formación docente como especie de orientaciones conceptuales que caracterizan determinadas prácticas pedagógicas que se orientan a la capacitación inicial del docente.

En este sentido, Imbernón (2011: 36), es del criterio que cada uno de los modelos de formación responde a una concepción, epistemológica, ontológica, metodológica y ética, y de acuerdo con ella se harán los énfasis que es necesario desarrollar en los procedimientos e investigación de la formación del profesorado; de allí que el enfoque teórico y la intervención de la formación docente variará en función a la adscripción a uno u otro modelo. Con base en lo señalado y siguiendo al autor citado, se distinguen los modelos de formación que se mencionan a continuación: el tradicional o clásico; el racional Técnico (tecnológico), el constructivista y el crítico social, los cuales se sintetizan a continuación.

### Modelo de Formación docente tradicional o clásico

El modelo de formación docente tradicional o clásico, pone su énfasis en el carácter transmisivo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como su vinculación con las disciplinas académicas y con las investigaciones realizadas en torno a los procesos de enseñanza. Ello constituye una orientación sustentada en el perennialismo (basado en el pensamiento escolástico) y que concibe al conocimiento como único y

definitivo. Es importante destacar que su perspectiva excluye todo referente alternativo o diverso en cualquier proceso. Es por eso que se afirma que el mismo presenta un sesgo común para todos, soslayando la especificidad de los contextos socio-culturales y de las identidades intrínsecas de los grupos étnicos, privilegiando así la perpetuación de clases elitistas y conservadoras.

De acuerdo con Porlán y López (1999), el modelo tradicionalista o academicista es deudor de concepciones epistemológicas próximas al absolutismo racionalista (el conocimiento verdadero y superior está en el conjunto de teorías producidas por la racionalidad científica) y de concepciones del aprendizaje profesional basados en la agrupación formal de significados abstractos (aprender la profesión significa, apropiarse, tal cual, de los significados verdaderos de las disciplinas).

### **Modelo de formación docente racional – técnico (tecnológico)**

Este modelo surge en el ámbito del entrenamiento industrial y militar y posteriormente es trasladado al ámbito educativo en general, el mismo es más conocido como modelo tecnológico, porque hace énfasis en la cultura técnica y científica en detrimento de lo humanístico y artístico. Es importante destacar que este modelo tuvo gran auge en la década de los setenta del siglo XX, y aún en la actualidad tiene cierta vigencia en algunos ámbitos educativos y de adiestramiento empresarial. Según Pérez (1992), este modelo se corresponde con una imagen de la enseñanza como actividad rigurosa, como ciencia aplicada que debe garantizar la calidad de los procesos de aprendizaje.

Según esta tendencia, los docentes son considerados como técnicos que dominan las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertidos en reglas de actuación. Aquí se da el predominio de una racionalidad técnica, según la cual la teoría (conocimiento científico sobre la educación) dirige y prescribe la práctica (técnicas instrumentales eficaces), de tal manera que la formación de profesores es concebida como un proceso de adiestramiento y entrenamiento en competencias técnicas.

Vale destacar que este modelo responde a un tipo de racionalidad mercantilista industrial en donde las demandas del mercado exigen un recurso humano orientado a la eficacia y a la eficiencia, así como a la valoración de lo pragmático traducido en la dotación de un instrumental simple y cómodo (libre de textos y pruebas estandarizadas) para dirigir y medir el proceso formativo. En este modelo, el conocimiento profesional es concebido como la suma de un saber académico centrado en la versión positivista de la(s) materia(s), saber sobre el qué y de un “saber hacer” centrado en el dominio de competencias técnicas derivadas (saber sobre el cómo) de las competencias de las Ciencias de la Educación.

Según el criterio de Porlán y López (1998), este tipo de modelo de formación docente, se fundamenta en una concepción absolutista y jerárquica del conocimiento, en una concepción del aprendizaje profesional basada en la asimilación y aplicación de significados, entendidos éstos como destrezas técnicas y en una concepción autoritaria, centralista y tecnológica del currículum (a prueba de profesores). De allí que según

lo expresa Gimeno (1997: 10), “el experimentalismo de base positivista, será la justificación metodológica del modelo tecnológico, acentuando el valor de lo observable y de lo cuantificable como requisito de cientificidad”. El docente formado desde la racionalidad técnica, planifica los pasos previsibles de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y maneja los paquetes instruccionales con términos seguros para garantizar el logro eficiente de los objetivos.

### Modelo de formación docente constructivista

El modelo de formación docente constructivista surge como una contraposición al modelo academicista y al de la racionalidad técnica, constituyendo una especie de transición de un absolutismo epistemológico hacia formas más abiertas y plurales. Desde esta perspectiva, Carretero (2009: 21), al hacer referencia al constructivismo como modelo de formación docente, es del criterio que:

Básicamente puede decirse que la idea que mantiene que un individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una construcción del ser humano.

En concordancia con lo antes expuesto Coll (1990), expresa que la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales.

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
2. La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Lo antes señalado coincide con lo planteado por Flórez (1996: 110), quien afirma que: “el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración: es decir, el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona”. Con base en señalado, se puede indicar, de acuerdo a Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998), los siguientes principios se asocian a una teoría constructivista:

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, auto-estructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- Los conocimientos previos son el punto de partida de todo aprendizaje.
- El aprendizaje es un proceso de re-construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna d esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe



con lo que debería saber.

## Modelo de Formación Docente Crítico-Social

Este modelo responde a una identificación plena con el contexto, se diferencia del modelo constructivista, por su énfasis en las transformaciones sociales, económicas, políticas y educativas de una determinada sociedad. En este tipo de modelo se inscribe la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, donde se concibe la enseñanza, como una actividad crítica y al profesor como un profesional analítico, reflexivo y crítico, que busca el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

En el ámbito educativo venezolano en lo referente al modelo de formación docente Crítico Social, destacan los aportes de Lanz (1998), quien propone el método INVEDECOR, como la base epistemológica del proceso educativo transformador, donde se globaliza la producción de conocimientos en una visión transdisciplinaria, combinando la epistemología constructivista con el aprender investigando y con nuevas prácticas comunicativas-organizativas. Es importante reconocer que la particularidad de este modelo es que pone su énfasis en la formación del docente desde la escuela. De allí que se plantee como lema “aprender investigando, conocer transformando”.

En este modelo se inscriben autores de gran importancia como es el caso de Carr y Kemmis (1983), quienes afirman que el conocimiento que responde a intereses y cosmovisiones, se genera dentro de la estructura de poder que lo limitan y condicionan, lo cual explica la existencia de concepciones socialmente hegemónicas en muchos planos de la vida, y, específicamente en el contexto de la formación docente. Los aportes de Berstein (1997), Freire (1969); y Habermas (1987), con su teoría de la Acción Comunicativa, también son elementos fundantes para el Modelo de Formación Docente Crítico-Social.

En la sociedad actual la formación del docente universitario se convierte en un espacio de actuación importante, lo que según expresa Tejada (2011), es producto del cambio de paradigma educativo centrado en el aprendizaje que implica una atención especial de la enseñanza y del aprendizaje, así como del rol del docente dentro de este proceso. El escenario educativo que se plantea en el siglo XXI genera inquietud y una nueva mirada al concepto de enseñanza ahora basado en habilidades, destrezas de conocimiento que deben ser asumidas para dar respuesta a los cambios acelerados y profundos desafíos educativos y sociales, en donde la esencia del proceso educativo está centrada en el aprendizaje. Además, la nueva normalidad exige del docente nuevas actitudes, nuevos roles y nuevas prácticas.

La presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación universitaria venezolana, era incipiente hasta antes del inicio de la pandemia de covid-19, toda vez que pocas utilizaban plataformas educativas virtuales y herramientas tecnológicas que sirvieran de soporte, ello debido a que la mayor parte de las actividades académicas se desarrollaban de manera presencial. Es a partir del 13 de marzo del año 2020 cuando se decreta en Venezuela la emergencia sanitaria, y como

medida de prevención para evitar el contagio por covid-19, se asume el distanciamiento social y el confinamiento voluntario, para ello fue necesario suspender las actividades académicas presenciales a nivel nacional.

Desde esta perspectiva, y ante la necesidad de atender los requerimientos de los estudiantes en materia de formación, garantizando la prosecución y la educación de calidad, con equidad y pertinencia social, concebida como un derecho humano fundamental, surge el “Plan Universidad en Casa”, propuesto por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, con la finalidad de desarrollar las actividades académicas totalmente a distancia con apoyo de las TIC. Es importante destacar que la implementación de dicho plan puso al descubierto algunas falencias que presentan los docentes en relación con la planificación de la educación a distancia digital (virtual), manejo de plataformas educativas y herramientas tecnológicas.

### Plan de formación docente 2021

En este marco, como respuesta a las necesidades de los docentes, surge la propuesta del MPPEU del “Plan de formación docente 2021”, con el propósito de brindar a los profesores del sector universitario, las competencias, y herramientas tecnológicas, para la consolidación de las actividades académicas en los ambientes de aprendizaje. La formación está enfocada en el desarrollo de las didácticas multimodales y la mediación de las tecnologías para por una parte garantizar el fortalecimiento del Plan Universidad en Casa, como eje fundamental para garantizar el derecho a la educación, y por la otra, garantizar la preparación de los docentes para abordar con éxito los procesos educativos que demanda la nueva normalidad.

En este sentido, tal como expresa Trómpiz (2021: 3), el plan de formación docente 2021:

Se plantea como estrategia para el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas, didácticas y el liderazgo académico de las y los docentes del subsistema para atender la formación bajo múltiples modalidades de enseñanza y aprendizaje y enmarcado, y enmarcado en una visión ético-política, epistemológica, socioproductiva y ambiental que apunte al desarrollo productivo industrial del país.

De allí que el eje principal sea la educación con una visión multimodal de la enseñanza de áreas de conocimiento especializado, y estrategias para el abordaje de las nuevas carreras devenidas de la oferta académica para el desarrollo nacional.

En el marco del desarrollo del “Plan de Formación Docente 2021”, se propuso el desarrollo de un ciclo de seminarios que en un modelo de complementariedad se espera que brinden a las y los docentes la competencias y herramientas para la adecuación de su praxis a las demandas y exigencias que se derivan del momento histórico que nos ha tocado y nos tocará vivir; estos seminarios son:

1. Presencia en la educación a distancia.
2. Entornos virtuales de aprendizaje: escenarios didácticos y tecnológicos.

3. Modelo de aprendizaje multiplataforma desde el servicio integral de gestión y mediación del aprendizaje (SIGMA).
4. Trabajo colaborativo en la educación a distancia.
5. Dimensión multimodal de la educación.

### Dimensiones Estratégicas Académicas

El proceso educativo en estos nuevos tiempos demanda la redefinición de las interacciones que se generan entre el docente y los estudiantes, toda vez que la pandemia de covid-19 ha permitido reconocer otras formas y medios de comunicación. En tal sentido, se propugna por un nuevo tipo de relaciones educativas que combinen las TIC, las TAC las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP), con la presencialidad y la educación a distancia y la enseñanza a distancia digital (EaDD). Para ello, el “Plan de Formación Docente 2021” está conformado por cuatro dimensiones estratégicas académicas de acuerdo como lo expresa Trómpiz (2021: 5), ellas son: (a) el desarrollo humano socio afectivo; (b) las habilidades pedagógicas – didácticas; (c) las habilidades de trabajo colectivo; y (d) el principio de trabajo de bioseguridad.

### Retos

La pandemia de covid-19 plantea a la formación del docente universitario en Venezuela grandes retos, que se tornan de mucha trascendencia para el sistema educativo. En este sentido, el proceso de formación del docente del sector universitario en Venezuela, para el logro del necesario cambio que es necesario se produzca para el fortalecimiento de la educación, debe asumir entre otros los siguientes retos:

- Transformación de la relación docentes–estudiantes–comunidad, con base a las nuevas formas de relacionamiento en donde las TIC; TAC y TEP tengan mayor presencia y protagonismo.
- Armonización entre espacios de aprendizaje, TIC, TAC, TEP y las pedagogías emergentes como formas de ampliación de las posibilidades de mediación, enfatizando en la mediación tecnológica tanto en contextos presenciales como virtuales.
- Fortalecimiento de la formación del profesorado del sector universitario, incorporando otras áreas de importancia como: formación en y para la investigación herramientas de consulta.
- Generación de los consensos necesarios para la promoción de la modificación del currículo en el cual se sustenta cada una de las carreras que se ofertan en el país, esto con el propósito de adecuarlos a las necesidades que demanda la sociedad actual.
- Debe brindarse a los docentes universitarios formación en investigación, que promueva la comunicación, difusión y divulgación científica.
- Formación en competencias organizativas y de gestión.
- Formación en competencias socio–afectivas.

### Perspectivas

De los anteriores retos antes planteados, se deriva una serie de perspectivas, las

cuales brindan algunas posibilidades para redefinir los propósitos y objetivos de la educación y su aporte al desarrollo integral del país, ofreciendo una oportunidad de desarrollo tecnológico hasta ahora sin precedentes, que permite consolidar una propuesta educativa con una base tecnológica hasta ahora no vista en el país.

- Superar las desigualdades sociales, la exclusión y la inequidad, mediante el fortalecimiento de las relaciones sociales y la práctica de valores sustantivos como la solidaridad, cooperación, reconocimiento al otro y la búsqueda del bien común.
- Resignificar los vínculos sociales entre los docentes, los estudiantes y su interacción con la comunidad.
- Empoderar a los docentes universitarios de las herramientas tecnológicas como garantía de éxito de la educación multimodal.
- Ampliar la oferta de formación del profesorado del sector universitario, incorporando otras áreas de importancia como: formación en y para la investigación herramientas de consulta.
- Promover el debate para el logro de los consensos necesarios para la promoción de la modificación del currículo en el cual se sustenta cada una de las carreras que se ofertan en el país, esto con el propósito de adecuarlos a las necesidades que demanda la sociedad actual.

### Consideraciones finales

De las reflexiones y los aspectos tratados en el contexto de este ensayo, se pretende visualizar algunos caminos que contribuyan a solucionar y a entender algunas de las situaciones que giran en torno a la formación del docente universitario en Venezuela, poniendo el énfasis en los requerimientos de la nueva normalidad derivada de la pandemia de covid-19, ello implica entrar en un periodo de transición, en el cual es necesario resolver la competencia entre tecnología y educación para la superación de las contradicciones entre el aula y las herramientas tecnológicas, sobre todo, las redes sociales.

Es indiscutible que en el contexto de la pandemia del covid-19, y la emergencia derivada de ello, una de los grandes problemas a resolver es la preparación de los docentes en relación con los conocimientos, habilidades y competencias relacionadas con la educación a distancia virtual, los entornos virtuales de aprendizaje, elementos de gran importancia para el desarrollo de la educación en el contexto de la nueva normalidad. Ello permitirá garantizar un proceso de transición a una educación multimodal que aparentemente está llegando para quedarse, cambiando los sistemas de relaciones en el ámbito universitario.

La educación actual pone cada vez más su énfasis en el aprendizaje del estudiante, sin embargo, desde la concepción de la mediación pedagógica y en particular la mediación tecnológica en este contexto hay una responsabilidad compartida, donde ambos, docente y discente comparten situaciones de aprendizaje (interaprendizaje), y este sentido, el estudiante juega un papel activo en su proceso de aprendizaje el cual se sitúa en correspondencia con sus necesidades, intereses y objetivos personales. Ello implica una nueva actitud por parte del docente, y una nueva propuesta formativa que lo dote de las herramientas necesarias para aprender a aprender. Ello implica entre

otras cosas desarrollar aspectos tanto cognitivos como afectivos.

### Referencias

- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R. y Ángel-Urbe, C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado*, 17(3), 345-357. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527020>.
- Arredondo, M., Uribe, M. y Wuest, T. (1989). Notas para un modelo de docencia. En Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores). Formación pedagógica de profesores Castillo Ochoa y Montes Castillo: Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario. pp. 48-61. 61 universitarios. Teorías y experiencias en México. Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense, Año IV, No. 11*, junio, 2012.
- Berstein, B. (1997). Sobre el discurso pedagógico. En J. G. Richardson (Ed.), *Manual de teoría e investigación para la sociología de la educación*. (pp. 205-290). Green Wood Press.
- Blázquez, F (2000). *Organización de medios y recursos didácticos en O*.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Editorial Paidós.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación*, pp. 435-453. Madrid: Alianza.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2da. Edición. McGraw-Hill.
- Díaz Quero, V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad reveladora de la formación docente. En Izarra, V. D. y Ramírez, R. (Comps.), *Docente, Enseñanza y Escuela*, (pp. 21-37) Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Feiman-Nemser, S. (1990): The teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En Castillo, S. y Cabrerizo, D (2003). *Formación del profesorado en educación superior. Vol. II*.
- Flórez, O. R. (1996). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw Hill.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Habermas, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y la*

*racionalización social*. Taurus Humanidades.

Gimeno, S. J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar Editorial.

Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75–86. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>.

Izarra, V. D. (2013). Identidad docente: Definición y aproximación al estado del conocimiento. En Izarra Vielma, D. y Ramírez, R. (Comps.). *Docente, Enseñanza y Escuela* (pp. 63–84): Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Lanz C. (1998). *Las Innovaciones Pedagógicas: La tensión Esencial la Reproducción y la Transformación Educativa*. Ediciones INVEDECOR.

Medina, R. (1999). *La Formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Cincel.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.

Porlán, R. y López, J. (1999). *Constructivismo en Ciencias: pensamiento del alumnado versus pensamiento del profesorado*. [www.quadernsdigitals.net/index.php?action=Menu.id](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?action=Menu.id).

Tejada, J. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 15(3), 195–211. <https://www.ugr.es/~recf-pro/rev153COL1.pdf>

Trompiz, C. (2021). Clase magistral con motivo de la instalación del Diplomado: Diseño de ambientes virtuales de aprendizaje, dictado por la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM). En el marco del *Plan de Formación Docente 2021*, del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU). <http://adi.unefm.net.ve/moofdt/mod/page/view.php?id=12083>.