

SABER UNIVERSITARIO

Nº 16, julio-diciembre 2026



Nº 16

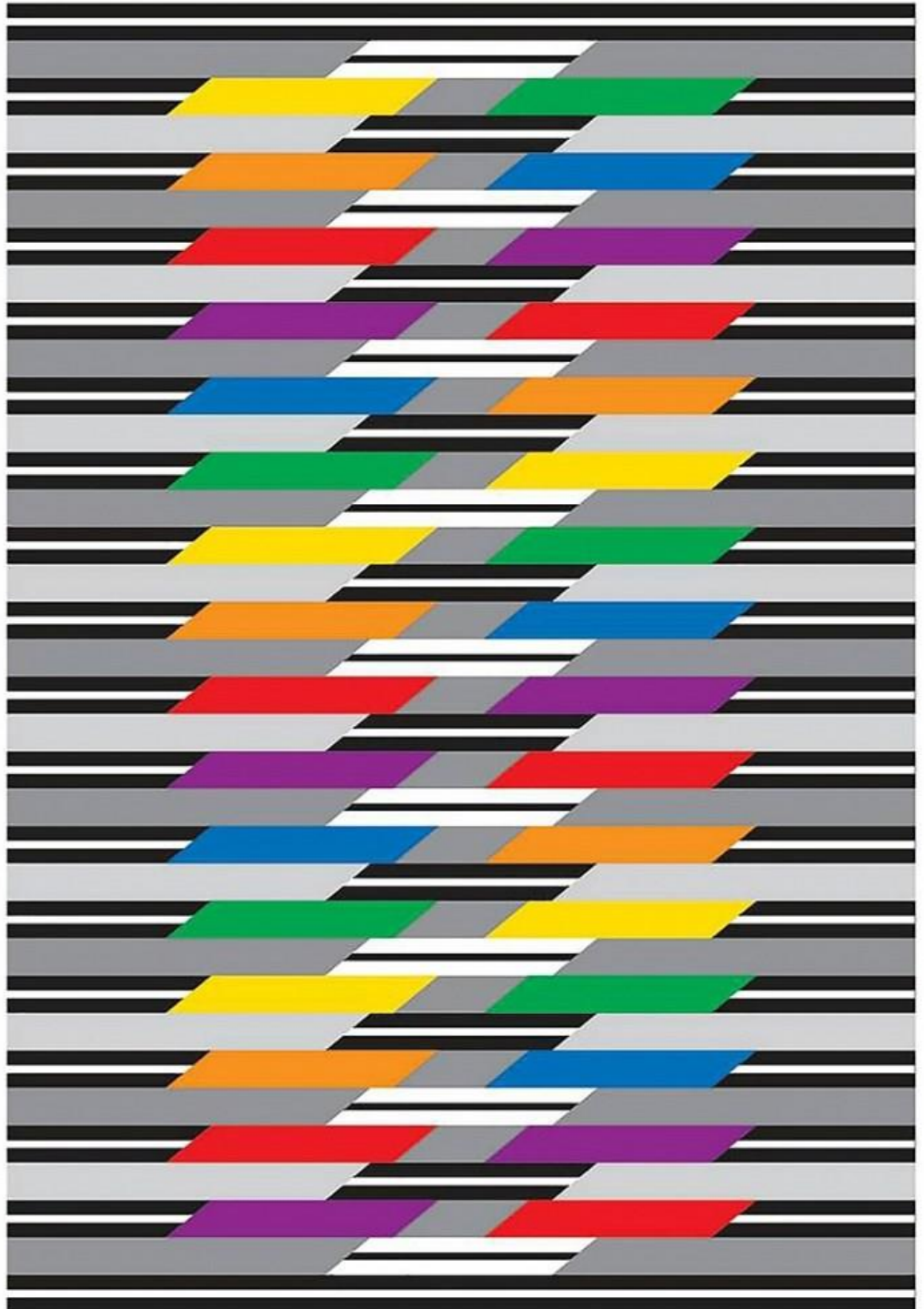


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”
Estado Monagas – Venezuela.



Consejo Directivo

Ordenara Gil-Albert Almeida
Rector

Mairett Cermeño Medina
Responsable del Área
Académica

Responsable del Área
Territorial

Jesús Enrique Farías Cabello
Secretario

Equipo Editorial

Consejo de Redacción

Mairett Cermeño
Directora

Luis Peñalver-Bermúdez
Editor

Corresponsales académicas

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira Regardiz (Punta de Mata)

Consejo Asesor

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDFT
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

Comité Científico Internacional

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 16, julio-diciembre 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

Programa de formación docente orientado al desempeño laboral: una mirada crítica desde los centros de investigación y formación de la parroquia Once de Abril

María De los A. Valderrey B.

Centro de Desarrollo por la Calidad Educativa Municipal
División Investigación y Formación
Ciudad Bolívar, Venezuela
mvalderreyvasquez120@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4988-724X>

Resumen

La capacitación de los docentes es una dimensión clave para potenciar su desempeño profesional y dar respuesta a las transformaciones que se están produciendo en los sistemas educativos. En este sentido, el presente artículo se dirige a analizar la exigencia de un programa de formación docente basado en la praxis, que converge en instituciones de investigación y formación en la parroquia Once de Abril, municipio Caroní, estado Bolívar. El trabajo toma como punto de partida una problemática en docentes de Educación Inicial, que estuvo referida a debilidades en la actualización pedagógica, a una participación minorada en procesos formativos, a un acompañamiento insuficiente y a la reiteración de prácticas concebidas en tanto reproducción de modelos escolarizantes poco relevantes para la infancia temprana. Paradigma sociocrítico y enfoque cualitativo, a través de la Investigación acción Participativa Transformadora, en tanto vehículo de articulación entre diagnóstico, reflexión, participación y transformación de la práctica. Los resultados destacan la importancia de fortalecer la formación continua, el trabajo colaborativo, el acompañamiento pedagógico y la investigación centrada en la práctica propia. Se concluye que los centros de investigación y formación son susceptibles de ser espacios estratégicos para el fomento de procesos de desarrollo profesional contextualizados, participativos y alojados en las necesidades concretas de las instituciones educativas.

Palabras clave: formación docente; desempeño laboral; desarrollo profesional; investigación acción participativa; educación inicial.

Abstract

The training of healthcare professionals is a key dimension for enhancing their professional performance and responding to the transformations taking place in educational systems. In this sense, this article analyzes the need for a teacher training program based on practice, which converges in research and training institutions in the Once de Abril parish, Caroní

municipality, Bolívar state. The work takes as its starting point a problem among early childhood education teachers, which was related to weaknesses in pedagogical updating, limited participation in training processes, insufficient support, and the repetition of practices conceived as reproductions of schooling models that are not relevant to early childhood. A socio-critical paradigm and a qualitative approach are used, through Participatory Transformative Action Research, as a vehicle for articulating diagnosis, reflection, participation, and transformation of practice. The results highlight the importance of strengthening continuing education, collaborative work, pedagogical support, and practice-based research. It is concluded that research and training centers can be strategic spaces for fostering contextualized, participatory professional development processes that are grounded in the specific needs of educational institutions.

Keywords: teacher education; professional performance; professional development; participatory action research; Early Childhood Education.

Introducción

La formación del profesorado no puede concebirse como un periodo que finaliza con la consecución de un título profesional. La complejidad de las escuelas, la heterogeneidad de los alumnos, los cambios culturales y tecnológicos, y las nuevas exigencias pedagógicas, llevan a considerarla como un proceso continuo. El docente tiene que revisar sus saberes, confrontar sus prácticas, identificar los problemas que aparecen en el aula y elaborar respuestas que tengan sentido en el lugar donde trabaja y en el contexto donde se desempeña. En este sentido, la formación permanente adquiere una dimensión profesional y organizativa, pues su impacto depende de la posibilidad de articular los aprendizajes construidos con las condiciones concretas en las que se desarrolla la enseñanza (Camilli Trujillo et al., 2024).

La discusión contemporánea sobre desarrollo profesional docente muestra, además, que la formación no genera transformaciones automáticamente por el simple hecho de ofrecer actividades de capacitación. Salazar-López y Peñaloza (2024), a partir de una revisión sistemática centrada en América Latina, identifican como dimensiones relevantes la duración, la focalización de contenidos, el aprendizaje activo, la modalidad, la participación colaborativa y la coherencia de los programas. Estos elementos permiten comprender que una propuesta formativa requiere continuidad y articulación con la práctica para trascender la transmisión ocasional de información.

El texto de base que introduce problemas en centros de Educación Inicial en la parroquia Once de Abril y vincula las debilidades observadas en la práctica docente con la necesidad de fortalecer los procesos de investigación, formación y acompañamiento pedagógico. Esta inquietud es de mayor relevancia, porque existen rasgos propios de la Educación Inicial que no deberían relegarse a modelos de enseñanza de otros niveles. Juego, exploración, experimentación, expresión, interacción y descubrimiento son dimensiones del aprendizaje

en la niñez a las que deben de orientarse los docentes, para que puedan hacerlas visibles y traducirlas en oportunidades pedagógicas.

Desde esta óptica, el artículo tiene por objetivo analizar la viabilidad de un programa de formación profesional en línea para el trabajo desde la propia casa en el sector educativo de la parroquia Once de Abril.. El interés no se limita a proponer actividades de capacitación. Se busca comprender la formación como un proceso colectivo de reflexión sobre la práctica, capaz de generar aprendizajes profesionales, fortalecer la identidad docente y producir transformaciones contextualizadas.

Problema y contexto

El problema detectado se vinculaba con una contradicción que está presente en muchos procesos de formación continua: a pesar de que se reconoce la necesidad de actualizar los conocimientos profesionales, la capacitación no siempre logra transformar las prácticas diarias. En la situación analizada, se encontraron profesores con formación específica en Educación Inicial, que reconocieron dificultades para implementar propuestas pedagógicas novedosas y sostener una práctica congruente con las particularidades de este nivel educativo. También se identificaron limitaciones relacionadas con la participación en jornadas de actualización, el acompañamiento pedagógico y el seguimiento sistemático del desempeño.

Esta situación no debería interpretarse únicamente como una deficiencia individual. Una mirada crítica exige considerar las condiciones institucionales que favorecen o dificultan el desarrollo profesional. La formación docente necesita tiempo, acompañamiento, intercambio entre pares, acceso a recursos y posibilidades reales para experimentar nuevas estrategias. Arancibia (2022) señala que existe una distancia entre las características de los programas de desarrollo profesional que la evidencia considera relevantes y las condiciones bajo las cuales muchas iniciativas son implementadas a gran escala. Entre los componentes que adquieren importancia se encuentran la práctica de nuevas habilidades, la focalización de los contenidos y el seguimiento posterior a la formación.

Esta consideración resulta fundamental para comprender la situación de la parroquia Once de Abril. Una jornada aislada puede proporcionar información novedosa, pero no garantiza que el conocimiento sea apropiado y posteriormente utilizado en el aula. La transferencia de lo aprendido requiere oportunidades de experimentación y retroalimentación. García-Zalla (2023), al analizar las condiciones que inciden en la transferencia de la formación permanente desde la perspectiva de los docentes, pone de relieve precisamente la importancia de las circunstancias que rodean la aplicación de los aprendizajes obtenidos durante los procesos formativos.

En el caso analizado, la situación adquiere una dimensión adicional por tratarse de Educación Inicial. Convertir las aulas destinadas a la primera infancia en espacios que

reproducen rutinas propias de la Educación Primaria significa desconocer diferencias sustantivas en los procesos de aprendizaje. La investigación de partida identifica esta preocupación al señalar que algunas docentes orientaban el trabajo hacia la lectura y escritura convencional, con menor presencia de experiencias basadas en el juego, el descubrimiento, la experimentación y la creación.

La discusión no implica negar el valor de la aproximación progresiva a la lectura y la escritura. El problema reside en reducir el aprendizaje infantil a la adquisición temprana de habilidades escolares descontextualizadas. Una Educación Inicial pertinente debe favorecer procesos integrales en los que las dimensiones cognitiva, afectiva, social, corporal y comunicativa se desarrollen de manera articulada. En consecuencia, la formación docente necesita contribuir a que los profesionales comprendan las particularidades del nivel y dispongan de estrategias para responder a ellas.

El contexto venezolano agrega otros desafíos. Las transformaciones del sistema educativo, las demandas de actualización y las condiciones concretas de las instituciones requieren fortalecer los mecanismos de formación y acompañamiento. Hernández Mateus (2026), en una investigación acción desarrollada en un contexto rural venezolano, identifica dificultades para consolidar el trabajo colaborativo cuando persisten dinámicas institucionales rígidas y formas limitadas de aplicación de estrategias de cooperación. Este hallazgo permite considerar que el trabajo colectivo necesita condiciones institucionales que lo hagan posible.

Desde esta perspectiva, el problema central puede formularse en términos de una débil articulación entre formación docente, desempeño laboral, acompañamiento e investigación pedagógica. El desafío consiste en construir una propuesta que permita superar la separación entre quien capacita y quien recibe la capacitación. Los centros de investigación y formación pueden constituir el espacio donde esa relación se transforme en una dinámica colaborativa y contextualizada.

Referencias teóricas

La educación del profesor puede ser entendida como un proceso de actuación profesional en el que están presentes conocimiento del contenido disciplinar, conocimientos pedagógicos de contenido, habilidades de reflexión, práctica profesional y valores éticos. Esta visión va más allá de concebir la formación docente como inclusión aislada de saberes metodológicos. Un educador tiene que analizar situaciones, decidir, reflexionar sobre las consecuencias de su decisión y modificar su conducta en función de las características de los alumnos y del contexto. En esta línea, la formación se concibe como un continuo proceso de construcción profesional.

Camilli Trujillo et al. (2024), a través de una revisión sistemática de estudios sobre formación para el desarrollo profesional docente en las instituciones escolares, resaltan la

presencia de propuestas en competencias digitales y atención a la diversidad, así como formativas colaborativas. También se identifican barreras relacionadas con la organización, el equilibrio entre trabajo y formación, el volumen de trabajo y la motivación. Estos hallazgos respaldan que el desarrollo profesional debe abordarse desde una perspectiva sistémica, comprendiendo no sólo que es de la formación en primera instancia sino también que son las necesidades institucionales las que impulsaría al cambio a través de la formación.

Esta perspectiva parece bien ajustada al papel que se les asigna a los institutos de investigación y formación. La institución no debe sumarse a la mera organización de cursos. Lo valioso de este supuesto es la posibilidad de conformar una comunidad profesional en la que los profesores puedan estudiar su práctica, compartir experiencias, construir conocimientos y delinear respuestas a problemáticas comunes. La investigación deja así de ser una actividad separada de la docencia para convertirse en su instrumento de análisis y transformación.

La dimensión colaborativa es de particular importancia. Vargas-Neira et al. (2024), en una revisión sistemática en el área de desarrollo profesional docente y conocimiento pedagógico del contenido, hallaron que la reflexión sobre la praxis educativa es una categoría dentro la literatura especializada y que estrategias colaborativas tales como la Lesson Study han ganado terreno en los procesos formativos. Estas contribuciones refuerzan la noción de que el aprendizaje profesional podrá ser más profundo siempre que se lleve a cabo de un modo analítico y con otros sobre situaciones reales de enseñanza.

El trabajo docente tampoco debería medirse con indicadores administrativos. Comprende la habilidad de planificar, diseñar estrategias, interactuar con los estudiantes, evaluar aprendizajes, colaborar y responder a las características del contexto. Por tanto, el rendimiento es una manifestación de la conjunción entre saber profesional y hacer pedagógico. Chávez Dávila et al. (2022) analizaron el rendimiento docente respecto a la gestión escolar y mostraron la necesidad de entender la labor del docente en el seno de una institución. Se trata de una posición que evita cargar exclusivamente al profesional con la responsabilidad de los resultados educativos y que reconoce las condiciones organizativas que acompañan su labor.

Otro componente fundamental es el acompañamiento pedagógico. Su función no debería confundirse con vigilancia o fiscalización. Acompañar significa generar condiciones para observar, conversar, analizar evidencias, reconocer avances y acordar modificaciones. Lara Reimundo et al. (2022), al estudiar la gestión escolar durante la pandemia y la relación entre acompañamiento pedagógico y desempeño docente, resaltaron la importancia de los procesos de seguimiento y apoyo en escenarios educativos sometidos a transformaciones profundas. El acompañamiento, por tanto, puede entenderse como una mediación profesional que conecta la formación con la práctica.

La formación profesional también necesita considerar la transferencia de los aprendizajes. García-Zalla (2023) permite advertir que entre la participación en una actividad formativa y la aplicación efectiva de lo aprendido existe un proceso que está condicionado por diversos factores. Por ello, la formación no puede terminar cuando concluye un taller o una jornada de actualización. Es necesario generar oportunidades para que los docentes ensayen, observen los resultados, reciban retroalimentación y ajusten sus actuaciones.

Desde una perspectiva sociocrítica, la formación adquiere además una dimensión transformadora. El docente no es considerado un receptor pasivo de orientaciones elaboradas externamente, sino un sujeto capaz de producir conocimiento desde su experiencia. Esta concepción guarda relación con la Investigación Acción Participativa y Transformadora asumida en el estudio, pues vincula diagnóstico, participación, reflexión y transformación de la realidad educativa.

Metodología

La investigación se llevó a cabo desde el paradigma sociocrítico y con enfoque cualitativo. Esta decisión fue tomada en base a la naturaleza del problema en cuestión, ya que el interés fundamental estaba en conocer las experiencias, percepciones y prácticas de docentes de Nivel Inicial acerca de su formación y trabajo. El propósito no fue descomponer el problema en indicadores atomizados sino acercarse a la realidad mediante la experiencia de sus actores.

La estrategia metodológica elegida fue la Investigación-Acción Participativa y Transformadora. En el texto base se sostiene esta elección en la medida de que se puede involucrar a los actores educativos en la comprensión y transformación de la realidad, produciendo conocimiento en los procesos de participación y reflexión. La lógica de esta metodología se considera apropiada cuando la investigación busca acortar la brecha entre el diagnóstico de una problemática y la intervención sobre ella..

La población estuvo vinculada con los Centros de Educación Inicial de la parroquia Once de Abril, municipio Caroní, estado Bolívar, y la participación comprendió docentes de estos centros. El proceso se apoyó en la observación de la práctica, encuentros de socialización, intercambio entre participantes y sistematización de experiencias. Estas estrategias permitieron reconocer dificultades relacionadas con las estrategias pedagógicas, la actualización profesional, el acompañamiento y la planificación.

La metodología no fue concebida como una secuencia rígida. La lógica de la investigación acción supone ciclos de aproximación a la realidad, reflexión, planificación, actuación y revisión. De esta manera, el diagnóstico no constituye el punto final de la investigación, sino el comienzo de un proceso de transformación. Esta orientación coincide con la necesidad de convertir la formación en una experiencia activa y colaborativa, aspecto destacado en la revisión realizada por Salazar-López y Peñaloza (2024).

La participación docente, por tanto, no debe considerarse un componente accesorio. Cuando los profesionales intervienen en la identificación de los problemas, en la búsqueda de alternativas y en la valoración de los resultados, la formación adquiere mayor relación con las necesidades reales de la práctica. En esta perspectiva, el centro de investigación y formación puede funcionar como espacio articulador entre investigación, formación y transformación.

Resultados y discusión

Los resultados permitieron identificar, inicialmente, una relación directa entre las necesidades de formación y determinadas dificultades observadas en el desempeño de las docentes. Aunque varias participantes poseían preparación profesional en Educación Inicial, persistían debilidades en el uso de estrategias innovadoras y en la comprensión de prácticas pedagógicas acordes con las características del nivel. La formación inicial, por tanto, no podía considerarse suficiente para responder a todas las demandas profesionales presentes en el contexto estudiado.

Este resultado guarda relación con los planteamientos de Camilli Trujillo et al. (2024), quienes muestran la importancia de comprender el desarrollo profesional docente como un proceso que continúa en el espacio escolar. La actualización profesional adquiere sentido cuando permite responder a necesidades concretas y cuando cuenta con condiciones que facilitan su aplicación. En consecuencia, el fortalecimiento del desempeño laboral requiere superar una concepción de formación restringida a la etapa inicial de la carrera.

Otro resultado relevante fue la baja frecuencia de participación en actividades de actualización. El problema no parece explicarse solamente por falta de interés individual. Existen factores relacionados con horarios, carga laboral, planificación y condiciones institucionales que pueden limitar la participación y el impacto de los programas formativos. Camilli Trujillo et al. (2024) identifican precisamente estas condiciones como obstáculos que deben ser considerados en el diseño de propuestas de desarrollo profesional.

La ausencia de acompañamiento pedagógico constituyó otro hallazgo significativo. Sin seguimiento, la formación puede quedar desconectada de las situaciones que ocurren en el aula. Una docente puede conocer una estrategia innovadora durante una jornada formativa y, sin embargo, volver a prácticas anteriores cuando enfrenta dificultades para aplicarla. Arancibia (2022) destaca que la práctica de nuevas habilidades y el seguimiento posterior constituyen componentes importantes de los programas de desarrollo profesional. Esto permite interpretar el acompañamiento como una condición de continuidad y no como una actividad adicional.

La transferencia de los aprendizajes también representa un aspecto central. García-Zalla (2023) plantea la necesidad de atender las condiciones que favorecen o dificultan que los conocimientos construidos durante la formación sean incorporados efectivamente al

desempeño profesional. En el contexto estudiado, esta cuestión adquiere especial importancia, puesto que la finalidad del programa no consiste únicamente en ampliar conocimientos, sino en favorecer cambios observables en la planificación, las estrategias didácticas y las relaciones pedagógicas.

El trabajo colaborativo apareció como una necesidad igualmente importante. La formación aislada limita el intercambio de experiencias y dificulta la construcción de respuestas colectivas. Un centro de investigación y formación puede contribuir a modificar esta dinámica si se organiza alrededor de problemas reales. La discusión sobre una planificación, una estrategia didáctica o una situación concreta del aula puede convertirse en una oportunidad para construir conocimiento profesional.

En este sentido, los resultados coinciden con la literatura que reconoce el valor de la reflexión colaborativa. Vargas-Neira et al. (2024) muestran la importancia que ha adquirido la reflexión sobre la práctica dentro de los estudios sobre desarrollo profesional docente. Sin embargo, la reflexión alcanza mayor profundidad cuando se apoya en evidencias de la propia práctica y cuando se realiza en interacción con otros profesionales.

La problemática de Educación Inicial merece una consideración particular. Uno de los aspectos identificados fue la tendencia a reproducir prácticas más cercanas a la Educación Primaria. El resultado no debe interpretarse como una oposición entre ambos niveles, sino como una llamada de atención sobre la necesidad de respetar las características del desarrollo infantil. El juego, la exploración y la experimentación no constituyen actividades secundarias frente al aprendizaje académico; forman parte de las maneras mediante las cuales los niños construyen conocimientos y desarrollan capacidades.

La formación propuesta, por tanto, debería incorporar contenidos relacionados con planificación contextualizada, estrategias lúdicas, evaluación formativa, desarrollo infantil, ambientes de aprendizaje y participación familiar. Pero esos contenidos necesitan trabajarse desde problemas concretos. Un programa centrado únicamente en exposiciones teóricas corre el riesgo de reproducir la misma separación entre conocimiento y práctica que se pretende superar. Salazar-López y Peñaloza (2024) destacan precisamente la importancia del aprendizaje activo y de la participación colaborativa en los procesos de desarrollo profesional.

Otro resultado fue la necesidad de fortalecer el vínculo entre investigación y formación. Los centros de investigación y formación poseen condiciones para convertirse en espacios donde las preguntas surgidas de la práctica orienten pequeños procesos de indagación. Esto permitiría pasar de una lógica en la que el docente espera recibir respuestas hacia otra en la que aprende a formular preguntas, recoger evidencias y analizar críticamente sus decisiones. La experiencia venezolana reciente aporta elementos para esta interpretación. Hernández Mateus (2026) encontró, en una investigación acción desarrollada en un contexto rural venezolano, que la colaboración docente puede verse limitada por estructuras

institucionales rígidas y por una aplicación insuficiente de estrategias colaborativas. Por ello, promover trabajo en equipo no significa simplemente reunir docentes en una misma sala. Es necesario construir una cultura profesional basada en confianza, diálogo y responsabilidad compartida.

El desempeño laboral, por su parte, debe analizarse en relación con la gestión institucional. Chávez Dávila et al. (2022) permiten comprender que la actuación docente no ocurre de manera aislada, sino dentro de estructuras organizativas que pueden facilitar o limitar las posibilidades de desarrollo profesional. Este planteamiento resulta relevante frente al hallazgo referido a la desvinculación entre la gestión directiva y los docentes, pues revela la necesidad de fortalecer mecanismos de comunicación, seguimiento y acompañamiento.

La formación también debe considerar el componente motivacional. Un docente difícilmente sostendrá procesos de transformación si percibe la actualización como una obligación administrativa sin relación con sus necesidades profesionales. La formación debe mostrar utilidad concreta. Cuando el docente reconoce que una determinada estrategia puede ayudarlo a resolver una situación cotidiana, la disposición hacia el aprendizaje puede adquirir un sentido diferente.

En consecuencia, debe entenderse el programa como proceso que no se termina. Inicialmente, los encuentros se pueden dedicar a un diagnóstico común, para trabajar con docentes sobre algunos temas que ellos mismos prioricen, posteriormente se desarrollan experiencias en las aulas, para luego analizar los resultados a fin de reajustar las estrategias. Esta forma de proceder convierte a la formación en un proceso continuo y circular de aprendizaje profesional, acorde a lo que se enfatiza en los estudios sobre desarrollo profesional (Arancibia, 2022).

La evaluación del programa debe ir más allá de la lógica cuantitativa. Sin embargo, el éxito no debe ser evaluado sólo en función de la cantidad de docentes que han participado o del número de actividades dictadas. Debe poder verse cambios en las prácticas, haber mayor capacidad para planificar, diversificación de las estrategias, incremento de la colaboración, incorporación de procesos de investigación y fortalecimiento de la reflexión pedagógica. Evaluación, de este modo se transforma en parte del proceso de formación y no sólo en una acción posterior.

El resultado más relevante de la experiencia, por tanto, no se encuentra solamente en la adquisición de nuevos conocimientos. Se encuentra en la posibilidad de modificar la relación del docente con su propia práctica. Cuando el profesional comienza a observarla, cuestionarla y reconstruirla, la formación adquiere un carácter transformador. Los centros de investigación y formación pueden favorecer este tránsito si articulan sistemáticamente investigación, acompañamiento, reflexión y acción.

Conclusiones

La formación docente orientada al desempeño laboral constituye una necesidad permanente y no una actividad complementaria dentro de las instituciones educativas. El análisis realizado muestra que las dificultades identificadas en los Centros de Educación Inicial de la parroquia Once de Abril no pueden explicarse únicamente por carencias individuales de las docentes. También intervienen condiciones institucionales, ausencia de acompañamiento, limitaciones en los espacios de actualización y escasa articulación entre formación e investigación.

La evidencia revisada permite sostener que los programas de desarrollo profesional requieren continuidad, aprendizaje activo, colaboración y relación directa con la práctica. Salazar-López y Peñaloza (2024) destacan la relevancia de la duración, la focalización, el aprendizaje activo y la participación colaborativa; Camilli Trujillo et al. (2024) subrayan la necesidad de considerar las condiciones institucionales; mientras que Arancibia (2022) llama la atención sobre la importancia de la práctica de nuevas habilidades y del seguimiento posterior. En conjunto, estos aportes permiten fundamentar una propuesta que supere el modelo de capacitación episódica.

Los centros de investigación y formación representan una posibilidad concreta para enfrentar esta situación. Su valor reside en que pueden convertirse en espacios de encuentro profesional, reflexión colectiva y producción de conocimiento pedagógico situado. Para ello, deben superar el modelo de capacitación aislada y avanzar hacia procesos permanentes vinculados con problemas reales de las instituciones educativas.

El acompañamiento pedagógico constituye, en este escenario, un componente fundamental. Lara Reimundo et al. (2022) permiten reconocer la importancia del seguimiento y apoyo para fortalecer el desempeño docente, mientras que García-Zalla (2023) aporta elementos para comprender que la transferencia de los aprendizajes depende de las condiciones que rodean su aplicación. Por ello, formación y acompañamiento deben concebirse como procesos articulados.

En el ámbito de la Educación Inicial, esta orientación adquiere una importancia particular. La formación debe contribuir a que las docentes reconozcan las especificidades del nivel y desarrollen estrategias coherentes con las formas de aprender durante la primera infancia. El juego, la exploración, la experimentación, la expresión y la interacción deben ocupar un lugar significativo en la planificación pedagógica.

La Investigación Acción Participativa y Transformadora resulta pertinente porque permite articular conocimiento y transformación. Su principal aporte consiste en reconocer al docente como sujeto que interpreta, produce conocimiento y participa activamente en la transformación de su realidad profesional. La experiencia estudiada muestra que esta

perspectiva puede favorecer una formación menos prescriptiva y más vinculada con las necesidades concretas de las instituciones.

Finalmente, un programa de formación docente será significativo en la medida en que consiga modificar prácticas y no solamente acumular actividades. La formación profesional adquiere sentido cuando ayuda al docente a comprender mejor su trabajo, cuestionar rutinas, ensayar nuevas alternativas y evaluar críticamente sus resultados. Desde esta perspectiva, los centros de investigación y formación pueden contribuir a construir una cultura profesional donde aprender a enseñar implique también aprender a investigar, dialogar, acompañar y transformar.

Referencias

- Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107-136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Camilli Trujillo, C., Gil Pastor, L., Serrano Díaz, S., & Aymá González, L. (2024). Formación para el desarrollo profesional docente en escuelas: revisión sistemática. *Revista de Educación*, 406, 203-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-406-643>
- Chávez Dávila, F. M., Ugaz Roque, N., & Melgar Begazo, A. E. (2022). Desempeño docente en la gestión escolar en instituciones educativas de educación básica regular. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 5030-5048. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3796
- García-Zalla, E. (2023). Condiciones que influyen en el proceso de transferencia de la formación permanente desde la perspectiva de los docentes. *Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC*, (16), 6-25. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/1743>
- Hernández Mateus, O. M. (2026). Fortalecimiento del trabajo en equipo docente en un contexto rural venezolano: una investigación-acción mediante estrategias colaborativas. *Sinopsis Educativa*, 25(2). <https://doi.org/10.56219/se.v25i2.4756>
- Lara Reimundo, J. J., Campaña Romo, E. J., Villamarín Maldonado, A. E., & Balarezo Tirado, C. Y. (2022). Gestión escolar durante la pandemia: relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 58-70. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.5>
- Salazar-López, T. I., & Peñaloza, G. (2024). Professional development of science teachers in Latin America: A systematic review. *International Journal of Science Education*, 46(10), 961-977. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2267747>
- Vargas-Neira, S. D., Bernal-Ballén, A., & Briceño-Martínez, J. J. (2024). Desarrollo profesional docente sobre el conocimiento pedagógico del contenido en profesores de ciencias: una revisión sistemática de la literatura. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 89-115. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp89-115>

Síntesis curricular

María de los Ángeles Valderrey Vásquez. Coordinadora Municipal de Investigación y Formación en el CDCE Caroní. Licenciada y Especialista en Educación Inicial, Especialista en Dirección y Supervisión Educativa, y actualmente cursando Maestría en Educación Inicial en la UNEM. Desde el año 2020 se desempeñó como docente investigador del pnf.