

Análisis de las necesidades y potencialidades de formación de los Institutos de Formación Docente de gestión oficial de Paraguay, desde los actores, en el año 2021

Analysis of the training needs and potentialities of the Paraguayan Officially Managed Teacher Training Institutes, from the actors, in the year 2021

Hugo Matías Speratti Mendoza
Universidad Iberoamericana, Paraguay
ORCID ID: 0009-0001-0617-6723
hugosperatti@gmail.com

Myrian Celeste Benítez González
Ministerio de Educación y Ciencias, Paraguay
ORCID ID: 0000-0001-9937-0279
myriancelestebg@gmail.com

Sanie Amparo Romero
Universidad Iberoamericana, Paraguay
ORCID ID: 0009-0000-2506-7154
samparo@unibe.edu.py

RESUMEN

Este trabajo pretende analizar las necesidades y potencialidades de formación de los Institutos de Formación Docente de gestión oficial de Paraguay, desde los actores, en el año 2021. Para ello se plantea (1) Caracterizar organizacional y académicamente a los 40 IFD de gestión oficial, (2) Describir el perfil personal y académico de directores, docentes y estudiantes, analizando sus percepciones sobre cuestiones relevantes, (3) Describir la oferta actual de servicios educativos para formadores de formadores de las 11 IES socias del proyecto y (4) Identificar las líneas de formación prioritarias para los docentes formador de formadores de los IFDs. Para alcanzarlos se empleó un enfoque cuali-cuantitativo, con el método de encuesta. Posterior al análisis los resultados de la Encuesta, se ha sometido al análisis de 5 referentes claves de la Dirección General de Formación Profesional del Educador del Ministerio de Educación y Ciencias– DGPE – MEC. Los principales resultados que existe un desequilibrio entre el número de IFD en áreas urbanas y rurales. La mayoría de las IFD ofrecen docentes en educación escolar básica. Las necesidades formativas más importantes de los docentes de postgrado de IFD se encuentran en las áreas de didáctica de la materia que imparten, dominio de los contenidos de estas materias, investigación, desarrollo de proyectos y TIC. Los formatos de formación docente en servicio más preferidos son las pasantías, capacitaciones y diplomados internacionales, seguidos de seminarios, congresos, talleres y pasantías nacionales.

Palabras Clave: Formación continua, formación en posgrado de docentes, formación docente, prioridades de formación.



Este artículo está publicado con acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons
Autor corresponsal: Hugo Matías Speratti Mendoza, e-mail: hugosperatti@gmail.com

Cómo citar este artículo: Speratti, H., Benítez, M., & Romero, S. (2023). Análisis de las necesidades y potencialidades de formación de los Institutos de Formación Docente de gestión oficial de Paraguay, desde los actores, en el año 2021.

Aula Pyahu, Revista de Formación Docente y Enseñanza. 1(1): 20-54, <https://doi.org/10.47133/rdap2023-11art2>

ABSTRACT

This work intends to analyze the training needs and potentialities of the official management Teacher Training Institutes of Paraguay, from the actors, in the year 2021. To this end, it is proposed (1) Organizationally and academically characterize the 40 officially managed IFDs, (2) Describe the personal and academic profile of directors, teachers and students, analyzing their perceptions on relevant issues, (3) Describe the current offer of educational services for trainers of trainers of the 11 IES partners of the project and (4) Identify priority training lines for IFD teacher-trainer trainers. To achieve them, a qualitative-quantitative approach was used, with the survey method. After the analysis of the results of the Survey, the analysis of 5 key referents of the General Directorate of Professional Training of the Educator of the Ministry of Education and Sciences - DGPE - MEC has been submitted. The main results that there is an imbalance between the number of IFD in urban and rural areas. Most of the IFDs offer teachers in basic school education. The most important training needs of IFD postgraduate teachers are in the areas of didactics of the subject they teach, mastery of the contents of these subjects, research, project development and ICT. The most preferred in-service teacher training formats are international internships, trainings and diplomas, followed by national seminars, congresses, workshops and internships.

Keywords: Continuous training, postgraduate training of teachers, teacher training, training priorities.

El propósito del estudio es construir colaborativamente un análisis de necesidades y potencialidades de los IFD de gestión oficial en busca de claves para su desarrollo a partir del fortalecimiento de las capacidades de los formadores de formadores, para la implementación de acciones para el Proyecto Aula Pyahu – FORMACAP.

Aula Pyahu – FORMACAP, es un proyecto implementado desde la Universidad Nacional de Asunción y el Ministerio de Educación y Ciencias, en consorcio con otras 11 instituciones de educación superior del país. Se desarrollará durante 3 años (2021-2024), tiene el apoyo de la Unión Europea y forma parte del Programa de Apoyo a la Transformación del Sistema Educativo (Ley 6659). Participan del consorcio universidades públicas pertenecientes a la Asociación de Universidades Públicas del Paraguay (AUPP), el Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), la Universidad Iberoamericana y la Universidad Autónoma de Encarnación.

La investigación en la educación de los docentes mayormente se divide en dos ramas: la que se enfoca en la Formación Inicial, que es proporcionada por el sistema educativo formal y busca preparar a las personas para su carrera profesional (Bolívar, 2007; Imbernón, 1989; Sarceda-Gorgoso, Santos-González y Rego-Agraso, 2020); y la que se enfoca en la Formación Continua, que busca mejorar las habilidades profesionales para beneficiar el desempeño laboral (Esperanza, 2006; Escudero Muñoz, 2020).

Se han realizado también varios estudios que analizan las características de los educadores, la evaluación de sus competencias, los niveles de calificación y el acceso a los puestos docentes (Tejada Fernández, 2009; Rial Sánchez, 2010; Valle y Manso, 2014; Mas-Torelló, 2016; Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2018; Sarceda-Gorgoso, Santos González y Rego Agraso, 2020).

Sin embargo, las investigaciones que enfocan principalmente en la formación del cuerpo docente para la Formación Profesional, tanto inicial como continua, son escasas. El propósito de este trabajo es justamente explorar este aspecto poco estudiado y contribuir, con sus hallazgos, al desarrollo de mejoras educativas y avances en el conocimiento científico en el campo docente de la Formación Profesional (Banco Mundial, 2013; Caballero, 2018; Demelene y Misiego 2013).

Se sostiene que la Formación Inicial del cuerpo docente se basa en la necesidad de adquirir habilidades didácticas y pedagógicas básicas para poder enseñar. Por otro lado, la Formación Continua satisface las necesidades de formación, laborales y de recalcificación que los profesionales necesitan para mantenerse al día con los cambios económicos, sociales y culturales en sus áreas de especialización (Elias y Misiego, 2017; Fernández, 2020).

A partir de esta realidad, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las necesidades y potencialidades de formación de los Institutos de Formación Docente de gestión oficial de Paraguay desde la perspectiva de los actores involucrados en 2021? ¿Cómo se pueden caracterizar organizacional y académicamente los 40 Institutos de Formación Docente de gestión oficial en Paraguay? ¿Cuál es el perfil personal y académico de directores, docentes y estudiantes de estos institutos, y son sus percepciones acerca de temas relevantes en la educación? ¿Cómo se puede describir la oferta actual de servicios educativos para formadores de formadores de las 11 Instituciones de Educación Superior socias del proyecto? ¿Cuáles son las líneas de formación prioritarias para los docentes formador de formadores de los Institutos de Formación Docente de gestión oficial en Paraguay, según los datos de la encuesta y las opiniones de los 5 referentes claves de la Dirección General de Formación Profesional del Educador del Ministerio de Educación y Ciencias – DGPE – MEC?

ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN PARAGUAY

Desarrollo de la formación docente en el Paraguay

El desarrollo histórico de la Formación Docente en el Paraguay marca su primer hito en el año 1856 con la apertura de una Escuela Normal para formar maestros, un año más tarde se crea el Colegio de segunda enseñanza para sustituir a la Escuela Normal. Sin embargo, 18 años más tarde vuelve a establecerse una Escuela Normal (Zayas, 2016).

Entre los años 1957 y 1958 se registra una reforma educacional que determinó las ramas: ciclo básico, bachillerato (humanístico y comercial) y Normal o Formación Docente y se implementa el plan para las escuelas Normales de la República y funcionan dos tipos de escuelas normales: para los ciclos preescolar y primario, y para la educación media. También funcionaban con la ayuda del gobierno de los Estados Unidos, los CRE- Centros Regionales de Educación encargados de proporcionar orientación y capacitación a los docentes de las zonas rurales (Zayas, 2016).

En 1968 se crea el Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña y cuatro institutos de formación docente más (Zayas, 2016).

En 1969 se elaboró el Programa de Desarrollo Educativo Nacional 1969 -1980 cuyo propósito central fue mejorar significativamente la educación paraguaya a través de la capacitación docente, la modernización curricular y la administración educacional. El número de docentes que el sistema de formación docente dotaba al país era insuficiente, pero la maestra tenía autoridad y reconocimiento social (Zayas, 2016).

En el año 1973 se aplica una nueva Reforma Educativa en el país, denominada Innovaciones Educativas en la que se suspenden las escuelas normales y se crea por Decreto del Poder Ejecutivo el Sistema de Formación Docente con varios organismos responsables que cumplen las funciones de dirección, administración y supervisión del programa de formación, capacitación, especialización y profesionalización (Dpto. de Formación y Especialización Docentes, Centros Regionales, Instituto Superior de Educación, y la Unidad de

Profesionalización y Capacitación de maestros en servicio). Para el año 1985, el Paraguay ya contaba con 15 IFD (Zayas, 2016).

El Sistema Educativo Nacional vigente desde la reforma educativa del 1992 con características y principios diferentes a innovaciones educacionales de 1973, ubica a los Institutos de Formación Docente en el subsistema de Educación Superior junto con los Institutos Superiores y las Universidades, pero sin la autonomía académica y administrativa – financiera que los últimos poseen, sino que operan bajo gestión del MEC, único ente del Estado que los puede habilitar, supervisar y/o clausurar. Además, los perfiles, los planes y programas de estudios, los recursos humanos, la infraestructura, la gestión y las normativas de los IFD de gestión oficial son proveídos por el MEC. Los IFD de gestión privada también operan bajo el MEC en los aspectos académicos.

El Ministerio de Educación y Ciencias desde la reforma educativa 1992 ha emprendido programas y proyectos con miras a mejorar la educación en general y la formación de los maestros en particular: diseño y aplicación de mecanismos de evaluación de la gestión institucional de los IFD (Licenciamiento) (MEC, 2007), programas de formación docente en servicio, formación de líderes educativo por la vía de becas para estudios de postgrado en universidades extranjeras diseño y aplicación de mecanismos de evaluación de desempeño docente con el propósito de sustentar la instalación de la carrera docente denominado: Certificación de los Educadores Profesionales (MEC, 2008) y la reforma de los planes de estudios de la formación docente en los IFD (MEC, 2013), entre otros en el marco del Proyecto de Reforma de la Educación con Énfasis en la Educación Media (PREEM) ejecutado entre los años 2004 al 2009. Estos programas se vieron fortalecidos con la vigencia de la ley general de educación, la ley de estatuto del educador y la promulgación de la ley de creación de la ANEAES (Ley 2072 de 2003) y la ley de educación superior (Ley 4995 de 2013).

La evaluación y acreditación de los IFD por la ANEAES da cuenta de la continuidad de una política pública referida al aseguramiento de la calidad de las instituciones formadoras de docentes que inició en el año 2001. En el año 2005 se inicia el diseño del Mecanismo de Acreditación de los IFD que concluye con la aprobación del Mecanismo de Licenciamiento de los IFD, como etapa previa a la Acreditación (ANEAES, 2019).

Los hallazgos del diagnóstico de la educación en el marco PNTE 2030 eje Desarrollo Profesional del Educador presentados por (MEC, 2021) menciona que los IFD no cuentan con la autonomía financiera y administrativa ni con las capacidades suficientes para llevar a cabo los planes que se proponen; existe la percepción de que el funcionamiento de los IFD, con su lógica y sus prácticas, hace que se parezcan más a una escuela que una institución de educación superior; los IFD no cuentan con la calidad necesaria para que los docentes puedan enfrentar los desafíos de su profesión; no se ha logrado cumplir con el compromiso de contar con instituciones de formación docente para el sector indígena en ambas regiones del país; se carece de recursos humanos con formación técnica para el trabajo curricular y acompañamiento pedagógico para la formación de instructores de formación profesional; existe un déficit importante de docentes para el nivel de Educación Inicial y en Ciencias y Matemáticas para el Tercer Ciclo de Educación Escolar Básica y Educación Media; se cuestiona la calidad de los cursos de formación continua; los docentes no cuentan con suficientes saberes para desarrollo de procesos educativos inclusivos y los docentes no cuentan con suficientes saberes para un óptimo desempeño desde una perspectiva intercultural (MEC, 2021).

Los nudos críticos identificados en el eje desarrollo profesional del educador son: Sistema de gobernanza de la formación docente y continua, calidad de la formación docente

inicial, cobertura de las demandas en niveles y áreas, respuestas a las demandas de formación intercultural, respuestas a las demandas de educación inclusiva, salario docente, condiciones laborales, Evaluación del desempeño y selección docente (MEC, 2021).

Educación Superior en el Paraguay. Status legal de los IFD

La Ley 1264/98 general de educación establece en sus artículos 48 al 50, las tipologías de las instituciones de Educación Superior y reconoce a las Universidades, Institutos Superiores y a las Instituciones de Formación Profesional de Tercer Nivel.

La Ley general de educación es mandatorio en cuanto a las titulaciones que deben ofrecer las instituciones de educación superior y otorga a las Universidades e Institutos Superiores la potestad de emitir títulos académicos de grado y de postgrado, ratificada por la Ley 4995/2013 de Educación Superior en sus niveles de capacitación, especialización, maestría y doctorados.

Sin embargo, resalta del segundo párrafo del artículo 50 que el título de técnico superior permitirá el acceso al ejercicio de la profesión y a los estudios universitarios o a los proveídos por los institutos superiores, que es el caso de la formación docente. En efecto, el título obtenido en los IFD les permite ejercer la profesión docente y le facilita su formación a nivel de grado, por lo que es dable pensar que la articulación de los estudios de pregrado y grado está respaldada por la ley y solo precisa de una definición nacional sobre la política académica que permita el tránsito de los profesionales docentes en un itinerario formativo que culmine en el doctorado o postdoctorado.

Luego, en el artículo 51 establece las funciones de los institutos de formación docente y encarga al MEC priorizar la atención a los mismos.

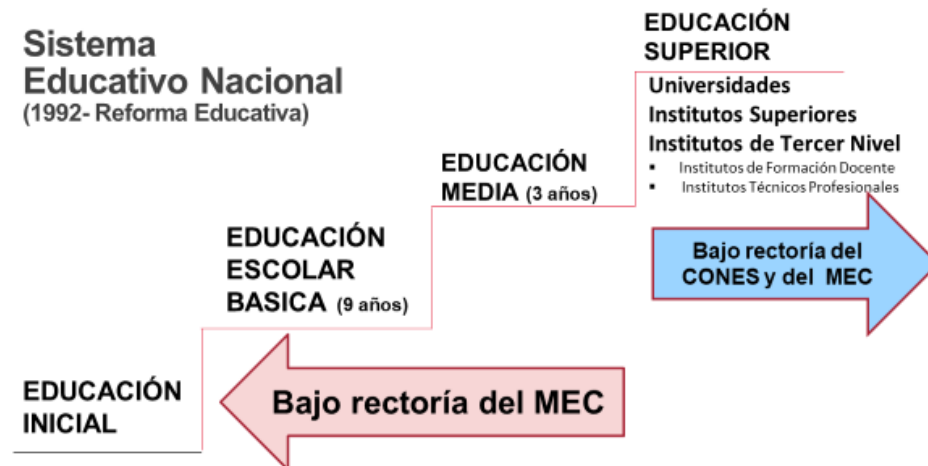
Artículo 51.- Entre las instituciones de formación profesional del tercer nivel, el Ministerio de Educación y Cultura deberá priorizar los institutos de formación docente, que se ocuparán de la formación para: a) capacitar a los educadores con la más alta calidad profesional, científica y ética; b) lograr el eficaz desempeño de su profesión en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las diversas modalidades de la actividad educativa; c) actualizar y perfeccionar permanentemente a los docentes en ejercicio; y, d) fortalecer su competencia en el campo de la investigación educativa y en el desarrollo de la teoría y la práctica de las ciencias de la educación.

Nótese que la ley general enfatiza como funciones de los institutos de formación docente la formación inicial, la formación en servicio, la formación en diferentes áreas del saber que le permita a los egresados desempeñarse en los diferentes niveles del sistema educativo nacional y en diversas modalidades y fortalecer su competencia en el campo de la investigación educativa.

Las Universidades e Institutos Superiores contribuyen en la formación docente, cumpliendo la misión que les establece la ley general de educación y ofrecen, además del pregrado, carreras de grado y de postgrado, éstos dos últimos que están vedados a los institutos de formación docente.

El Sistema Educativo Nacional conforme a las disposiciones de la ley 1264 general de educación tiene la estructura siguiente:

Figura 1. Sistema Educativo Nacional



Fuente. PNTE 2030 - Eje de evaluación e investigación 2021

Por su parte, el subsistema de Educación Superior al año 2021 está compuesto del modo siguiente (ANEAES, 2021):

Tabla 1. Subsistema de Educación Superior

| Instituciones de Educación Superior | Gestión | | | | Total | |
|---------------------------------------|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----|
| | Privada | | Oficial | | | |
| | Cantidad | % | Cantidad | % | | |
| Universidades | 46 | 84 | 9 | 16 | 55 | |
| Institutos Superiores | 29 | 78 | 8 | 22 | 37 | |
| Institutos Profesionales del 3° Nivel | Institutos de Formación Docente | 29 | 42 | 40 | 58 | 69 |
| | Institutos Técnicos Superiores | 222 | 98 | 5 | 2 | 227 |
| Total | 326 | 84 | 62 | 16 | 388 | |

La nueva formación docente en el Paraguay. Tareas para la mejora de la calidad

El MEC presenta el documento: Diseño curricular de la nueva formación docente en el Paraguay. Tareas para la mejora de la calidad en el año 2019 y establece su aplicación en todas las instituciones que ofrecen programa de formación inicial de docentes para el primero y segundo ciclo de la EEB.

En este documento el ministerio aclara que este nuevo diseño curricular de la formación docente inicial nace “mientras se realice la planificación de este proceso de transformación del sistema educativo nacional” y plantea iniciar un proceso de cambios en la formación inicial de los docentes de modo que, el país cuente con el concurso de un grupo de docentes egresados de este diseño curricular formados desde una perspectiva distinta a la que tradicionalmente se viene desarrollando, que puedan acompañar las acciones de la Transformación Educativa en Paraguay (MEC, 2019, p. 7).

El MEC recalca que su propuesta de una nueva formación docente incorpora ajustes significativos al sistema de formación históricamente aplicado en nuestro país, pero, al mismo tiempo, afirma que este nuevo sistema es flexible para la aplicación de las convenciones que,

sobre la formación del educador, sean acordadas en el proceso de la Transformación Educativa 2030 (MEC, 2019, p. 7).

La nueva formación docente es una respuesta a una necesidad sentida evidenciada en la indagación a diferentes actores educativos, aplicada en diferentes regiones del país y es producto de la contribución de profesionales de amplia y reconocida experiencia en la formación de educadores. (MEC, 2019, p. 7)

El contenido de la nueva formación docente toma en consideración los más modernos paradigmas para la preparación de los nuevos profesionales de la docencia para el nuevo siglo. Los principios en que se sustenta el currículum para la nueva formación docente, evidenciados en este documento, refieren al desarrollo integral de la persona del docente, al desarrollo de competencias, a la incorporación de los créditos académicos que permita al egresado articular su formación de tercer nivel con la formación de grado, la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con fines pedagógicos, incluyendo habilidades para el acceso, el procesamiento y evaluación, el uso y la creación de objetos virtuales de aprendizaje, la formación en competencias comunicativas en inglés, entre otros aspectos (MEC, 2019, p. 7).

En ese año 2021, egresan los primeros estudiantes de la Nueva Formación Docente, proyecto académico aplicado por el MEC en todos los IFD de gestión oficial, Institutos Superiores o Universidades que ofrecen formación inicial para docentes. Esta nueva formación docente tiene a su vez dos nuevos mecanismos: examen de ingreso nacional aplicado a los postulantes a la formación docente y la prueba nacional de competencias docentes que ha sido aplicado, por primera vez a los egresados de la formación docente inicial con fines de certificación de las competencias esenciales para el ejercicio docente.

Los IFD, de gestión oficial o de gestión privada, tienen la misión de formar a los docentes para todos los niveles educacionales: EI, EEB, EM, ETS e incluso habilitar pedagógicamente a los profesionales egresados de los Institutos Superiores y Universidades que desean ejercer docencia en la EM y en la EM técnica en particular, dado que la Habilitación pedagógica es un requerimiento para ocupar un cargo docente en el sistema oficial.

METODOLOGÍA

Objetivos y método de estudio

Este estudio tiene por objetivo general, analizar las necesidades y potencialidades de formación de los Institutos de Formación Docente de gestión oficial, desde los actores, en el año 2021. Así mismo, como objetivos específicos se han establecido los siguientes:

1. Caracterizar organizacional y académicamente a los IFD de gestión oficial.
2. Describir el perfil personal y académico de directores, docentes y estudiantes, analizando sus percepciones sobre cuestiones relevantes de la formación docente en el país.
3. Describir la oferta actual de servicios educativos para formadores de formadores de las IES socias del proyecto.

4. Identificar las líneas de formación prioritarias para los docentes formador de formadores de los IFD de gestión oficial.

Para alcanzarlos se empleó un enfoque cualicuantitativo, con el método de encuesta. Posterior al análisis los resultados de la Encuesta, se ha sometido al análisis de 5 referentes claves de la Dirección General de Formación Profesional del Educador del Ministerio de Educación y Ciencias– DGPE – MEC.

Población y muestra

La población está conformada por 40 Institutos de Formación Docente de gestión oficial – IFDs; las 11 Instituciones de Educación Superior socias del Proyecto - IES, y 5 referentes claves de la Dirección General de Formación Profesional del Educador del Ministerio de Educación y Ciencias– DGPE – MEC.

A continuación, se describe el tipo de muestreo para cada instrumento.

Instrumento y aplicación

Para los objetivos específicos 1 y 2, se integraron tres cuestionarios, cada uno dirigido a un grupo de actores: directores, docentes y estudiantes. Los cuestionarios fueron aplicados entre octubre y noviembre de 2021 en todos los IFD de gestión oficial del país, distribuidos por el Departamento de Concepción, Amambay, San Pedro, Cordillera, Guairá, Caaguazú, Caazapá, Paraguarí, Ñeembucú, Itapúa, Alto Paraná, Misiones, Canindeyú, Boquerón, Presidente Hayes y el distrito capital. Por criterio de exclusión, se exceptuó a las Universidades socias del proyecto.

1° Cuestionario dirigido a directores de IFD de gestión oficial en el cargo

Fue una encuesta censal descriptiva de corte transversal aplicada individualmente. Se obtuvo una alta tasa de respuestas de más del 90%, 37 de los 40 encuestados contestaron en el tiempo requerido.

2° Cuestionario dirigido a los docentes

Fue una encuesta muestral accidental o causal, descriptiva de corte transversal aplicada individualmente. Se obtuvo un total de 189 docentes de un total 905 formadores de docentes en los 40 IFDs. Se aplicó a 21% de la población total. Corresponde a un nivel de confianza estadística de 90% para una variable continua si se considerara la variabilidad máxima de la población y se admitiera un error de $\pm 5,3\%$, tomando una fórmula de tamaño muestral mínimo para poblaciones finitas y se sigue un supuesto de representatividad.

3° Cuestionario dirigido a estudiantes de último año

Fue una encuesta muestral descriptiva de corte transversal aplicada individualmente. Se obtuvo un total de 747 estudiantes que cursan el último año de programas de formación docente inicial en los IFD participantes, con acceso a internet durante el periodo de apertura del cuestionario y que accedieron voluntariamente a responderlo. Tomando como marco

muestral la lista de participantes de la prueba nacional de competencias aplicada en el marco del nuevo modelo de formación docente implementado desde 2019, hay 2036 estudiantes de último año de formación docente inicial. Se encuestó, por lo tanto, a 36,6% de la población total, lo cual se corresponde con un nivel de confianza estadística de 96% para una variable continua si se considerara la variabilidad máxima de la población y se admitiera un error de $\pm 3\%$, tomando una fórmula de tamaño muestral mínimo para poblaciones finitas en busca de proporciones y si se sigue un supuesto de representatividad.

Para el objetivo específico 3, se aplicó un cuestionario de relevamiento de datos, de los responsables de las 11 IES socias del Proyecto FORMACAP.

Para el objetivo específico 4, el método de investigación utilizado para obtener un consenso sobre las líneas prioritarias de formación es un enfoque cualitativo que implica realizar una evaluación de necesidades, identificar a las partes interesadas, desarrollar un método para obtener consenso, y obtener retroalimentación de las partes interesadas. Las técnicas cualitativas incluyen grupos focales y entrevistas.

Análisis de datos

Se realizó un tratamiento estadístico de los datos, empleando para ello el programa Microsoft Excel. Se extrajeron así los datos estadísticos descriptivos de cada una de las variables, así como las frecuencias de respuesta a cada una de ellas en porcentaje. Posterior al análisis los resultados de la Encuesta, se ha sometido al análisis de 5 referentes claves de la Dirección General de Formación Profesional del Educador del Ministerio de Educación y Ciencias– DGPE – MEC.

Los resultados se han tratado con la confidencialidad y de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Además, cabe mencionar las consideradas por Código de Núremberg (1947), la Declaración de Helsinki (1964, 2008), el Informe Belmont (1979) que define los principios éticos que deben guiar a toda conducta de investigación con los seres humanos y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966, 1976) adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas y firmado por los 174 Estados, entre ellos, el Paraguay.

RESULTADOS

Características organizacionales y académicas de los IFD oficiales

En este apartado, se describen las características organizacionales y académicas de los IFD de gestión oficial. También se esboza un perfil demográfico y académico de directores, docentes y estudiantes, y analiza sus percepciones sobre cuestiones relevantes del sistema de formación docente en el país.

Estructura organizacional

Participaron de la serie de encuestas un total de 38 instituciones de carácter oficial ubicadas mayormente en zona urbana (94,6 %). Son institutos, centros regionales de educación que ofrecen el nivel de formación docente y la Escuela Nacional de Educación Física - ENEF, 37 de los cuales participaron específicamente en el cuestionario a directores, en el cual se basa

mayormente este análisis de la estructura organizacional general de las instituciones participantes.

Programas ofrecidos

La mayoría de estas instituciones ofrece programas tanto de formación docente inicial como de formación docente en servicio, y tienen activos entre dos y hasta seis tipos de programas activos al momento de la encuesta.

- Profesorado de Educación inicial
- Profesorado de EEB- Primero y segundo ciclo
- Profesorado de EEB- Tercer ciclo
- Profesorados en Educación Media
- Profesorado en Educación física
- Profesorado en Educación técnica
- Habilitación pedagógica
- Tecnicaturas educativas
- Cursos de capacitación y actualización docente.

Por su parte, en la estimación de cuantos docentes trabajan en las instituciones participantes, fue reportado por los directores encuestados un total de 751 formadores de docentes, 85% de los cuales son mujeres.

Mecanismos nacionales de aseguramiento de la calidad aplicados en los IFD

Además del MEC, también el CONES y la ANEAES tienen incidencia en la operación de los IFD del país. Por un lado, el CONES tiene por función habilitar las carreras de grado o postgrado a las que pueden acceder los formadores de docente. Por otro, en el IFD operan también mecanismos nacionales de evaluación de la calidad, así, mientras que el MEC se encarga del proceso de licenciamiento, la ANEAES acredita la calidad de la gestión institucional.

La totalidad de los 37 IFD examinados en la encuesta a gestores participó en la evaluación para el Licenciamiento Institucional y a la mayoría le fue otorgada una resolución de licenciamiento institucional por parte del MEC. Solo una minoría tuvo obtuvo resolución el licenciamiento postergado (5,4 %).

Evaluación y acreditación institucional de los IFD por la ANEAES

Al momento de la encuesta, en cuanto a procesos de acreditación institucional ante la ANEAES, el 59,5% de las instituciones se encontraba en proceso de acreditación, el resto aún no estaba en ese proceso.

El mecanismo de evaluación y acreditación para los IFD, tal como se lee en el Manual de Evaluación y Acreditación Institucional de los IFD de la ANEAES tiene como propósito fundamental contribuir a la mejora de las instituciones mediante un proceso sistemático de la revisión de la calidad de su gestión institucional y académica. Al ser la acreditación un modelo normativo este permite dar información clara sobre el estado de la calidad del IFD que se complementa con la propuesta de un plan de mejora institucional.

Recursos tecnológicos

Los recursos tecnológicos, capital educativo fundamental en los últimos años y aún más desde el 2020 cuando estalló la pandemia por COVID-19, fueron sondeados en las instituciones examinadas mediante la percepción de sus usuarios y gestores en una escala subjetiva tipo Likert con valores extremos 1 y 5 (el 1 se refiere a recursos nada adecuados o inexistentes y el 5 a muy adecuados respectivamente).

Tabla 2. Percepción de los directores sobre recursos materiales del IFD

| | Infraestructura | Acceso a internet | Biblioteca |
|-------------------------|-----------------|-------------------|------------|
| Zona rural | 5,0 | 5,0 | 4,0 |
| Guairá | 5,0 | 5,0 | 4,0 |
| Paraguari | 5,0 | 5,0 | 4,0 |
| Zona urbana | 4,2 | 3,7 | 3,6 |
| Alto Paraná | 3,0 | 3,0 | 4,0 |
| Amambay | 5,0 | 3,0 | 4,0 |
| Boquerón | 4,0 | 4,0 | 2,0 |
| Caaguazú | 4,0 | 3,0 | 3,5 |
| Caazapá | 4,6 | 4,0 | 4,0 |
| Canindeyú | 5,0 | 5,0 | 4,0 |
| Central | 4,5 | 4,5 | 4,0 |
| Concepción | 4,0 | 3,5 | 3,5 |
| Cordillera | 4,6 | 4,0 | 3,3 |
| Distrito Capital | 5,0 | 5,0 | 4,0 |
| Guairá | 3,5 | 3,5 | 3,5 |
| Itapúa | 3,8 | 4,0 | 3,2 |
| Misiones | 4,0 | 3,3 | 3,3 |
| Ñeembucú | 4,5 | 3,0 | 3,5 |
| Paraguari | 4,0 | 3,0 | 4,0 |
| Presidente Hayes | 4,0 | 2,0 | 3,0 |
| San Pedro | 4,7 | 4,5 | 4,5 |
| Promedio general | 4,3 | 3,8 | 3,6 |

Nota. Escala de 1 al 5

Los grupos de actores, gestores, docentes y estudiantes calificaron la adecuación del equipamiento tecnológico y el estado de conservación al número de estudiantes y la calidad del acceso a internet en términos de estabilidad, ancho de banda, etc. Así también se preguntó acerca de la adecuación de la infraestructura, es decir, salas de clases, laboratorios, bibliotecas, canchas deportivas con que cuentan los IFD.

La percepción de los gestores acerca de la infraestructura fue en general positiva tanto en zona urbana como en zona rural. Con respecto al acceso a internet, los gestores de IFD sitios en zonas rurales lo calificaron con el valor máximo, mientras que los de zona urbana le otorgaron un valor notablemente menor; en promedio 3,7, lo cual describe una calidad de acceso a internet más bien moderada. En algunas ciudades de la zona urbana el valor fue aún menor -hasta un mínimo de 2 como en el caso de Presidente Hayes- describiendo un mal acceso.

La calidad de las bibliotecas obtuvo menores calificaciones que la infraestructura y el acceso a internet, tanto en ciudades de zona rural como de zona urbana. Los promedios en los tres ítems son descritos en la tabla ut supra (Tabla 2).

Perfil Personal y académico de los directores, docentes y estudiantes de los IFDs de gestión oficial

Directores

Datos demográficos y ocupacionales

Participaron de la encuesta 37 personas con 47 años en promedio, con cargos directivos en IFD de gestión oficial de 16 departamentos del país y Distrito Capital. La mayoría (32) son mujeres.

Perfil académico

Todos los directores encuestados tienen formación docente. Siete tienen formación en cuatro áreas o más. Los otros 21 tienen formación en tres áreas o menos. Las áreas de lengua guaraní y lengua castellana son en conjunto las más indicadas como área de formación, 23 personas encuestadas, es decir, el 62% de la muestra indica tener formación en una de estas disciplinas. 18 directores encuestados, más de 48% de ellos, indica tener, además, formación docente en el área de educación escolar básica. Nueve de los 37, el 24% indica tener formación en Educación Media.

En cuanto a estudios de nivel superior, todos los encuestados cuentan con formación de grado universitario. 26 participantes tienen título de licenciatura en ciencias de la educación. Otras áreas de formación seguidas por los participantes son lengua guaraní, derecho, pedagogía, entre otras.

Con respecto a estudios superiores, la gran mayoría de los encuestados tiene también formación de postgrado. El título académico más avanzado 15 de los participantes se da a nivel de maestría, poco más de 40% de los casos. Siete cuentan con doctorados y seis tienen especializaciones.

Docentes

Datos demográficos y ocupacionales

Respondieron a la encuesta docentes que prestan servicios en 26 IFD de gestión oficial, 46 hombres y 143 mujeres sumando un total de 189 participantes encuestados con un promedio de edad de 42 años.

Esta muestra se distribuye en 42 ciudades de 13 departamentos del país y Distrito Capital. Los departamentos que concentran más docentes encuestados resultaron ser Central e Itapúa y los departamentos con menos docentes encuestados, Boquerón y Cordillera.

Perfil académico

Gran parte (70,4 %) de los docentes participantes son egresados de IFD y tienen, por lo tanto, un título de formación docente en alguno de los niveles del sistema educativo nacional. En cuanto a estudios de nivel superior, más del 70% de los encuestado tiene estudios de postgrado, la mayoría a nivel de maestría y especializaciones en ese orden. El 8,5 % cuenta con título de doctorado. Su formación de postgrado la realizaron tanto en instituciones de gestión oficial como privada. Solo una persona que contestó a la encuesta reportó haber realizado sus estudios de postgrado a través de becas para cursos en el exterior.

Actividades de docencia

Poco menos de la mitad (48,7%) de los participantes enseñan también en la universidad, tal como se observa en los gráficos a continuación, la mayoría de estos lo hace en programas universitarios a nivel de grado. La gran mayoría (95%) no enseña en la universidad, de los que sí lo hacen, la mayoría enseñan en programas de grado.

Estudiantes

Datos demográficos y educacionales

Participaron de la encuesta 747 estudiantes, 136 hombres y 611 mujeres, que cursan el último año de programas de formación docente inicial ofrecidos por 21 IFD de gestión oficial. Tienen en promedio 27 años de edad.

Es importante tener en cuenta que la aquí descrita se trata de una muestra crítica de estudiantes: son cohortes inusuales. Sus actividades académicas se desarrollaron durante la pandemia por COVID-19 desatada en el país oficialmente desde el año 2020.

Esto obligó a desarrollarlas en modalidad casi que exclusivamente virtual, incluyendo, en muchos casos, todo el proceso para el ingreso.

Perfil académico

El 71,2% de los encuestados cursa las últimas asignaturas para recibir el título de Profesorado en Educación Escolar Básica en primero y segundo ciclo, otros 13,4% recibirán el título de Profesorado en Educación Inicial. El porcentaje restante se distribuye en otros profesados y tecnicaturas.

Expectativas y necesidades de formación en servicio

Con base en los resultados de las encuestas, se presenta a continuación algunas reflexiones sobre la percepción de directores, docentes y estudiantes de IFD acerca de cursos de perfeccionamiento.

Características ideales de las y los formadores de docentes

Se pidió a los encuestados indicar características esenciales que describen al perfil ideal de un docente de IFD. Entre los tres grupos encuestados se hallaron bastantes coincidencias en la frecuencia con que aparecen ciertas características en cada uno.

Hay un alto grado de acuerdo con respecto al nivel académico mínimo de quienes forman a docentes de las escuelas y colegios. Para quienes dirigen los IFD es absolutamente necesario que los docentes de formación inicial tengan grado universitario (media de 4,8 en una escala del 1 al 5). Al mismo tiempo, los directores afirman de forma unánime que sus docentes necesitan formación a nivel de postgrado, resaltando el nivel de maestría y doctorado.

Los docentes, por su parte, opinaron que un docente de IFD mínimamente debería tener formación a nivel de especialización (nivel mínimo indicado por el 34,4%) o al menos de grado (nivel mínimo indicado por el 33,9%) para desarrollar asignaturas, mientras que el 17,5% manifestó un nivel de maestría. El resto se divide entre pregrado y doctorado.

La mayoría de los docentes, 180 de los 189 encuestados, cree que es alta o casi absolutamente necesario contar con formación universitaria. De entre estos, la mayoría cree que deben contar también al menos con una especialización o un título de grado.

Las mismas preguntas fueron hechas a estudiantes. Para este grupo de participantes, con 65,9% de las respuestas, el nivel mínimo que deberían tener sus docentes del IFD es de especialización o al menos de grado universitario, aunque una importante proporción de los encuestados, casi 29% cree que es suficiente con un título de profesorado.

En cuanto a consideraciones más cualitativas sobre el perfil docente ideal para formación docente, los encuestados describieron las características para formadores de docentes del siglo XXI. Para los directores de IFD, es una persona innovadora, comunicativa y proactiva con competencias tecnológicas y de investigación. Es también autónomo y autodidacta, además de crítico y reflexivo.

Los docentes también describen a una persona autónoma, autodidacta y con competencias investigativas entre sus características ideales. A esto le suman la estabilidad emocional, la conciencia de su responsabilidad, la actualización constante, la creatividad y la empatía.

Por su parte, los estudiantes, coinciden en la innovación, el ser autodidacta, la creatividad, la empatía y el conocimiento de TIC, siendo la empatía la característica más mencionada entre este grupo de actores. A esto le agregan que aplique una didáctica dinámica, que sus clases sean motivadoras y que imparta la enseñanza desde un compromiso con su rol en el sistema educativo.

Complementariamente a este perfil, los estudiantes citaron algunas características de las clases de las cuales participaron como alumnos en su IFD y aportaron información que permiten explorar el potencial de modelamiento que tienen estas experiencias con respecto a aquello que pretenden aplicar ellos mismos en la conducción de procesos áulicos.

De todos modos, a la hora de contestar si imitarían a alguno de sus docentes de IFD cuando ya estén en sala de clases como docente, la gran mayoría, el 87,4% de los participantes contestaron que sí lo harían. Esta cifra va de acuerdo a lo que cualitativamente se percibe en las respuestas a preguntas abiertas sobre la formación recibida en el IFD, y es que en todas hay una alta frecuencia de conformidad y satisfacción con los servicios de su instituto entre los encuestados.

Necesidades de formación de los formadores de docentes en los IFD encuestados

En cuanto a necesidades formativas de los formadores de docentes de los IFD participantes de la encuesta, fueron consideradas también desde la percepción de sus actores clave, tanto en lo que refiere a las competencias didácticas y al dominio de los contenidos como en lo que refiere a áreas educativas transversales.

Todos los sectores encuestados coinciden en apuntar mayoritariamente a las competencias didácticas de la asignatura que enseñan como las que más necesitan reforzamiento o actualización entre los docentes de cada IFD, si bien en todos los casos se indican también, aunque en menor proporción, necesidades de reforzamiento en el dominio de los contenidos de esas asignaturas.

La mayoría de los directores encuestados está de acuerdo con que los docentes de su IFD necesitan de un reforzamiento o actualización principalmente en la didáctica de su asignatura.

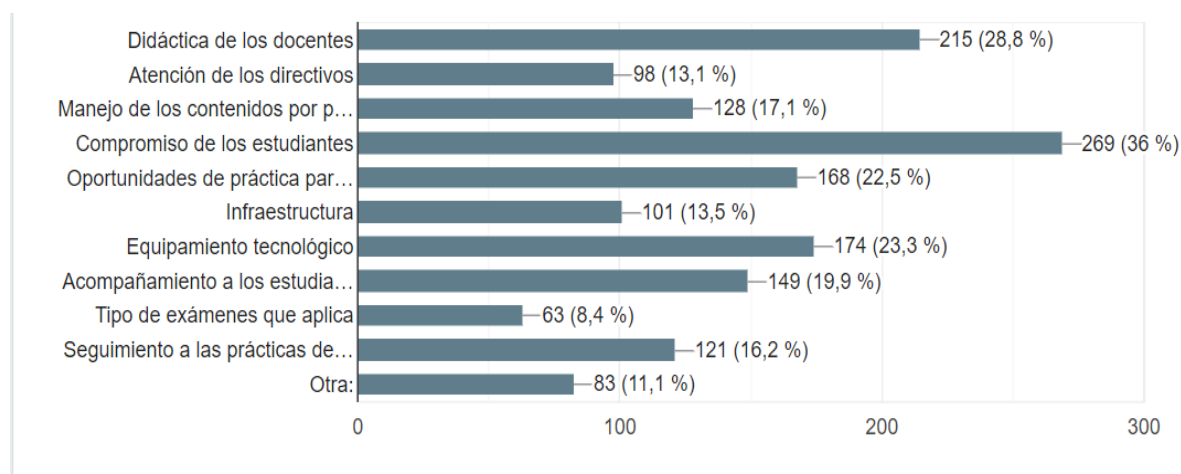
Las respuestas de los docentes se dan en concordancia con las de los directores, también en este grupo, la mayoría indica que necesita fortalecimiento o actualización en ambos aspectos (56,1%), y hay otro grupo considerable de encuestados (36%) que afirma necesitar fortalecimiento o actualización en la didáctica de las asignaturas que enseña.

Finalmente, también los estudiantes analizaron las necesidades de formación de sus docentes, coincidiendo con los directores y docentes en su apreciación de que el mayor déficit se encuentra en la didáctica de las asignaturas que enseñan (30,8%). Cabe señalar que el 57% de los estudiantes reportaron que no observan ninguna necesidad.

Esto va en concordancia con la calificación que otorgaron a la didáctica y al dominio del contenido de sus docentes en general. En una escala subjetiva de tipo Likert, calificaron en promedio de 4,2 a la didáctica y de 4,4 al dominio de contenidos.

La didáctica de sus docentes emerge también como uno de los principales aspectos a mejorar en la institución cuando citan los aspectos que deben mejorar en el IFD de modo a ofrecer una mejor formación a los estudiantes, situándose como segundo aspecto más mencionado, solo detrás de un mayor compromiso por parte de los estudiantes (Figura 2).

Figura 2. Debilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje en el IFD según estudiantes



Por otra parte, los grupos encuestados respondieron las áreas educativas transversales en la que están necesitando mayor formación los docentes del IFD. En las siguientes figuras

(descriptivos 3, 4 y 5) se pueden comparar a este respecto las opiniones de los directores sobre los docentes del IFD y la de los propios docentes sobre su formación en áreas transversales.

Las áreas más indicadas son investigación, elaboración de proyectos y didáctica específica de su asignatura en ese orden, según la percepción de los directores. Según la percepción de los propios docentes, las áreas más indicadas son didáctica específica de su asignatura, TIC e investigación, en ese orden.

Figura 3. Áreas educativas transversales en las que los docentes necesitan mayor formación según directores

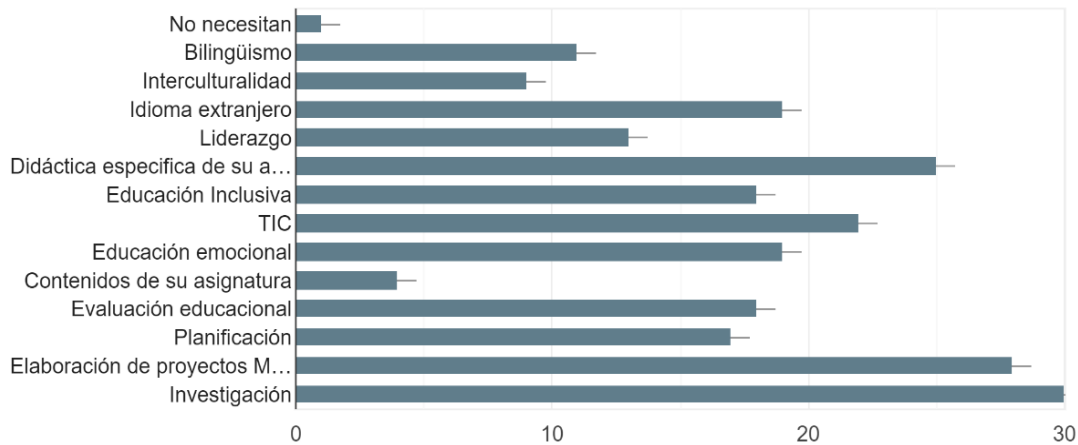
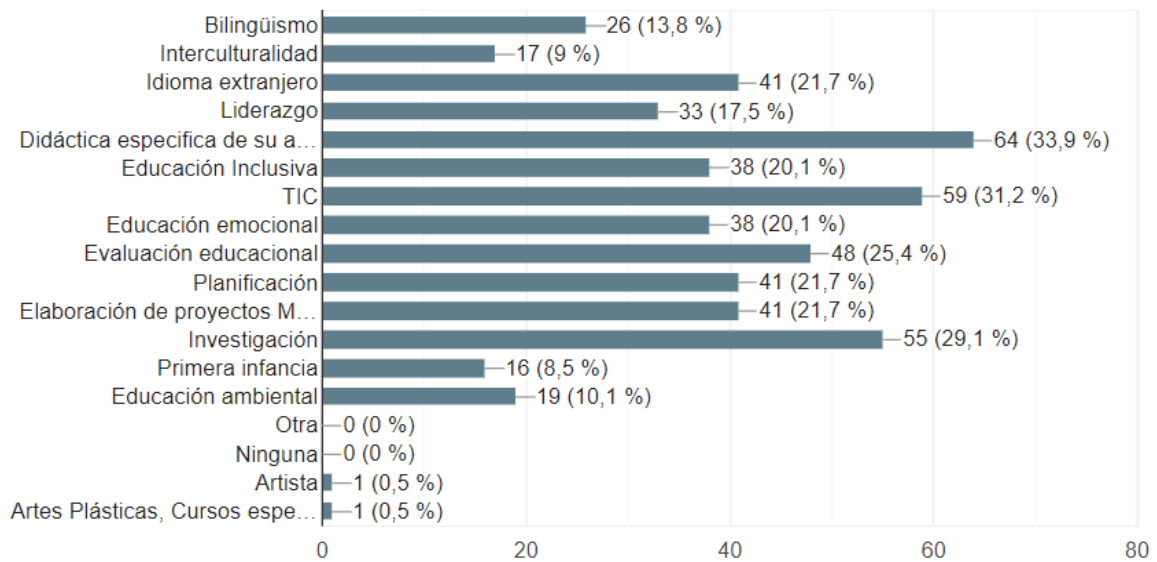
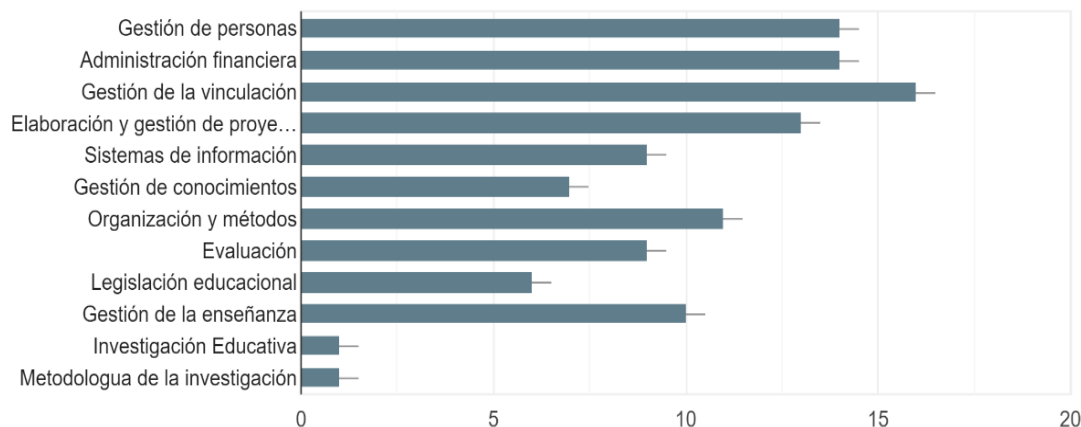


Figura 4. Áreas educativas transversales en las que los docentes consideran necesitar mayor formación



También se preguntó a los directores en qué área considera que necesita fortalecer su formación para desarrollar aún más sus competencias de gestión educativa. A diferencia de las preguntas expuestas anteriormente, esta interrogante dice respecto a su propia formación. En este ítem las áreas más mencionadas fueron gestión de la vinculación, administración financiera y gestión de personas, en ese orden.

Figura 5. Áreas de gestión en la que los directores consideran necesitar mayor formación



Preferencias de cursos de formación docente en servicio

Respecto a sus necesidades de formación en servicio, y dado también su contexto, recursos, tiempos e intereses, los participantes expresaron también sus preferencias respecto a programas de perfeccionamiento docente.

Se describen aquí estas preferencias teniendo en cuenta los tipos de programas, las modalidades y las necesidades formativas identificadas.

Tipos de programas de formación en servicio de preferencia

Los tipos de programas académicos difieren según sus formatos y alcances en la formación y certificación.

La preferencia en este aspecto se midió pidiendo a los participantes de los grupos de directores y docentes que eligieran dos tipos de programas de formación en servicio a cursar en los próximos tres años, teniendo en cuenta sus posibilidades de inversión real de tiempo y recursos.

Los 37 directores que contestaron priorizaron las pasantías internacionales, las capacitaciones y los diplomados. También fueron seleccionados los seminarios, congresos, talleres y pasantías nacionales (entre 10% y 44%).

A la misma pregunta los docentes optaron por una mayor variedad de formatos. Priorizaron con más frecuencia la formación específica por área (56,1%), la tecnicatura docente (35,4%) y, como en el caso de los directores, las pasantías internacionales (33,3%). También mencionaron, pero en menores proporciones, capacitaciones, talleres, webinarios y pasantías nacionales.

Modalidad

Acercas del nivel de presencialidad de los cursos según las preferencias, hay cierta similitud en la distribución de las preferencias de directores y docentes, sin mucha diferencia de proporciones entre las tres modalidades: presencial (27%), a distancia (35,1%) e híbrida (37,8%).

Sin embargo, ocurre algo distinto en cuanto a la distribución de preferencias de los estudiantes, esta está mayormente concentrada en la modalidad presencial, el 60,8% de los estudiantes prefiere esta modalidad para su formación docente y otros 28,8% prefieren en todo caso la modalidad híbrida.

Esta preferencia tan alta por los cursos presenciales, principalmente entre los que siguen programas de profesorado en educación escolar básica y en educación inicial podría estar relacionada a la experiencia de esta cohorte de estudiantes, que tiene la particularidad de haber desarrollado su formación inicial durante la pandemia por COVID-19, cuyos requerimientos de distanciamiento social causaron que los cursos tengan que realizarse en modalidad a distancia.

Oferta actual de servicios educativos para Formadores de Docentes en el país de las IES socias del Proyecto

A continuación, se describe la oferta de cursos de formación para docentes desarrollados en las universidades e institutos superiores, vigente al año 2021. Los datos fueron recogidos entre julio y agosto de ese año. Participaron del proceso de provisión, recolección, análisis y sistematización de estos datos las once IES socias del proyecto que se detalla a continuación:

Tabla 3. IES socias del Proyecto Aula Pyahu-FORMACAP

| IES socias | Departamento |
|-------------------|--|
| 1. UNA | Central, Caaguazú, Cordillera, Distrito Capital, Guairá, Misiones, Paraguari y San Pedro |
| 2. UNE | Alto Paraná |
| 3. UNI | Itapúa |
| 4. UNC | Concepción |
| 5. UNICAN | Canindeyú |
| 6. UNCA | Caaguazú |
| 7. UNVES | Guairá |
| 8. UNP | Ñeembucú |
| 9. UNIBE | Distrito Capital y Central |
| 10. UNAE | Itapúa |
| 11. INAE | Distrito Capital |

Este apartado proporciona información actualizada sobre los programas de formación docente en Paraguay, tanto a nivel inicial como en servicio. La formación inicial se refiere a los conocimientos básicos y generales sobre educación adquiridos en institutos de formación docente, institutos superiores y universidades, que culminan con la obtención de un título para ejercer como docente. Por otro lado, la formación docente en servicio se enfoca en el desarrollo profesional de los docentes que ya están en ejercicio, promovida por el Ministerio de Educación y Ciencias, las instituciones educativas o los propios docentes. Existen diferencias en la autonomía de las instituciones, donde los institutos de formación docente (IFD) no tienen la libertad de definir su oferta, mientras que las universidades y los institutos superiores pueden diseñar programas de formación docente en servicio, pero deben adoptar los programas oficiales para la formación docente inicial establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencias. Las instituciones formadoras de docentes están bajo la supervisión del Ministerio de

Educación y Ciencias y necesitan la habilitación del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) para ofrecer programas formativos. Los IFD han pasado por evaluaciones de licenciamiento realizadas por el MEC, y algunos de ellos están en proceso de evaluación para la acreditación nacional por parte de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). Los programas de formación docente en institutos superiores y universidades también se someten a evaluaciones de calidad por parte de la ANEAES, aunque no todas las especialidades han sido evaluadas aún.

Formación Inicial del Docente

Cursos ofrecidos

Se analizaron 226 cursos de formación docente inicial reportados por diez IES socias a través de un total de 16 unidades académicas que participaron en la construcción de la base de datos (Tabla 4).

Tabla 4. Cantidad de cursos de formación inicial ofrecidos por las IES socias

| | Total de cursos |
|--|------------------------|
| 1 INAES | 25 |
| INAES | 25 |
| 2 UNA | 70 |
| FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES | 4 |
| FACULTAD DE FILOSOFÍA | 66 |
| 3 UNAE | 31 |
| INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN DIVINA ESPERANZA | 26 |
| POSGRADO | 5 |
| 4 UNC | 27 |
| FACULTAD DE HUMANIDADES | 27 |
| 5 UNE | 10 |
| ESCUELA DE POSGRADO | 5 |
| FACULTAD DE FILOSOFIA | 5 |
| 6 UNI | 12 |
| HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y CULTURA GUARANI | 12 |
| 7 UNIBE | 40 |
| CIENCIAS DE LA SALUD | 1 |
| CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN | 15 |
| CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS | 1 |
| POSTGRADO | 23 |
| 8 UNICAN | 2 |
| ESCUELA DE POSTGRADO | 2 |
| 9 UNP | 6 |
| FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION | 6 |
| 10 UNVES | 3 |
| FILOSOFIA Y CIENCIAS HUMANAS | 3 |
| Total general | 226 |

Primeramente, se observó el año de implementación de cada uno. Desde los datos proporcionados por las IES socias se verifica oferta de formación desde el año 1948 hasta el 2021. Las IES implementaron en total 226 cursos de formación docente inicial, la mayoría entre los años 2000 y 2019.

Entre 1948 y 1972, la Facultad de Filosofía de la UNA implementó 13 cursos de formación docente inicial, con un promedio de uno cada dos años. A partir de 1985, el promedio aumentó a un nuevo curso por año. A partir del año 2000, hubo un considerable aumento en la cantidad de cursos ofrecidos, pasando de 16 cursos entre 1985 y 1999 a 64 cursos en la década siguiente. En el período de 2010 a 2019, se implementaron 94 nuevos cursos, y hasta el momento se han implementado 27 cursos entre 2020 y 2021, con cinco más previstos para el futuro. Es posible que este aumento esté relacionado con la participación de las universidades y otras instituciones de educación superior en la reforma educativa a partir del año 2000. Además, las fechas de creación de las universidades nacionales también influyen en la evolución de la cantidad de cursos. La INAES, ahora Instituto Superior de Educación (ISE), fue pionera en la formación de maestros y obtuvo autonomía académica en 2001. Las universidades privadas socias, UNIBE y UNAES, surgieron en la década de 1990 para apoyar la formación docente requerida por la reforma educativa de 1992.

Volviendo a los cursos en sí, la mayoría están activos, en este sentido, se registra un total de 176 cursos en funcionamiento; 43, no activos; y cinco, con implementación prevista para años venideros.

Incluso 12 de aquellos de implementación más remota, entre 1948 y 1972, se mantienen en estado de actividad, en este caso todos pertenecientes al nivel de grado. En descriptivo 82 puede observarse la oferta detallada de todos los cursos de pregrado, grado y postgrado ofrecidas por las IES socias. Las áreas disciplinares a las que pertenecen y a qué competencias apuntan se analizan en la siguiente sección.

En cuanto a su cobertura geográfica hay una gran concentración en Central y Asunción, seguidos por Itapúa, Concepción y San Pedro, en ese orden. En los demás departamentos se ofrece entre dos y ocho cursos.

Como 194 de estos 226 programas se ofrecen en modalidad presencial, lo cual hace pensar en el acceso de los usuarios en los departamentos con menor concentración. Solo 15 de los cursos presenciales se apoyan en herramientas digitales y solo ocho se desarrollan en modalidad completamente virtual.

En cuanto a la calidad de estos programas, la totalidad de las carreras de grado están habilitadas por el CONES y 12 carreras de grado cuentan con Acreditación Nacional y 10 se encuentran en proceso de evaluación. En tanto, los programas de postgrados a nivel de Maestrías y Doctorados en el área de la educación ofertadas por IES socias también cuentan con Acreditación Nacional (UNA, UNI, UNE, UNC y UNIBE)

Tabla 5. Cursos ofrecidos por las universidades socias

| INEAES | |
|---|---|
| Grado | Postgrado |
| 1. Licenciatura en educación de trabajo y tecnología | 1. Capacitación en didáctica de la educación superior |
| 2. Licenciatura en ciencias de la educación | 2. Doctorado en educación |
| 3. Licenciatura en educación artística | 3. Especialización en didáctica |
| 4. Licenciatura en educación de la física y química | 4. Especialización en didáctica de la educación superior |
| 5. Licenciatura en educación de la lengua coreana | 5. Especialización en educación para la primera infancia |
| 6. Licenciatura en educación de la lengua inglesa | 6. Especialización en evaluación de la calidad de instituciones de educación superior |
| 7. Licenciatura en educación de las ciencias de la naturaleza y salud | 7. Especialización en gestión del currículum por competencias, innovaciones de la enseñanza de ciencias |
| 8. Licenciatura en educación de las ciencias sociales | 8. Especialización en gestión del currículum por competencias, innovaciones de la enseñanza de lengua |
| 9. Licenciatura en educación de lengua y literatura castellana | 9. Especialización en gestión del currículum por competencias, innovaciones de la enseñanza de matemática |
| 10. Licenciatura en educación escolar básica 1° y 2° ciclo | 10. Especialización en evaluación educativa |
| 11. Licenciatura en educación matemática | 11. Especialización en orientación educativa |
| | 12. Maestría en educación de la primera infancia |
| | 13. Maestría en gestión educacional |
| | 14. Maestría en investigación educativa |
| UNA | |
| Grado | Postgrado |
| 1. Carrera de filosofía | 1. Doctorado en educación |
| 2. Carrera de historia | 2. Doctorado en educación, énfasis en gestión de la educación superior |
| 3. Carrera de lengua alemana | 3. Especialización en didáctica universitaria |
| 4. Carrera de lengua francesa | 4. Especialización en ciencias: didáctica de la matemática |
| 5. Carrera de lengua guaraní | 5. Especialización en didáctica universitaria |
| 6. Carrera de lengua inglesa | 6. Especialización en enseñanza de las ciencias naturales |
| 7. Carrera de lengua portuguesa | 7. Especialización en recursos de tecnología de la información y comunicación en aula |
| 8. Carrera de letras | 8. Maestría en ciencias de la educación, énfasis en administración educacional |
| 9. Carrera de psicología, especialidad clínica | 9. Maestría en ciencias de la educación, énfasis en diseño curricular |
| 10. Carrera de psicología, especialidad comunitaria | 10. Maestría en ciencias de la educación, énfasis en gestión educativa |
| 11. Carrera de psicología, especialidad educacional | 11. Maestría en ciencias de la educación, énfasis en investigación socioeducativa |
| 12. Carrera de psicología, especialidad jurídica y forense | 12. Maestría en ciencias de la educación, gestión educativa |
| 13. Carrera de psicología, especialidad laboral | 13. Maestría en ciencias: didáctica de la matemática |
| 14. Ciencias de la comunicación | 14. Maestría en lengua y cultura guaraní |

| | |
|------------------------------|--|
| 15. Ciencias de la educación | 15. Maestría en lengua y literatura hispanoamericana |
| | 16. Maestría en lingüística aplicada a la enseñanza de inglés como lengua extranjera |
| | 17. Maestría en psicología, énfasis en psicología educacional |

UNAE

| Pregrado | Grado |
|--|---|
| 1. Especialización en ciencias de la naturaleza y salud (3º ciclo) | 1. Licenciatura en ciencias de la educación con énfasis en administración educacional |
| 2. Especialización en historia y geografía para el 3º ciclo | 2. Licenciatura en ciencias de la educación con énfasis en evaluación educacional |
| 3. Especialización en lengua y literatura castellano - guaraní | 3. Licenciatura en ciencias de la educación con énfasis en tecnología e informática |
| 4. Especialización en matemática para el 3º ciclo | 4. Licenciatura en ciencias sociales |
| 5. Especialización en trabajo y tecnología para el 3º ciclo | 5. Licenciatura en educación escolar básica |
| 6. Profesorado del tercer ciclo de la EEB de la educación escolar básica y educación media, área ciencias sociales | 6. Licenciatura en educación física |
| 7. Profesorado en educación física (3º ciclo EEB y EM) | 7. Licenciatura en educación inicial |
| 8. Profesorado EEB 3º ciclo en ciencias de la naturaleza y salud | Postgrado |
| 9. Profesorado EEB para el 3º ciclo área historia y geografía | 1. Doctorado en educación y desarrollo humano |
| 2. Profesorado EEB para el 3º ciclo área lengua y literatura castellano-guaraní | 3. Especialización en didáctica superior universitaria |
| 1. Profesorado EEB para el 3º ciclo área matemática | 4. Especialización en educación inclusiva |
| 2. Profesorado EEB para el 3º ciclo área trabajo y tecnología | 5. Especialización en evaluación educacional |
| 3. Profesorado en educación escolar básica 1º y 2º ciclos | 6. Especialización en metodología de la investigación |
| 4. Profesorado en educación inicial | 7. Especialización en neurociencias y cognición |
| 5. Profesorado en informática | 8. Maestría en docencia y gestión universitaria |
| 6. Profesorado en nivel medio, área matemática | 9. Maestría en educación y desarrollo humano |

UNC

| Grado | Postgrado |
|---|--|
| 1. Licenciatura en ciencias de la educación | 1. Diplomado en educación |
| 2. Licenciatura en ciencias de la comunicación social | 2. Especialización en educación escolar básica |
| 3. Licenciatura en educación escolar básica | 3. Maestría en educación con énfasis en evaluación |
| 4. Licenciatura en psicología | |
| 5. Licenciatura en psicopedagogía | |
| 6. Licenciatura en trabajo social | |
| 7. Licenciatura en educación intercultural | |

UNE

| Grado | Postgrado |
|---|---------------------------|
| 1. Licenciatura en ciencias de la educación | 1. Doctorado en educación |

| | |
|-------------------------------|---|
| 2. Licenciatura en historia | 2. Especialización en didáctica universitaria |
| 3. Licenciatura en letras | 3. Maestría en educación |
| 4. Licenciatura en matemática | 4. Maestría en investigación científica |
| 5. Licenciatura en psicología | |

Pregrado

Habilitación pedagógica

UNI

| Grado | Postgrado |
|--|---|
| 1. Licenciatura en bilingüismo guaraní – castellano | 1. Capacitación pedagógica en educación a distancia y formación virtual |
| 2. Licenciatura en ciencias de la educación | 2. Doctorado en educación |
| 3. Licenciatura en ciencias de la educación con énfasis en matemáticas | 3. Especialización en ciencias del lenguaje y la literatura |
| 4. Licenciatura en matemática | 4. Especialización en evaluación educativa |
| | 5. Maestría en ciencias del lenguaje y la literatura |
| | 6. Maestría en didáctica de las matemáticas |
| | 7. Maestría en educación |

UNIBE

| Grado | Postgrado |
|--|---|
| 1. Ciencias de la educación | 1. Doctorado en educación |
| 2. Ciencias sociales | 2. Especialización en neuropsicología infantil y neuroeducación |
| 3. Educación por el arte | 3. Especialización en desarrollo integral de la primera infancia |
| 4. Lengua y literatura | 4. Especialización en didáctica de la educación superior |
| 5. Licenciatura en educación escolar básica (1° y 2° ciclos EEB) | 5. Especialización en didáctica universitaria |
| 6. Licenciatura en educación inicial y primer ciclo | 6. Especialización en educación |
| 7. Licenciatura en matemática | 7. Especialización en educación en gestión de calidad |
| 8. Psicología | 8. Especialización en educación inclusiva |
| 9. Psicomotricidad | 9. Especialización en evaluación de la calidad en educación superior |
| 10. Psicopedagogía | 10. Especialización en metodología de la investigación científica |
| | 11. Maestría en derecho de familia, niñez y adolescencia |
| | 12. Maestría en desarrollo integral de la primera infancia |
| | 13. Maestría en educación |
| | 14. Maestría en educación con énfasis en gestión educativa de calidad |
| | 15. Maestría en educación inclusiva |
| | 16. Maestría en evaluación de la calidad en educación superior |
| | 17. Maestría en mediación y resolución de conflictos |
| | 18. Maestría en metodología de la investigación científica |
| | 19. Maestría en neuropsicología infantil y neuroeducación |

| | |
|---|---|
| 20. Maestría en política educativa para contextos urbanos y periurbanos con énfasis en situaciones socioeconómicamente vulnerable | |
| UNICAN | |
| Postgrado | |
| Especialización en docencia universitaria | |
| UNP | |
| Grado | Postgrado |
| 1. Licenciatura en ciencias de la educación | 1. Doctorado en ciencias de la educación |
| 2. Licenciatura en matemática | 2. Especialización en psicopedagogía |
| 3. Licenciatura en psicología con orientación educacional | 3. Maestría en ciencias de la educación con énfasis en investigación científica |
| UNVES | |
| Grado | |
| 1. Licenciatura en ciencias de la educación | |
| 2. Licenciatura en gestión educativa | |
| 3. Licenciatura en inglés | |

Nivel académico

Los datos provistos por las IES socias, indican que las mismas ofertan programas de postgrado en sus diferentes niveles, así como tecnicaturas docentes o programas de formación docente que están bajo supervisión del MEC. En total, se ofrecen 226 cursos. La mayoría de los cursos se encuentran en el nivel de grado, con un total de 119 cursos. Le siguen los cursos de postgrado con 90 cursos, las especializaciones con 42 cursos y las maestrías con 37 cursos. En menor medida, se ofrecen cursos de pregrado, especializaciones y profesorado, capacitación, doctorado, diplomado y tecnicatura, con 17, 16, 2, 8, 1 y 1 curso respectivamente.

Los cursos ofrecidos por las IES socias categorizados por ellas como cursos de formación docente inicial resultaron ubicarse en nueve categorías, a saber: los cursos de especializaciones educativas en pregrado, los cursos de profesorado, las tecnicaturas, los cursos de grado, las capacitaciones, los diplomados, las especializaciones de postgrado propiamente, las maestrías y los doctorados.

Finalmente, sobre las relaciones entre niveles académicos, 128 de los cursos no se dan en el marco de programas articulados, la mayoría de ellos. Esto se contradice con las expectativas de sus potenciales usuarios según las encuestas aplicadas durante el diagnóstico, en las cuales directores, docentes y estudiantes de IFD consideran la importancia de pensar en mecanismos de articulación para conciliar de modos más consientes las competencias adquiridas en los institutos con aquellas que pueden ser adquiridas en las universidades. De los cursos analizados, 59 se consideran articulados, lo que implica que existe una conexión y continuidad entre los diferentes niveles de formación. Por otro lado, 128 cursos se clasifican como no articulados, lo que sugiere una falta de coordinación y coherencia entre los niveles académicos. Además, se prevé que haya articulación en 3 cursos, lo que indica que se está trabajando en establecer una conexión entre los diferentes niveles de formación.

Formación en servicio

La formación docente en servicio es aquella promovida por el Ministerio de Educación y Ciencias, las instituciones educativas o las cursadas por el propio docente para mejorar como profesional de la enseñanza, en servicio (MEC, 2013).

La Formación Docente Continua en servicio ofrece la posibilidad de capacitación, actualización, profesionalización y especialización. Estos conceptos, según el MEC, se entienden de la siguiente manera (MEC,2013):

- Capacitación: cursos o talleres para el desarrollo de habilidades y destrezas que fortalecen aspectos específicos. Son diseñados por instituciones habilitadas y una carga mínima de 100 horas reloj.
- Actualización: cursos para incorporar competencias pedagógicas innovadoras.
- Profesionalización: cursos para docentes bachilleres y titulados que no tienen el perfil en el área. Es homólogo al profesorado.
- Especialización: cursos posteriores a la obtención del título terciario, que permiten especializarse en un campo otorgando una nueva calificación profesional.

Cursos ofrecidos

En la oferta de formación docente en servicio por parte de las IES socias, se recuenta un total de 33 cursos reportados por cuatro de las instituciones socias a través de un total de cinco unidades académicas que participaron en la construcción de la base de datos. El INAES ofrece un total de 4 cursos, la UNAE 7, la UNE 1 curso, mientras que UNIBE tiene un total de 21 cursos de formación en servicio, todos ellos en el nivel de posgrado.

De los 33 cursos de formación docente en servicio reportados el que fue implementado primeramente lo hizo en el año 2007. A partir de ese año hasta el cierre de la encuesta en 2021 se dio una tendencia al incremento de la cantidad de cursos implementados anualmente. En el año 2007, 2014 y 2015 se implementó 1 curso en cada año. En 2016 se implementaron 3 cursos, y en los años 2017 y 2018 se implementaron 3 y 4 cursos respectivamente. En 2019 se llevó adelante 1 curso, y a partir del año 2020 se observa un aumento significativo en la cantidad de cursos de formación en servicio ofrecidos, con 7 cursos en 2020 y 12 cursos en el año 2021. Esto indica un crecimiento en la oferta de programas de formación en servicio en los últimos años.

Es notable el salto que experimento la implementación de este tipo de cursos durante el año 2021. Entre 2014 y 2018 el promedio era de dos cursos anuales, ya en 2020 se implementaron siete cursos, cantidad superada casi por el doble de cursos en el año siguiente, con 12 cursos implementados durante 2021.

De los 33 cursos de formación en servicios reportados la mayoría de ellos se encuentran activos. Se registra un total de 26 cursos activos y siete inactivos, de estos últimos, tres se implementaron en el año 2020, es decir, durante la pandemia por COVID-19. La mayoría de estos últimos consiste en capacitaciones.

En la Tabla 6 puede observarse la oferta detallada de todos los cursos capacitación, tecnicaturas, diplomados y habilitación pedagógica ofrecidas por las IES socias. Las áreas disciplinares a las que pertenecen y a qué competencias apuntan se analizan en la siguiente sección.

Tabla 6. Cursos de formación en servicio ofrecidos por las IES socias

| |
|---|
| INAES |
| CAPACITACIÓN |
| Capacitación en primera infancia |
| PROFESORADO |
| Profesorado de lengua de señas |
| Profesorado de lengua inglesa |
| TECNICATURA |
| Tecnicatura en primera infancia |
| UNAE |
| CAPACITACIÓN |
| Capacitación docente en evaluación de los aprendizajes: elaboración de instrumentos para la evaluación en modalidad presencial y virtual |
| Capacitación docente estrategias para enseñar y aprender a investigar: cultura científica |
| DIPLOMADO |
| Diplomado en educación virtual |
| HABILITACIÓN PEDAGÓGICA |
| Habilitación pedagógica para el nivel medio |
| TECNICATURA |
| Técnico docente en evaluación educativa |
| Técnico docente en gestión educativa |
| Técnico docente en integración pedagógica de las TIC |
| UNE |
| HABILITACIÓN PEDAGÓGICA |
| Habilitación pedagógica |
| UNIBE |
| CAPACITACIÓN |
| Curso de actualización en innovaciones pedagógicas en la enseñanza de la matemática con enfoque de resolución de problemas |
| Capacitación en atención temprana |
| Capacitación en didáctica superior universitaria |
| Capacitación en estimulación oportuna |
| Capacitación en mediación y resolución de conflictos |
| Capacitación en metodología de la investigación científica |
| Curso de actualización en innovaciones pedagógicas en la enseñanza del lenguaje dirigido a docentes del 2º ciclo de la web |
| Curso de actualización en innovaciones pedagógicas en la enseñanza del lenguaje dirigido a docentes del 1º ciclo de la web |
| Curso de capacitación en diseño e implementación del área de comunicación - lengua castellana de programas de formación docente en servicio con apoyo tic del 1er y 2do ciclo de educación escolar básica |
| Curso de capacitación en diseño e implementación del área de matemática de programas de formación docente en servicio con apoyo tic del 1er y 2do ciclo de educación escolar básica |
| Profesorado de la media tecnicatura - profesionalizado consorcio UPA-UNIBE MEC |

UNIBE-MEC curso de actualización basado en el modelo de competencias dirigido a docentes de las especialidades de bachillerato técnico

CAPACITACION PROPIA UNIBE

Educación virtual y herramientas técnicas

Evaluación del proceso enseñanza aprendizaje

Innovación educativa y prácticas transformadoras

Técnicas y métodos para el proceso enseñanza aprendizaje virtual

DIPLOMADO

Diplomado en diseño curricular por competencia y sistemas de créditos

Diplomado en diseño universal de aprendizaje dual

HABILITACIÓN PEDAGÓGICA

Habilitación pedagógica

TECNICATURA

Técnico docente en integración pedagógica de las TIC

Con respecto a su dispersión geográfica, los cursos de formación docente en servicio, al igual que los cursos de formación docente inicial, se concentran en su gran mayoría en el departamento Central.

14 de los 33 cursos de formación docente en servicio se desarrollan en modalidad semipresencial, otros 10 se desarrollan a distancia y solo 9 se desarrollan en modalidad presencial. La mayor parte de los cursos fueron aprobados por el MEC, es el caso de 19 de los 33 programas de formación docente en servicio ofrecidos. Otros 13 cuentan con aprobación por parte de la institución educativa, solo en un caso la aprobación de dio en conjunto entre MEC y la institución educativa.

Nivel académico

Los cursos categorizados por las IES socias como cursos de formación docente en servicio se pueden ubicar en cinco categorías, a saber: las capacitaciones, los diplomados, las habilitaciones pedagógicas y las tecnicaturas.

Líneas de formación identificadas y priorizadas

En base al análisis de los datos obtenidos, los representantes de las 11 IES socias del proyecto y en consenso con los 5 referentes claves de la Dirección General de Formación Profesional del Educador del Ministerio de Educación y Ciencias– DGPE – MEC, se identifica las siguientes líneas de formación para las capacitaciones y para los posgrados necesarios

Líneas de formación necesarias y priorizadas:

1. Aprendizaje basado en proyectos
2. Desarrollo del pensamiento crítico
3. Dinamización de los recursos de aprendizaje
4. Investigación pedagógica
5. Diseño Universal de aprendizaje
6. Liderazgo docente para el bienestar estudiantil
7. Ludificación
8. Neurodidáctica

9. Herramientas TIC (Uso de Herramientas, elaboración y curación de contenidos)
10. Gestión del aprendizaje
11. Evaluación por competencias
12. Investigación con TIC

De estas líneas de formación necesarias y priorizadas se proponen los siguientes cursos de capacitación propuestos para la formación continua en servicio:

Tabla 7. Cursos de capacitación propuestos para la formación continua

| |
|---|
| 1. Aprendizaje basado en proyectos |
| Aprendizaje basado en proyectos |
| Aprendizaje basado en proyectos artísticos (incorporar el arte para la enseñanza de las ciencias) |
| Aprendizaje basado en proyectos: Leer y escribir con las TIC |
| El aprendizaje basado en proyectos/investigación (inquiry based learning) |
| El enfoque científico en el aprendizaje basado en proyectos |
| Proyectos interdisciplinarios para el aprendizaje significativo |
| 2. Desarrollo del pensamiento crítico y 3. Dinamización de los recursos de aprendizaje |
| Desarrollo del pensamiento crítico |
| Desarrollo del pensamiento crítico a través de la investigación |
| El pensamiento crítico como competencia transversal para el aprendizaje en el enfoque por competencias |
| El pensamiento crítico como fundamento esencial en la formación profesional docente |
| El pensamiento crítico para la práctica profesional: aprender a preguntar |
| El pensamiento crítico y las ciencias de la cognición: aplicaciones pedagógicas |
| Enseñar Pensamiento Crítico: modelos, pedagogía y aprendizaje para toda la vida |
| Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales y humanidades |
| Herramientas del análisis del discurso en el desarrollo del pensamiento crítico |
| Incorporando el pensamiento crítico en el currículum. |
| Pensamiento crítico y cultura: variaciones, pensamiento y conocimiento |
| 4. Investigación pedagógica |
| Investigación como estrategia de enseñanza aprendizaje |
| Abordaje pedagógico en la producción investigativa |
| Estadística aplicada a la práctica educativa. Herramientas informáticas |
| Estrategias para enseñar y aprender a investigar: Cultura científica |
| Investigación cualitativa en educación |
| Investigación participativa para la gestión de conocimientos en la escuela |
| La enseñanza de las Ciencias con enfoque del método científico y su aplicación en el proceso de enseñanza - |
| La investigación acción para la práctica reflexiva y la mejora continua |
| Sistematización de experiencias |
| 5. Diseño Universal de aprendizaje |
| Abordaje intercultural para la educación indígena |
| Abordaje pedagógico de condiciones neuropsicológicas (Retraso, Espectro Autista, Superdotación intelectual, |
| Adaptaciones curriculares para la atención a estudiantes con discapacidad |
| Atención a la Diversidad cognitiva en Educación inicial y básica |
| Diseño universal de aprendizaje DUA para la Educación Inclusiva. |
| El translenguar como enfoque para la inclusión e interculturalidad |
| Estrategias para el abordaje de las diversidades en instituciones educativas |
| Formación del profesorado en atención educativa de niños, niñas y adolescentes víctimas de violencia |
| Legislación y políticas de educación inclusiva |
| Técnicas cognitivo-conductuales breves para la modificación de conductas. |

6. Liderazgo docente para el bienestar estudiantil

Comunicación asertiva para la gestión del aula

El docente como líder comunitario (vinculación con la comunidad)

El docente como líder del proceso de enseñanza-aprendizaje

El liderazgo transformacional para el aprendizaje significativo

Proyectos educativos y comunitarios

Resolución alternativa de conflictos

7. Ludificación

Dinámicas ludificadoras colaborativas como alternativas a dinámicas de competición

Internet como recurso didáctico inmersivo

Juegos educativos innovadores para educación inicial

Ludificación como herramienta pedagógica en Educación Escolar Básica

Ludificación como herramienta pedagógica en Educación Media

Ludificación y estética del juego

Modificación conductual mediante técnicas de ludificación

Plataformas y aplicaciones digitales para la ludificación en el aula

Sistemas de recompensa al estudiante y su potencial pedagógico ludificador

8. Neurodidáctica

Cognición corporizada y estrategias didácticas

El aprendizaje desde las neurociencias: Neurodidáctica

Estilos de aprendizaje y modos de aprender desde las neurociencias. Implicancias educativas.

Modos de aprender desde la neurodidáctica

Neurodidáctica el cerebro como un todo

Neurodidáctica para la enseñanza en diferentes niveles del sistema educativo

Operadores del pensamiento y clima en el aula

Operadores del pensamiento, estrategias para trabajar el clima en aula

Principios fundamentales de las neurociencias y la neuroeducación

Técnicas para aprender a pensar.

Teorías del aprendizaje a la luz de las neurociencias

9. Herramientas TIC (Uso de Herramientas, elaboración y curación de contenidos)

Alfabetización digital en educación escolar básica

Diseño de dinámicas de interacción social con soporte virtual

Enseñanza y aprendizaje de la Matemática a través de recursos digitales

Estrategias innovadoras para enseñar lengua a través de la tecnología.

Herramientas digitales de apoyo a la didáctica

Herramientas virtuales en la educación a distancia

Uso de plataformas virtuales en la presencialidad

Utilización de las tecnologías para la enseñanza

Utilización de las TIC en la construcción de entornos enriquecidos de aprendizaje

10. Gestión del aprendizaje

Bases sistematizadas de datos para el seguimiento educativo

Elaboración y gestión de proyectos de vinculación extramural

Formulación y gestión de proyectos en el ámbito educativo

Gestión de conocimientos en el ámbito educativo

Gestión de la información institucional

Gestión de sinergias para articulación académica.

Gestión de sistemas de seguimiento a estudiantes

11. Evaluación por competencias

Diseño de instrumentos en la evaluación por competencias

| |
|--|
| Diseño de instrumentos para la evaluación de ejecuciones |
| Evaluación de competencias por métodos estandarizados. Fundamentos y limitaciones |
| Evaluación procedimental mediante simulaciones |
| Formulación de indicadores en el diseño curricular por competencias |
| Sistemas de evaluación en el diseño curricular por competencias. |
| Técnicas de observación y registro de conductas en el aula |
| 12. Investigación con TIC (Data Science aplicada aplicado a las prácticas educativas) |
| Datos de evaluación educativa como insumo investigativo |
| Estadística aplicada a la evaluación en aula |
| Funcionalidades estadísticas de Excel aplicadas a la praxis áulica |
| Evaluación educativa como herramienta investigativa (con qué herramientas cuenta el docente para evaluar sus |
| Fundamentos métricos del diseño por encuestas en el ámbito educativo |
| Gestión de base de datos académicos |
| Gestión documental electrónica en escuelas y colegios |
| Herramientas del SPSS para distintos diseños de investigación educativa |
| Inteligencia de datos en instituciones educativas |
| Medición de procesos y resultados educativos |
| Modelos de contrastación cuasiexperimental del impacto de intervenciones educativas |
| Personalización de las estrategias de enseñanza aprendizaje mediante análisis de datos |
| Procesamiento de datos como estrategia docente para el aprendizaje basado en proyectos |
| Seguimiento y predicción del rendimiento académico mediante herramientas digitales |

Por otra parte, de las líneas de formación necesarias y priorizadas se proponen los siguientes cursos de posgrado:

Tabla 8. Cursos de posgrado para las líneas de formación necesarias y priorizadas

| |
|---|
| Maestría en Educación con énfasis en entornos virtuales de aprendizaje |
| Especialización en Innovación y Tecnología Educativa |
| Especialización en Educación Matemática (Modalidad Educación a distancia) |
| Maestría en Ciencias del Lenguaje y la Literatura |
| Maestría en Didáctica de las Ciencias, Mención: Matemáticas, Física, Química |
| Maestría en Educación Indígena e Intercultural |
| Maestría en Diseño, Gestión y Dirección de Proyectos |
| Especialización en Comunicación Bilingüe Castellano – Guaraní |
| Maestría en Educación Inclusiva e Interculturalidad |
| Maestría en Evaluación Educativa |
| Maestría en Docencia y Gestión Educacional |
| Maestría en Investigación Educativa |
| Especialización en Didáctica de la Educación Artística |
| Especialización en Neurociencias y Cognición |
| Maestría en Formación Docente, modalidad a distancia |
| Maestría en Neurodidáctica y Aprendizaje |
| Especialización en Diseño Curricular por Competencias y Evaluación por Competencias |
| Maestría en primera infancia |
| Maestría en Gestión del currículum e innovaciones en la enseñanza de la ciencia |
| Maestría en Lenguaje, bilingüismo e interculturalidad |
| Especialización en Enseñanza de la Física |
| Especialización en Enseñanza de la Química |

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En relación al objetivo específico 1, referente a las características organizacionales y académicas de los IFD de gestión oficial, se han identificado las siguientes conclusiones. Primero, se observa un desequilibrio entre la distribución de los IFD en áreas urbanas y rurales, lo cual puede tener consecuencias negativas, como la limitación en el acceso a la formación docente para las personas que residen en zonas rurales y la dificultad para contratar y retener docentes calificados en dichas áreas. Asimismo, se destaca que la mayoría de los IFD ofrecen programas de formación docente para la educación escolar básica en primer y segundo ciclo, mientras que existe una necesidad de docentes para el nivel inicial, ciencias matemáticas en el tercer ciclo y educación media. Además, se evidencia la ausencia de instituciones de formación docente destinadas al sector indígena y la falta de recursos humanos con formación técnica para el trabajo curricular y el acompañamiento pedagógico en la formación de instructores de formación profesional (MEC, PNTE 2030, 2021d).

Según la comunicación oficial de la DGFEP-MEC, se ha registrado una ampliación significativa de las ofertas educativas en la formación inicial de docentes para la cohorte 2022-2024, así como en la formación docente en servicio para el año lectivo 2022 (DGFPE, 2021). Además, se destaca que se cuenta con un número favorable de formadores de docentes en las instituciones participantes, lo cual sugiere la existencia de un grupo de docentes calificados que podrían ser contratados en áreas rurales o donde haya escasez de docentes en áreas específicas. Es importante destacar que la mayoría de estos formadores de docentes son mujeres. Además, todos los 37 IFD incluidos en la encuesta a gestores participaron en la evaluación para el Licenciamiento Institucional y la mayoría obtuvo una resolución positiva de licenciamiento por parte del MEC, lo que indica una mejora en la calidad de la formación docente en Paraguay. En relación al proceso de acreditación institucional ante la ANEAES, se observa un estado positivo, con el 59,5% de las instituciones en proceso de acreditación al momento de la encuesta. Esto refleja el apoyo de la ANEAES para asegurar la calidad de la formación docente en el país.

En cuanto al objetivo específico 2, que se refiere al perfil personal y académico de los directores, docentes y estudiantes de los IFD de gestión oficial, se han identificado las siguientes conclusiones. La mayoría de los docentes encuestados, más del 70%, poseen estudios de postgrado, principalmente a nivel de maestría y especializaciones, mientras que un 8,5% cuenta con título de doctorado. Además, casi la mitad de los docentes también enseñan en universidades, principalmente en programas de grado. Se ha encontrado un consenso entre los directores, docentes y estudiantes del IFD sobre las características ideales de los formadores de docentes, que incluyen ser innovadores, comunicativos, proactivos, poseer habilidades tecnológicas e investigativas, ser autónomos, autodidactas, críticos y reflexivos. Las necesidades de formación más relevantes para los docentes de posgrado se encuentran en las áreas de didáctica de las materias que imparten, dominio de los contenidos, investigación, desarrollo de proyectos y TIC. En cuanto a los formatos de formación docente en servicio más preferidos, se destacan las pasantías, capacitaciones y diplomados internacionales, seguidos de los seminarios, congresos, talleres y pasantías nacionales.

En relación al objetivo específico 3, que se centra en la oferta actual de servicios educativos para formadores de formadores de las IES socias del proyecto, se concluye lo siguiente. Existe una amplia variedad de calidad y contenido en los programas de formación inicial y en servicio para docentes en las IES socias del Proyecto. Algunos programas son rigurosos y bien diseñados, mientras que otros lo son menos. Además, se observa una diversidad en el contenido de los programas, con algunos enfoques más tradicionales y otros más innovadores. Se identifica la necesidad de mejorar la calidad y consistencia de los programas de formación inicial de docentes, así como el desarrollo de programas de formación docente en servicio más efectivos que atiendan las necesidades de los docentes. También se destaca la importancia de coordinar de manera más efectiva la formación docente inicial y en servicio para brindar una experiencia de aprendizaje más coherente para los docentes.

En relación al objetivo específico 4, se han identificado 12 líneas necesarias y prioritarias de formación docente, así como 12 cursos de posgrado correspondientes. Estas líneas de formación abarcan áreas como el aprendizaje basado en proyectos, el desarrollo del pensamiento crítico, la dinamización de los recursos de aprendizaje, la investigación pedagógica, el diseño universal de aprendizaje, el liderazgo docente, la gamificación, la neurodidáctica, las herramientas TIC, la gestión del aprendizaje, la evaluación por competencias y la investigación con TIC. Los cursos de posgrado se diseñaron para dotar a los docentes de los conocimientos y habilidades necesarios para implementar estas líneas de formación en sus aulas, cubriendo una amplia variedad de temas como los entornos virtuales de aprendizaje, la innovación y tecnología educativa, la educación matemática, las ciencias, la educación indígena e intercultural, el diseño y gestión de proyectos, la comunicación bilingüe, la educación inclusiva, la evaluación educativa, la docencia y gestión educativa, la investigación educativa, la educación artística, las neurociencias y cognición, el diseño curricular y la enseñanza de la primera infancia, entre otros.

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones significativas para la política y la práctica educativas. Proporcionan información valiosa sobre las expectativas y necesidades de capacitación de los docentes de IFD, lo cual puede utilizarse para mejorar la calidad de la formación docente en Paraguay y garantizar que los docentes cuenten con las habilidades y conocimientos necesarios para ser efectivos en el aula. Además, se destaca la importancia de superar los desafíos asociados con la provisión de una formación docente de alta calidad en un país con recursos limitados, así como la necesidad de una mayor colaboración entre universidades y escuelas para ofrecer formación docente.

Como recomendaciones para futuras investigaciones, se sugiere llevar a cabo estudios sobre la eficacia de diferentes programas de formación inicial del profesorado, el impacto de la formación continua en la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos, y los factores que influyen en la decisión de los docentes de participar en la formación docente en servicio. Estas investigaciones adicionales contribuirán a mejorar la calidad y variedad de los servicios educativos para los formadores de docentes en el país de las IES socias del Proyecto, y a garantizar que los docentes estén debidamente preparados para enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI.

REFERENCIAS

ANEAES. (2021). Resolución 71/ Por la cual se aprueba la Escala valorativa para la Resolución final en el Marco del Mecanismo de Evaluación y Acreditación Institucional para los Institutos de Formación Docente, del Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación. <http://www.aneaes.gov.py/v2/>

- ANEAES. (2019). Nuevo mecanismo de evaluación y acreditación institucional para institutos de formación docente. <http://www.aneaes.gov.py/v2/noticias/nuevo-mecanismo-de-evaluacion-y-acreditacion-institucional-para-institutos-de-formacion-docente>
- Banco Mundial. (2013). Estado del arte de la profesión docente en Paraguay. Ideas inspiradoras para la elaboración de políticas educativas. Banco Mundial Paraguay.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. ESE: Estudios sobre educación, 12, 13-30. Recuperado de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24326>
- Caballero Merlo, J. N. (2018) La experiencia de innovación en formación docente en Educación Superior: el caso de la participación de la Universidad Autónoma de Asunción (UAA) en la Red TO-INN Programa Erasmus (2016-2019). Rev. Int. Investig. Cienc. Soc. ISSN (Impresa) 2225-5117. ISSN (En Línea) 2226-4000. 14(2), 169-184.
- Demelene, & Misiego (2013). Estudio sobre percepciones de los y las docentes en servicio de la educación inicial, de la educación escolar básica y media relacionado a la formación docente continua. Centro de Investigación e Innovación Educativa. Paraguay.
- Elias, R., & Misiego, P. (2017). La situación de la formación docente en Paraguay. Dossier ponencias internacionales: Investigación y Políticas de Formación Docente en Paraguay, Argentina y Brasil, 45-87.
- Escudero Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Curriculum: Revista de Teoría, Práctica Educativa, Investigación* 33, 97-125. DOI: <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Esperanza, F. J. (2006). Formación y autoformación permanente del profesorado. Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 3. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/217>
- Fernández, R. (2020). Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México. ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-diciembre, 2020, Volumen 4, Número 2. Recuperado de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.167 pp.17.
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 6, 487-499.
- Ley N° 1264/ GENERAL DE EDUCACIÓN. (1988) Obtenido de Banco y Archivo Central del Congreso de la Nación: <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3766/ley-n-1264-general-de-educacion>
- Ley N° 6659/QUE APRUEBA EL CONVENIO DE FINANCIACIÓN ENTRE LA UNIÓN EUROPEA Y LA REPÚBLICA DEL PARAGUAY PARA EL PROGRAMA DE APOYO A LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EL PARAGUAY Y SUS ANEXOS. (2020)
- Ley No 4995 / DE EDUCACION SUPERIOR 24 (2013). <https://www.bacn.gov.py/archivos/4401/20151201113601.pdf>
- Mas-Torelló, O. (2016). La influencia de la experiencia en las competencias investigadoras del profesor universitario. Revista Complutense de Educación, 27(1), 13-34. DOI:10.5209/revRCED.2016.v27.n1.44706
- MEC. (2007). Mecanismo de licenciamiento de instituciones formadoras de docentes. Paraguay. Recuperado de (https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/14692?1506353855) [setiembre de 2021]
- MEC. (2008). Evaluación del Desempeño para la Certificación Profesional de los Educadores del Paraguay.
- MEC. (2019). Diseño curricular de la Nueva Formación Docente. Profesorado para 1.º y 2.º ciclo de la EEB. Viceministerio de Educación Superior y Ciencias Dirección General de Formación Profesional del Educador. Paraguay
- MEC. (2021). Análisis del Sistema Educativo Paraguayo. Diagnóstico técnico para contribuir al debate sobre educación en Paraguay, como parte del proceso de transformación educacional 2030. Eje: Desarrollo profesional docente. PNTE2030. Paraguay.
- Rial Sánchez, A. (1997). *La Formación Profesional: introducción histórica, diseño de currículum y evaluación*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Sarceda-Gorgoso, M.C. y Rodicio-García, M.L (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. Revista Complutense de Educación, 29(1), 147-164.
- Sarceda-Gorgoso, M.C., Santos-González, M.C., & Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(3), 402-421, DOI: 10.30827/PROFESORADO.V24I3.8260
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado*, 13(2), 0-15.
- Valle, J. M., & Manso, J. (2014). *La voz del profesorado. Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*. Madrid: Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. <http://www.consejogeneralcdl.es/images/LA%20VOZ%20DEL%20PROFESORADO.pdf>
- Zayas, L. I. (2016). Historia de la formación docente en Paraguay. *Praxis Educativa*. 19(3), 32-44