

Diseño conceptual de un sistema de seguimiento integral para la calidad de la permanencia y la culminación en formación docente inicial: Propuestas desde el Proyecto Aula Pyahu

Conceptual design of a comprehensive monitoring system for the quality of permanence and completion in initial teacher training: Proposals from the Pyahu Classroom Project.

Carolina Dhomen

Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

ORCID ID: 0009-0002-4882-3770

caroldohmen@gmail.com

Margarita Sanabria

Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

ORCID ID: 0009-0001-6130-0272

sanabria.margarita@gmail.com

Norma Esther García Kaatz

Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo, Paraguay

ORCID ID: 0009-0001-6745-8951

norma.garciakaatz@unves.edu.py

RESUMEN

Los docentes latinoamericanos provienen de hogares con menos capital cultural y económico que estudiantes de otras carreras, también poseen menos años de educación que los de países más desarrollados. La atención a las vulnerabilidades psicosociales en instituciones de formación docente requiere abordar o influir en los factores socioeconómicos que obstaculizan la trayectoria de los estudiantes en formación docente más allá de las dinámicas de aula ya que El acceso a la educación no siempre garantiza un retorno económico proporcional. Desde esta perspectiva el Proyecto Aula Pyahu desarrollo el diseño conceptual de un sistema de seguimiento que apunta a abordar integralmente factores psicosociales y económicos que influyen en la calidad de la permanencia y en la culminación oportuna de docentes en formación. Los ejes de acción que componen este sistema propuesto son: Gestión de conocimientos sobre el seguimiento, admisión inclusiva, promoción del desarrollo psicosocial durante la permanencia, acompañamiento en el egreso y consolidación de la plataforma institucional para los servicios de seguimiento.

Palabras Clave: Formación docente, seguimiento estudiantil, permanencia y culminación oportuna, desarrollo psicosocial, factores socioeconómicos.



Este artículo está publicado con acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons

Autor corresponsal: Carolina Dhomen, e-mail: caroldohmen@gmail.com

ABSTRACT

Latin American teachers come from households with less cultural and economic capital than students in other fields. They also have fewer years of education compared to those from more developed countries. Addressing psychosocial vulnerabilities in teacher training institutes requires addressing or influencing the socio-economic factors that hinder the trajectory of students in teacher education beyond classroom dynamics, as access to education does not always guarantee a proportional economic return. From this perspective, the Aula Pyahu Project developed the conceptual design of a monitoring system aimed at comprehensively addressing psychosocial and economic factors that influence the quality of retention and timely completion of teachers in training. The axes of action comprising this proposed system are: Knowledge management on monitoring, inclusive admission, promotion of psychosocial development during retention, support upon graduation, and consolidation of the institutional platform for monitoring services.

Keywords: Teacher education, student monitoring, retention and timely completion, psychosocial development, socioeconomic factors.

Los Institutos de Formación Docente (IFD) desempeñan un papel crucial como modelos sociales, en línea con la perspectiva de Bandura (1980). Estos institutos no solo sirven como referencia técnica para sus estudiantes, sino que también pueden influir significativamente en las prácticas pedagógicas que los futuros docentes adoptarán en sus propias aulas. Es esencial que la formación docente abarque no solo los contenidos disciplinarios, sino también el discurso implícito en la praxis pedagógica. Cuando los estudiantes interactúan con los contenidos en contextos reales y significativos (Ausubel, 2002), es más probable que desarrollen competencias para integrarse en las comunidades donde ejercerán.

La creación de un itinerario integrado en la formación docente y la diversificación de los programas de acuerdo con las demandas territoriales son necesarias (CONES, 2018). El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) se centra en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las metas nacionales para 2030 apuntan al desarrollo de competencias técnicas para la empleabilidad, asegurando un acceso igualitario a todos los niveles de educación y proporcionando formación profesional a grupos vulnerables, al tiempo que se valora la diversidad cultural.

Para reducir las disparidades sociales en la formación docente, es crucial diseñar estrategias que aborden las necesidades específicas de las poblaciones estudiantiles que enfrentan barreras sociales para acceder a la educación. Además, es imperativo que todos los estudiantes adquieran conocimientos teóricos y prácticos que promuevan el desarrollo sostenible.

Durante la década del 2000, se intensificó el debate global sobre la relación entre inclusión social y educación. En aquel período se llevó a cabo la Conferencia "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", seguida por la publicación de directrices sobre inclusión en educación (UNESCO, 2009). En su visión sobre el futuro de las instituciones de educación superior, la UNESCO (2021) enfatiza la necesidad de superar los obstáculos en el proceso de aprendizaje, como la discriminación basada en género, edad o etnia. Es crucial prestar mayor atención a la inclusión de grupos vulnerables y tradicionalmente excluidos, tales como aquellos que carecen de acceso a la educación formal, los marginados digitalmente, mujeres, jóvenes desempleados, personas con discapacidad y comunidades indígenas.

Diversas corrientes críticas sobre cuestionan las concepciones existentes y sugieren replantear prácticas. Estos enfoques incluyen el modelo de diversidad funcional, la perspectiva

de bioética y la construcción social de la discapacidad. El análisis del sistema de formación docente debe considerar cómo las concepciones implícitas guían las políticas de admisión y seguimiento. La falta de datos sobre estudiantes con discapacidad en la educación superior refleja una carencia en el seguimiento de este grupo. Algunos estudios (Sanmartin, 2021) evidencian la falta de conocimiento sobre normativas de inclusión en docentes de niveles obligatorios, lo cual puede influir en la falta de políticas educativas efectivas.

Perfil socioeconómico del docente en formación en el país y la región

En la región, la formación docente se caracteriza mayoritariamente por su rostro femenino. Según Burns y Luque (2014), citado por Vaillant (2018), los aspirantes a profesores en América Latina son predominantemente mujeres con un estatus socioeconómico más bajo en comparación con el conjunto general de estudiantes universitarios. En varios países de la región, las mujeres maestras contribuyen al menos con el 45% de los ingresos familiares, independientemente de su edad (Vaillant, 2006).

Los docentes latinoamericanos no solo provienen de hogares con menos capital cultural y económico que estudiantes de otras disciplinas, sino que también poseen menos años de educación en comparación con la media de 16 años en los Estados Unidos, Japón y los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Un análisis realizado en nueve países de la región reveló que el promedio de escolaridad previa a la formación docente inicial es de 11,8 años, con una duración promedio de la formación docente inicial de 3,4 años (Aula Pyahu, 2023). En Paraguay, la escolaridad previa es de 12 años y la formación docente se lleva a cabo en 3 años. Es común que muchos profesores no estén suficientemente preparados y requieran formación adicional.

La falta de incentivos y condiciones laborales adecuadas dificulta la retención de profesionales capacitados en la enseñanza, lo que lleva a que muchos busquen ingresos adicionales o incluso abandonen la profesión (Vaillant y García, 2015). Los aspirantes a la formación docente inicial tienen, en promedio, un historial educativo inferior a otros estudiantes que eligen carreras más valoradas socialmente. Existe una presión familiar sobre los jóvenes interesados en la enseñanza para que busquen otras alternativas (UNESCO-OREALC, 2013). La deserción es frecuente y afecta a los docentes que tienen más oportunidades de optar por empleos mejor remunerados en otros sectores (Vaillant, 2010).

Matizaciones sobre el retorno económico de la formación educativa

La atención a las vulnerabilidades psicosociales en los IFD requiere abordar o influir en los factores socioeconómicos que obstaculizan la trayectoria de los estudiantes en formación docente. Estos factores determinan el acceso a la educación; a su vez, el nivel educativo tiene el potencial para impulsar el desarrollo socioeconómico a lo largo de la vida. Desde 2015, varios estudios han investigado el valor social objetivo de la educación (Jornet et al., 2015). Uno de los más recientes y relevantes en esta línea es el de Lichand et al. (2022), quienes, mediante un diseño longitudinal, demostraron que la relación entre nivel educativo y retorno económico no es lineal y está influenciada por factores que pesan más que la educación.

Por ejemplo, dos personas con el mismo título de bachiller pueden experimentar recompensas laborales por su inversión de tiempo y dedicación, pero la recompensa es un 50%

mayor para el bachiller que pertenece a una élite económica. Los participantes de un origen socioeconómico más bajo ganan menos incluso cuando tienen más estudios.

Esta disparidad también se manifiesta en términos de características raciales y de género (Lichand et al., 2022). Si se aplicaran estos hallazgos al contexto paraguayo, se podría suponer que en Paraguay un bachiller indígena tendría menos posibilidades de obtener un retorno educativo que un bachiller no indígena, en parte debido al nivel educativo más bajo que suelen alcanzar sus docentes (solo hasta el tercer ciclo de la EEB), lo que está relacionado con cuestiones de discriminación racial.

Este fenómeno no es aislado. La distribución geográfica de los reprobados en los concursos de 2010 y 2011 revela grandes desigualdades entre regiones, las cuales se intensifican en función del perfil socioeconómico de los aspirantes a la formación inicial. Según Rojas (2011, citado por MEC, 2019), un total de 5.187 estudiantes de formación docente, encuestados en el año 2004, prácticamente la mitad residían en hogares sin agua potable. Esto demuestra que la atención a estos estudiantes no se puede limitar únicamente a lo académico y requiere estrategias de admisión inclusiva, seguimiento compensatorio y sinergias en otros ámbitos además del educativo.

La investigación de Lichand et al. (2022) se realizó en Brasil, país cuya realidad social y educativa guarda similitudes con Paraguay. Ambos son países en desarrollo en la misma región geográfica, con repúblicas presidenciales democráticas, con medias de edad y expectativas de vida cuantitativamente muy cercanas (CEPASTAT, 2022). El índice de desigualdad social (GINI) en ambos países es similar y está por encima de la media regional, con tasas de pobreza comparables. Sin embargo, en muchos aspectos, el contexto paraguayo es aún más preocupante en términos de brechas de desarrollo social (Banco de datos regional para el seguimiento de los ODS en América Latina y el Caribe, 2023).

Según datos del Banco Mundial (2020), es probable que, dadas las condiciones predominantes de salud y educación, un niño paraguayo nacido en 2020 alcance el 58% de su productividad como adulto, mientras que un niño brasileño de la misma edad alcance un porcentaje similar, alrededor del 60%. En el ámbito laboral, tanto en Paraguay como en Brasil, existen diferencias de género en la utilización del capital humano. En el caso paraguayo, las mujeres tienen más probabilidades de estar desempleadas que los hombres, y esta disparidad es mayor en las zonas rurales.

La inversión en educación en Brasil duplica a la de Paraguay (Banco de datos regional para el seguimiento de los ODS en América Latina y el Caribe, 2023). Es plausible suponer que en Paraguay estas brechas sociales entre estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos se manifiesten con aún más fuerza. A pesar de que la cantidad de años de enseñanza obligatoria es la misma en ambos países, con sistemas educativos estructuralmente similares, la proporción de estudiantes que alcanzan un nivel mínimo de competencias lectoras y matemáticas es menor en Paraguay que en Brasil (Banco de datos regional para el seguimiento de los ODS en América Latina y el Caribe, 2023).

En síntesis, algunos aspectos del estudio de Lichand et al. (2022) se asemejan o son equivalentes entre ambos países, mientras que otros muestran un panorama más preocupante en Paraguay. Es probable que los años de estudio en Paraguay tengan un impacto socialmente menos igualador que en Brasil. Si no se implementan políticas integrales y estructurales en la formación docente, la preparación académica por sí sola tendrá un efecto limitado en las condiciones materiales de los futuros docentes.

Delimitación de la problemática

El acceso a la educación no siempre garantiza un retorno laboral proporcional. Por ende, las políticas educativas no deben limitarse únicamente a la expansión del acceso, sino también contemplar estrategias para asegurar una distribución equitativa de los beneficios educativos. Esto implica llevar a cabo un seguimiento continuo de las características demográficas que influyen en la calidad del aprendizaje, interviniendo proactivamente en factores lingüísticos, económicos, culturales, geográficos, familiares, étnicos, biológicos e identitarios que inciden en la formación tanto inicial como continua de los futuros docentes.

Por ejemplo, resulta imprescindible considerar la dinámica migratoria de los hogares, la vulnerabilidad socioeconómica, la urgencia por obtener empleo estable y la rápida inserción en el mercado laboral. Algunas experiencias regionales y nacionales de seguimiento a estudiantes de formación docente comienzan su intervención desde los últimos años de bachillerato. Estos programas y proyectos buscan contribuir al desarrollo social, cultural y comunitario, enfocándose en sus propios estudiantes o posibles aspirantes, alentándolos a participar en iniciativas de servicio comunitario, voluntariado, eventos culturales, actividades deportivas, entre otros (Universidad de Antioquia, 2011; Caballero Merlo, 2018; Pascarella y Terenzini, 1991, citados por Aula Pyahu, 2021).

El problema central del seguimiento a estudiantes de formación docente en el país puede entonces desde esta perspectiva ser expresado en términos de una brecha de calidad:

Los estudiantes de IFD de gestión oficial reciben servicios poco formalizados técnica e institucionalmente para el abordaje de sus necesidades de desarrollo psicosocial, cultural y técnico pedagógico durante el proceso de formación docente. (Aula Pyahu, 2023)

Es decir, más que apuntar a la permanencia, se requiere apuntar a la calidad de la trayectoria estudiantil. Para analizar este problema a la luz de este enfoque más ideográfico es necesario tener en cuenta varias dimensiones, entre ellas:

1. Limitaciones en la generación de información y conocimiento sobre las trayectorias
2. Concepción homogénea de las estrategias de seguimiento
3. Déficits en la ejecución de programas formativos
4. Debilidades del seguimiento y acompañamiento a egresados
5. Baja consolidación de la plataforma institucional de los servicios de seguimiento

La gran mayoría de los IFD de gestión oficial no cuentan con bases de datos sistematizadas (Canese et al., 2022) para el seguimiento y los datos que se registran son insuficientes. Esta insuficiencia se debe en gran medida a la falta de planificación analítica y a la restricción en la cantidad de categorías de interés. Los IFD no cuentan con protocolos de recogida de datos, lo que dificulta la planificación de acciones de monitoreo y la utilización de los datos generados en la institución para el diseño de intervenciones de seguimiento.

La falta de bases permanentes de información sobre los egresados impide la generación de información que retroalimente los programas formativos y sirva para plantear abordajes tempranos de los problemas en el egreso ya durante la formación de las nuevas cohortes como estrategia de prevención. A esto se suma el poco intercambio de información con escuelas y

colegios contratantes y la desintegración entre estas instituciones y los sistemas de datos e información de los sistemas del MEC. Los resultados del monitoreo no son instrumentalizados y no se establecen procedimientos para la gestión de las consecuencias de los resultados obtenidos.

Un involucrado clave podría ser el Centro de Investigación e Innovación Educativa (Demelene, 2017), que se aboca al diseño de una agenda de investigación en educación. En 2017 presentó un documento en el que analizaba las nuevas necesidades educativas para la transformación de los IFD nacionales, no está suficientemente integrada en las instituciones. Entre los temas priorizados en esta agenda de investigación están los relacionados con la profesión docente. Se menciona la importancia de abordar la pertinencia de la formación inicial de los docentes en relación a las necesidades del sistema educativo y la práctica docente.

Muchas líneas de investigación relevantes al seguimiento estudiantil no están cubiertas y las investigaciones realizadas tienen alcance exploratorio o descriptivo. Los estudiantes, docentes y egresados no son agentes activos en la producción de conocimientos sobre su trayectoria profesional desde el ingreso ni sobre las lecciones aprendidas de los procesos de seguimiento. También existe una invisibilización de las fortalezas del contexto y de las prácticas de seguimiento vigentes en los IFD, como la dinámica de las comunidades donde la carrera docente sí es símbolo de estatus, o como la aparentemente baja tasa de deserción en IFD, por ejemplo, o el clima afectivo que se genera con respecto a la carrera. Estas fortalezas pueden ser factores de promoción de la calidad de la trayectoria, pero no son exploradas.

Otra dimensión de análisis es la concepción misma que se tiene del concepto de seguimiento estudiantil, que requiere actualizarse hacia un enfoque más diverso y complejo. En el análisis que hacen los involucrados (Aula Pyahu, 2021), queda evidente que se restringen las estrategias de seguimiento a políticas educativas, sin explorar los potenciales de las culturales, sanitarias, de desarrollo social, entre otras. Las acciones de seguimiento son nomotéticas, no sensibles a características locales e hiperlocales. No se toman como objeto de intervención factores psicológicos, sociales y económicos que inciden en la calidad de los aprendizajes.

Tampoco están instituidas las acciones de admisión inclusiva ni estrategias de acompañamiento a largo plazo para favorecer explícitamente trayectorias diversas. Las necesidades socioeconómicas que no son abordadas de modo inclusivo en el proceso de admisión y seguimiento de estudiantes recién ingresados provenientes de sectores socialmente vulnerables de la población. Finalmente, faltan protocolos de admisión para personas con discapacidad y estrategias de inclusión en el proceso de admisión y seguimiento.

En cuanto a la tercera dimensión examinada, el déficit en la ejecución de los programas de formación, el propio MEC (2017) sostiene que los programas y estrategias pedagógicas no se actualizan con la rapidez necesaria para lidiar con los cambios globales. Se detecta la necesidad de actualizar los programas de formación docente para que estén alineados con las demandas del siglo XXI. Esto implica una mirada reflexiva sobre las prácticas pedagógicas y la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza.

Las debilidades en la formación disciplinar afectan el desempeño de los nuevos docentes en los primeros años de praxis profesional. Los egresados también afirman egresar con pobres conocimientos sobre cómo gestionar el proceso didáctico en un aula y manifiestan temor a hablar en público y necesidades de reforzar ciertos contenidos de áreas básicas y específicas, como el caso de matemáticas, lengua castellana e incluso, didáctica. Otro aspecto que merece atención es que los estudiantes de último año y egresados no se sienten lo

suficientemente preparados para aplicar los principios de la educación inclusiva a la par que tampoco son ellos destinatarios de políticas de inclusión que modelen sus proceder al respecto.

Se identifica también la necesidad de facilitar la formación continua y armonizar estrategias con la realidad práctica de los docentes en servicio, que manifiestan limitaciones de tiempo para realizar cursos de actualización y capacitación, la ausencia de un sistema de convalidaciones que facilite los estudios posteriores a su pregrado y la necesidad de prepararse para situaciones críticas cada vez más cambiantes.

Por su parte, la cuarta dimensión se refiere al sistema de seguimiento a egresados. El análisis de involucrados detectó dificultades al momento de la inserción laboral (Aula Pyahu, 2021). Los egresados afirman tener dificultades en los trámites para el ingreso a la carrera. Piensan que el sistema de tutorías no cubre sus necesidades de formación suficientemente y aspiran a un acompañamiento orientador con adecuado apoyo emocional y pedagógico. A nivel regional, las bajas expectativas de desarrollo profesional por insuficientes incentivos monetarios y no monetarios, así como el estrés generado por el ejercicio en el aula, hacen que algunos nuevos docentes terminen buscando actividades laborales alternativas.

Tampoco hay un sistema de comunicación permanente entre instituciones empleadoras, IFD y egresados, ni se plantean espacios de intercambio de experiencias e ideas innovadoras entre pares (asociación de egresados, mutuales, centros, etc.) vinculados a la institución. Por último, se evidencia una poca articulación con las actividades de vinculación y extensión estudiantil. Se necesita un departamento de extensión estudiantil que permita una mayor interacción entre los egresados, las instituciones y la IFD, y que proporcione un adecuado acompañamiento pedagógico y psicosocial a los nuevos docentes.

La plataforma institucional del seguimiento estudiantil tiene poca formalización técnica. Se indica que las actividades de seguimiento se ejecutan con menos recursos financieros, humanos y tecnológicos de lo necesario para intervenciones eficaces. En muchos casos, los IFD tienen designada una sola persona para realizar tareas de seguimiento estudiantil (Aula Pyahu, 2021).

METODOLOGIA

Los métodos aplicados en el diseño de la propuesta incluyeron una investigación proyectiva que empleó diversas técnicas, tales como observación, encuestas, mesas de discusión, revisión documental y exploración de bases de datos, con el fin de comprender en profundidad el contexto. Se adoptó un enfoque teórico racional para el análisis de los actores involucrados, los problemas identificados y las posibles alternativas, siguiendo los principios iniciales del marco lógico como metodología.

El proceso metodológico para el desarrollo de la propuesta se dividió en varias etapas

1º Análisis causal del problema: Se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura, documentos relevantes y bases de datos oficiales para contextualizar el panorama a nivel regional y nacional. A partir de esta revisión, se identificaron las necesidades de mejora en los procesos de seguimiento estudiantil en la formación docente, así como sus causas principales. Se elaboró un árbol de problemas validado a través de mesas de discusión con directores de IFD y técnicos del MEC central, además de la aplicación de encuestas censales a esta población.

2° Análisis exploratorio de alternativas: Se exploraron diferentes estrategias con el objetivo de establecer un servicio de seguimiento integral en los IFD, considerando aspectos técnicos relevantes.

3° Elaboración de un esquema de decisiones: A partir del análisis de las alternativas, se identificaron áreas de acción específicas que se agruparon en categorías dentro de un esquema de decisiones.

4° Diseño conceptual del nuevo mecanismo: Se seleccionaron conceptos fundamentales para la estructura de servicios que abordaran aspectos de desarrollo psicosocial, cultural y técnico-pedagógico durante el proceso de formación docente. Actualmente, se está llevando a cabo la implementación piloto para evaluar la viabilidad técnica de algunos módulos priorizados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

La población de estudio está constituida por 38 Institutos de Formación Docente (IFD) de gestión oficial, observados durante el diagnóstico del proyecto Aula Pyahu realizado en 2021.

RESULTADOS

Análisis de alternativas y esquema de decisiones para la formalización de un servicio de seguimiento más integral

En consonancia con la propuesta de transformación de los IFD hacia los CEFED (MEC, 2019), el programa nacional Nueva Formación Docente, el proyecto Aula Pyahu presentó una propuesta de seguimiento con una dinámica de servicios que podría integrar a lo didáctico dos componentes esenciales en instituciones de educación superior la extensión y la investigación.

Esta integración podría disminuir el hiperfoco que se hace en el aula como único sitio del proceso de enseñanza aprendizaje. La enseñanza en el IFD debería extenderse a lo que el alumno aprende participando de las políticas de la institución, en contacto directo con prácticas y actitudes. El IFD enseña no solo desde los contenidos desarrollados en aula, sino desde el discurso subyacente en sus políticas educativas.

Las instituciones de educación superior deben reconocer, desarrollar y aplicar diversas formas de conocimiento para formar ciudadanos comprometidos con responsabilidades cívicas, preparados y motivados para el aprendizaje a lo largo de su vida. La flexibilidad curricular amplia el alcance de las materias permite que el aprendizaje sea posible dentro y fuera de la institución, aprendizaje en convivencia (UNESCO 2021).

Es necesario facilitar el acceso, la permanencia y la finalización de programas de educación superior para diversos grupos, como migrantes, pueblos originarios y aquellos que pertenecen a diferentes grupos lingüísticos. Esto implica promover una inclusión genuina que mejore la calidad de vida y fomente la integración en las comunidades. Para lograrlo, se requiere implementar medidas concretas que garanticen igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (CONES, 2018). Se necesita una educación superior inclusiva y flexible que promueva el desarrollo de todas las personas. Los programas educativos deben responder a necesidades de la comunidad y contribuir al desarrollo a local y regional. El trabajo basado en proyectos fomenta el aprendizaje colaborativo, la creatividad responsable y el respeto hacia todos (CONES, 2018) y es puede ser una herramienta muy importante para lograr estas finalidades.

El mecanismo de seguimiento a estudiantes para la permanencia de calidad y culminación oportuna es concebido actualmente como la aplicación de un conjunto de técnicas de recolección de datos sobre los estudiantes durante su formación. Pero para aumentar la calidad de la formación durante la permanencia también son necesarios procedimientos que permitan lidiar con las dificultades de cada comunidad académica e incidir activamente en la realidad educativa promoviendo nuevas conductas y experiencias colectivas e individuales, que sean orgánicas al desarrollo del IFD.

En esta perspectiva los proyectos de investigación acción no solo funcionarían como pretexto didáctico para una infinidad de contenidos de los programas de estudio, sino que, de apuntar también a poblaciones externas a la institución, tienen el potencial de abrir los límites murales del IFD para conectar a los docentes en formación y a los propios formadores de docentes con su comunidad circundante, es decir, con las problemáticas y potencialidades de su entorno social y cultural, explorando en estos contextos las funciones de herramientas educativas.

Sin duda, uno de los objetivos del mecanismo debe ser monitorear la trayectoria académica del estudiante, su percepción respecto a diversos aspectos de su carrera y la institución. También debe apuntar a caracterizar de modo más estratégico y científico a los estudiantes que ingresan, a indagar en las causales que obstaculizan la calidad de los aprendizajes y favorecen la deserción, y a establecer índices de culminación de modo a priorizar los blancos de acción a ser intervenidos en cada periodo.

Pero el mecanismo de seguimiento también debe acompañar a los estudiantes directamente y, por reflejo, a sus comunidades, en un proceso dinámico e interdisciplinar en busca de la calidad de vida y el desarrollo profesional, integrando conocimientos de estas comunidades en las soluciones de problemas relevantes al IFD (UNESCO 2021b). Se trata de un proceso psicosocial integrado por las áreas de pedagogía, psicología, educación especial, trabajo social y gestión administrativa. Este equipo tendría a su cargo del mismo estaría la sensibilización y fortalecimiento de la educación inclusiva, flexibilización curricular y formación docente.

La contextualización presentada recoge evidencias de que los estudiantes de IFD de gestión oficial tienen necesidades de desarrollo psicosocial, cultural y técnico-pedagógico que no están siendo abordadas sistemáticamente por servicios formalizados y transversalizados curricularmente de modo a propiciarles experiencias que les permitan entrenar competencias hacia su madurez personal e intelectual. Al crear un programa integral de seguimiento, formalizar los servicios de apoyo, capacitar al personal y establecer alianzas, se puede mejorar la formación docente y preparar mejor a los estudiantes para su futura labor. Este programa debe ser transversalizado, lo que significa que debe estar presente en todas las áreas y aspectos de la formación docente; investigación, docencia, extensión y bienestar.

Fortalecer y formalizar los servicios de apoyo para los estudiantes de IFD puede incluir servicios de consejería psicológica, servicios culturales y recreativos y servicios pedagógicos especializados. Por su parte, capacitar a los docentes y el personal administrativo en el IFD para reconocer y abordar las necesidades de desarrollo integral de los estudiantes puede incluir talleres y cursos de formación sobre psicología, cultura y pedagogía, así como establecer alianzas y colaboraciones con otras instituciones y organizaciones que puedan proporcionar apoyo adicional para los estudiantes de IFD, como organizaciones comunitarias, universidades y entidades gubernamentales y no gubernamentales.

Las alternativas exploradas apuntaron al diseño de una estructura general de servicios transversalizados para el abordaje de necesidades de desarrollo psicosocial, cultural y técnico pedagógico durante el proceso de formación docente (inicial y continua). De este proceso resultó el esquema de decisiones que se ve en la Tabla 1.

Tabla 1. Esquema de decisiones para la formalización de un servicio integral de seguimiento para la promoción de la calidad de la permanencia en IFD

| | |
|----------------------|--|
| Estrategia 1. | <i>Desarrollo de las acciones de generación de información y conocimiento.</i> |
| 1.1. | Generación y uso de información sistematizada intra e interinstitucional |
| 1.1.1. | Aumento de la cantidad de las bases de datos y de categorías de interés. |
| 1.1.2. | Creación de bases permanentes de información sobre el egreso de los estudiantes. |
| 1.2. | Incrementar la producción de conocimiento riguroso sobre la trayectoria formativa |
| 1.2.1. | Protocolo de instrumentalización de los resultados y de un centro de investigación y extensión. |
| 1.2.2. | Promoción de la investigación sobre temas de interés para el proceso de seguimiento |
| 1.2.3. | Sistematización participativa de saberes y experiencias adquiridos |
| Estrategia 2. | <i>Actualizar la concepción sobre los alcances de las estrategias de seguimiento.</i> |
| 2.1. | Intervenciones más allá de las políticas educativas con enfoque ideográfico |
| 2.1.1. | Actividades en otros ámbitos del desarrollo psicosocial |
| 2.1.2. | Diseño en función a particularidades personales y comunitarias determinantes del aprendizaje |
| 2.1.2.1. | Apoyo psicosocial |
| 2.1.2.2. | Apoyo socioeconómico |
| 2.1.2.3. | Orientación desde trabajo social |
| 2.1.2.4. | Orientación técnico-académica |
| 2.1.3. | Identificación e inclusión de talentos diversos en el funcionamiento del IFD |
| 2.2. | Estrategias para la discriminación positiva |
| 2.2.1. | Abordaje de las necesidades socioeconómicas |
| 2.2.2. | Protocolos de admisión para personas con discapacidad |
| Estrategia 3. | <i>Revisión y mejora en la ejecución de los programas de formación</i> |
| 3.1. | Reforzamiento de competencias frecuentemente percibidas como dificultosas en formación inicial |
| 3.1.1. | Incorporación de más estrategias y contenidos que guíen la inserción laboral en los programas |
| 3.1.2. | Enfatizar la adquisición de herramientas prácticas para gestión del proceso didáctico |
| 3.1.3. | Actualización de contenidos de áreas básicas y específicas |
| 3.1.4. | Dar un mayor peso curricular a cuestiones de educación inclusiva |
| 3.2. | Armonizar servicios de formación continua con estilos de vida y tiempos del servicio docente |
| 3.2.1. | Desarrollo de un sistema de convalidaciones que facilite los estudios posteriores al pregrado |
| 3.2.2. | Mapeo periódico de cambios contextuales y tecnológicos de modo a identificar situaciones críticas en el aula que requieran del desarrollo de nuevas competencias |
| Estrategia 4. | <i>Fortalecimiento del sistema de seguimiento a egresados</i> |
| 4.1. | Desarrollar programas de tutorías específicas para la inserción laboral de los egresados |
| 4.1.1. | Asistencia en la gestión de los trámites documentales de ingreso a la carrera |
| 4.1.2. | Fortalecimiento del sistema de tutorías para nuevos docentes. |
| 4.1.3. | Creación de un sistema de comunicación permanente entre escuelas, IFD y egresados |
| 4.2. | Implementación de dispositivos de apoyo psicosocial y pedagógico más participativos |
| 4.2.1. | Creación de más oportunidades de desarrollo profesional para los egresados |
| 4.2.2. | Espacios de intercambio de experiencias entre pares |
| 4.2.3. | Acciones de seguimiento en articulación con las actividades de vinculación y extensión. |
| 4.2.3.1. | Programas de voluntariado |
| 4.2.3.2. | Campañas de prevención y promoción de la salud |
| 4.2.3.3. | Talleres de arte y cultura |
| 4.2.3.4. | Clubes de interés y actividades deportivas |
| 4.2.3.5. | Programas de mentoría y tutoría de profesionales y voluntarios de diferentes áreas |
| Estrategia 5. | <i>Consolidación de la plataforma institucional para el seguimiento en el IFD</i> |
| 5.1. | Identificar y superar obstáculos técnicos en la implementación de un enfoque integral |
| 5.1.1. | Implementaciones piloto de experiencias de nuevas seguimiento en IES nacionales. |
| 5.1.2. | Formación de redes profesionales transdisciplinarias y capacitación en este paradigma |
| 5.1.3. | Desarrollar protocolos y directrices claras para la implementación de intervenciones |
| 5.2. | Formalización institucional y administrativa |
| 5.2.1. | Creación de unidades institucionales específicas para llevar a cabo operaciones de seguimiento |
| 5.1.2. | Inclusión de actividades de seguimiento en el PEI |
| 5.1.3. | Aumentar el nivel de articulación intra e interinstitucional de las actividades de seguimiento |
| 5.3. | Captar recursos para la ejecución eficaz de actividades de seguimiento |
| 5.3.1. | Asignación de mayores recursos financieros y humanos |
| 5.3.2. | Actualización tecnológica |

Definición los objetivos de diseño

Teniendo en cuenta el esquema de decisiones resultante del análisis de alternativas, se propone como objetivo general abordar las necesidades de desarrollo psicosocial, cultural y técnico pedagógico durante el proceso de formación docente mediante servicios de seguimiento estudiantil transversalizados con enfoque integral.

Desde allí se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Producir sistemáticamente información y conocimiento de interés para el seguimiento.
2. Actualizar la concepción sobre los alcances y transversalidades integradas a actividades de bienestar y orientación estudiantil de las estrategias de seguimiento estudiantil en instituciones que brindan formación docente.
3. Revisar y mejorar la ejecución de los programas de formación, dotándolos de un fuerte componente de investigación acción.
4. Fortalecer el sistema de seguimiento a egresados.
5. Consolidar la plataforma institucional para el seguimiento en el IFD.

Diseño conceptual desarrollado

La educación superior en 2050 podría adaptarse más a sus estudiantes, actualmente son ellos quienes deben ajustarse a las estructuras de la educación superior (UNESCO, 2021). La propuesta desarrollada consiste en un conjunto modular de acciones posibles resultante de la priorización y selección de estrategias puntuales presentes en el esquema de decisiones. Estos módulos de acción deben ser encarados escalonadamente en diferentes plazos, dentro de cada uno hay una secuencia lógica de actividades interdependientes correspondientes a las problemáticas blanco, pero pueden combinarse y ser ejecutados de manera independiente al otro estableciendo planes viables mínimos.

Incorporación de unidades interdisciplinarias de seguimiento integral en IFD

Se propone la creación de unidades interdisciplinarias para el seguimiento integral de la trayectoria formativa docente al interior de cada IFD. Su misión sería proporcionar una formación vivencial a los futuros docentes en un laboratorio colaborativo de experiencias pedagógicas. La articulación teoría-práctica es esencial para reforzar las competencias profesionales de los docentes. Una unidad de seguimiento puede ser un espacio de innovación y aprendizaje significativo donde se haga efectiva esta articulación, haciendo que se potencien mutuamente actividades de enseñanza y actividades de bienestar estudiantil.

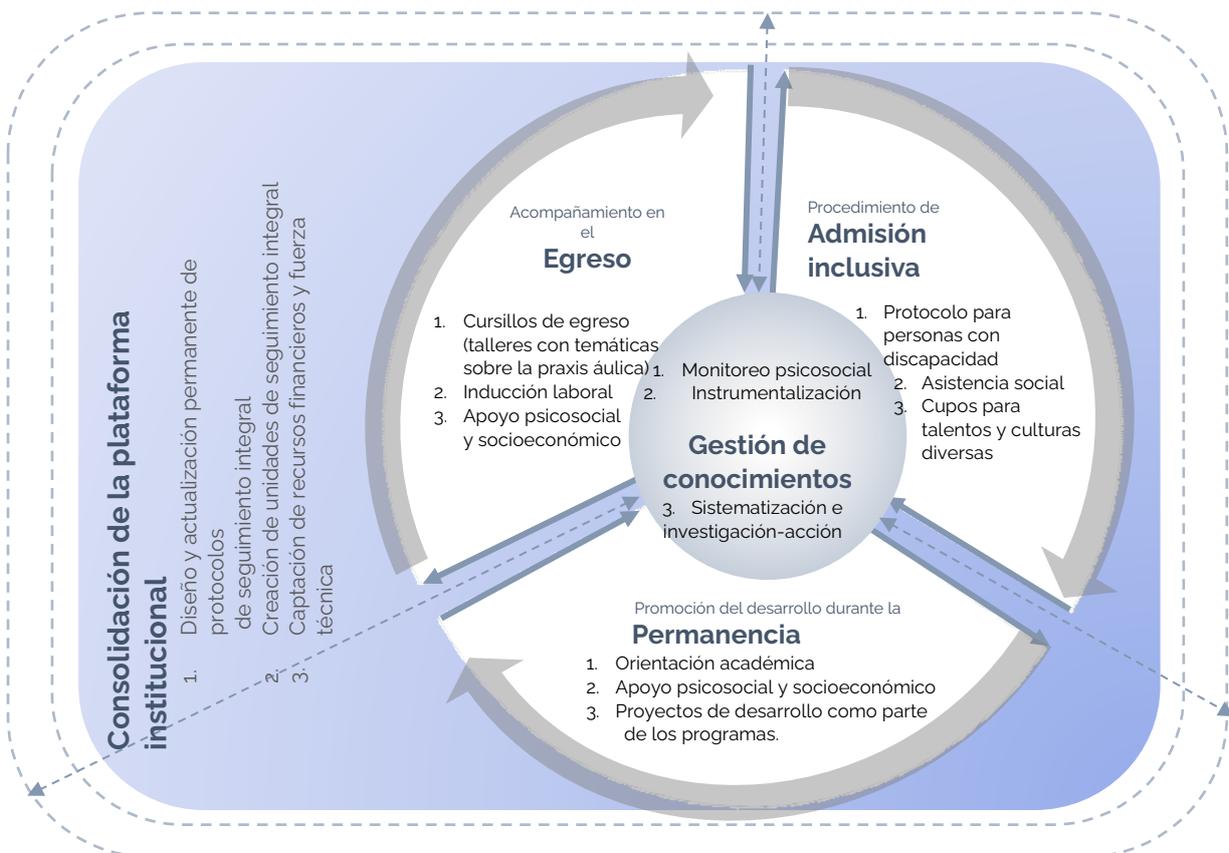
Tomando como pretexto la ejecución de proyectos de investigación acción durante el año lectivo se podría fomentar el intercambio de ideas y la colaboración entre docentes y estudiantes, creando un ambiente propicio para la reflexión, el ejercicio de actitudes de interés, el aprendizaje técnico y la construcción de conocimiento. La concepción de seguimiento que se maneja para la presente propuesta es que este mecanismo no puede estar escindido de tareas de orientación y bienestar estudiantil, con la amplitud técnica que ello implica.

Integración de las alternativas estratégicas seleccionadas

La implementación de estas unidades requerirá la planificación más minuciosa y puesta en marcha de cinco ejes de acción (Figura 1) de los cuales tres son paquetes de servicios específicos correspondientes a cada etapa del ciclo de formación (ingreso, permanencia y egreso) y dos serían transversales. La implementación de estas acciones podría generar un efecto final de aumento de la calidad de la permanencia de los estudiantes en los Institutos de Formación Docente (IFD) y de disminución del tiempo de culminación de sus estudios. Se podría esperar también un incremento significativo en la producción de conocimientos sobre la trayectoria formativa docente.

En cada periodo académico, el sistema de seguimiento empezaría a desplegar sus actividades en el proceso de ingreso, monitoreando indicadores de interés en la población de postulantes que deben responder a una encuesta como parte del proceso de admisión, esta encuesta censal debe ser aplicada en cada cohorte para identificar tendencias anualmente. Debería diseñarse un protocolo para la admisión inclusiva que deje claro las formas de proceder en distintos casos de discapacidad, necesidades de asistencia socioeconómica y en cuanto a cupos culturalmente sensible para talentos diversos.

Figura 1. Relaciones entre los ejes de acción para la implementación de las unidades de seguimiento estudiantil en IFD



Durante la permanencia, el seguimiento debe centrarse en promover el desarrollo psicosocial y la calidad de la experiencia pedagógica. Sería ideal ofrecer orientación

académica, apoyo psicosocial, apoyo socioeconómico e inclusión de intervenciones de desarrollo en las dinámicas áulicas. El enfoque basado en proyectos desempeñaría un papel crucial, proporciona a los estudiantes oportunidades para trabajar colaborativamente, desarrollar su creatividad de manera responsable, explorar nuevas ideas y soluciones, y adoptar una actitud consciente hacia el uso de los recursos disponibles (CONES, 2018).

Se podría dar mayor peso (en tiempo y recursos) a acciones de extensión intra y extramural, es decir, a la ejecución programada de proyectos de desarrollo (sociales, culturales, deportivos medioambientales, multidimensionales) tanto en el propio IFD como en escuelas y colegios de destino, así como en las comunidades que los circundan. Es decir, serían proyectos desarrollados a partir de las necesidades territoriales de los estudiantes y formadores de IFD, así como en su entorno social, detectadas en la encuesta. De este modo se podría incidir sobre necesidades idiomáticas, psicosociales, económicas, sanitarias, recreativas, entre otras, aprovechando a la par el potencial didáctico y académico de las mismas. Estos proyectos deberían poder ser planteados por formadores de docentes y por los propios estudiantes. Serían el pretexto pedagógico para el desarrollo de los planes de estudio, así como fuente de información y espacio de práctica directamente vinculado al monitoreo e instrumentalización de datos de seguimiento que, como se ve, también estaría a cargo de la unidad.

La viabilidad de estos proyectos socialmente sensibles podría ir más allá de lo que se podrá verificar en el aprendizaje de los estudiantes. También podrían tener un impacto en la percepción de la sociedad sobre la formación docente, siempre y cuando se cuente con un buen plan de divulgación de estas experiencias, de preferencia una comunicación hiperlocal. Se podrían emplear, para ello, recursos educativos web como Youtube y otras redes sociales, elaborando contenido a partir del registro de lo que se hace en las unidades de seguimiento en combinación con el desarrollo de temáticas educativas de interés para docentes en formación y en servicio de todo el país, y para el público en general. Parte de la elaboración de este contenido podría ser tarea asignada a los propios estudiantes del IFD que participan de los proyectos.

Por estos canales se podría compartir, además, seminarios, aulas magistrales, relatos técnicos de casos, biografías de docentes destacados, etc. Sería como una gran Aula Abierta de los IFD cuyo contenido tiene el potencial extramural a gran escala de recuperar experiencias, valorizar la figura docente, reconocer trayectorias personales y comunitarias, y atraer más interesados en el ingreso a formación inicial y en el acceso a cargos de docencia. Esta difusión también se beneficiaría de sinergias con medios de comunicación estatales y comunitarios.

En cuanto a la etapa de egreso, las unidades de seguimiento podrían brindar acompañamiento en varios aspectos; podría desarrollar talleres informativos y formativos sobre temáticas prácticas y técnicas de interés para los nuevos docentes, círculos de estudio y orientación para la inserción laboral, así como apoyo psicosocial y económico. Estas experiencias también podrían ser objeto de difusión.

En todos los ejes específicos se debería permanentemente relevar y analizar datos. La gestión de conocimientos sería el núcleo de todos los procesos en estas unidades, alimentando y retroalimentando todos los demás servicios especialmente en la transición entre una etapa y otra (ingreso, permanencia y egreso). Se propone mejorar la planificación analítica, ampliando la cantidad y la calidad de las bases de datos disponibles, incluyendo categorías más relevantes y fomentando el intercambio de información con instituciones de destino (escuelas y colegios) y con MEC a través de direcciones específicas como el INEE, Dirección de Innovación Pedagógica y la Dirección para el Desarrollo Personal.

Es necesario generar información sobre el rendimiento académico, las competencias, habilidades y necesidades específicas de cada estudiante en particular para un seguimiento más personalizado. También sería interesante que estas bases sean compartidas entre los institutos. Las instituciones de educación superior deben abordar los desafíos socioeconómicos y ambientales, formando investigadores y promoviendo redes de investigación. Se requiere una agenda consensuada y la participación ciudadana para mejorar la calidad de vida y la apropiación social del conocimiento (CONES, 2018). Estas unidades podrían ser semilleros de investigadores.

Ninguno de los servicios propuestos sería sostenible, si todas las acciones no estuvieran enmarcadas en la consolidación de la plataforma institucional, lo que implicaría el diseño de un protocolo técnico de funcionamiento, la creación de centros de seguimiento integral y la captación de recursos financieros y fuerza técnica. De implementarse las unidades en cada IFD, las actividades relativas a este eje, es decir, a la consolidación institucional, serían de gran intensidad al inicio. Estas acciones se estabilizarán luego de la marcha blanca del proceso, pero deberán mantenerse constantes mientras funcionen las unidades especialmente en torno a la actualización de los protocolos técnicos para la proposición y ejecución de los proyectos de intervención social a ser desarrollados en cada periodo.

Interdisciplinariedad e ideales para la conformación de un equipo de trabajo

Los nuevos enfoques del aprendizaje serán aprender a transformar y aprender a ser, lo que implica la interacción entre diversas disciplinas puede reemplazar a los compartimentos disciplinarios actuales. La hibridez puede generar nuevos conocimientos. Los conocimientos interdisciplinarios podrían ayudar a los alumnos a comprender mejor las conexiones multifacéticas entre su aprendizaje y sus futuras trayectorias vitales (UNESCO 2021).

En cuanto a lo interdisciplinario este marcador en la denominación de las unidades de seguimiento tiene que ver con un equipo técnico que se cree ideal para desarrollar las actividades de estas dependencias. Dado que la idea de las unidades apunta, entre otras actividades, al desarrollo participativo de proyectos de intervención social, se cree ideal que cada unidad cuente con un equipo de planta diverso que abarque las experiencias en su complejidad justa. El funcionamiento de estas unidades se acerca un poco más a su operativización cuando se piensa en las funciones de y las interacciones entre profesionales de diversos campos relacionados al seguimiento, la orientación y el bienestar estudiantil.

Implementación de la propuesta

Se considera que la viabilidad técnica queda suficientemente argumentada, pero la evaluación de su factibilidad fue puesta por Aula Pyahu a consideración de las autoridades del MEC, que mejor sabrán evaluarlas con respecto a su ajuste a los planes institucionales y de gobierno y, especialmente, con respecto a sus actuales recursos y tiempos. Actualmente se planifican las primeras acciones piloto en algunos IFD de gestión oficial con distribución geográfica mínimamente representativa. Estas acciones se corresponden a algunas de las actividades previstas en dos módulos de fortalecimiento institucional y el desarrollo de acciones de generación de información sistematizada y conocimiento.

CONCLUSIONES

Aunque repetir con demasiada frecuencia ciertos patrones puede generar resistencia, en ocasiones se vuelve imperativo reivindicar políticas públicas efectivas relacionadas con ellos. Conceptos como inclusión, acceso igualitario, derecho humano, vulnerabilidad social, condiciones laborales del docente, visión integral de la formación, visión crítica de la discapacidad y alcance extramural de la educación, han sido ampliamente analizados en el ámbito público y académico. Sin embargo, la falta de acción está diluyendo su significado al punto de hacerlos paradójicamente invisibles.

Tanto a nivel regional como global, se evidencia actualmente una agenda de transformación orientada hacia la inclusión y la equidad social que guía las políticas educativas, particularmente en la formación docente. Aunque en Paraguay se intenta implementar esta agenda en línea con los planes de desarrollo propios, aún persisten numerosos desafíos técnicos y sociales, especialmente en el sistema de formación docente.

Los Institutos de Formación Docente (IFD) juegan un papel crucial como instituciones líderes en procesos de aprendizaje transformadores que están conectados con las realidades sociales del país. A nivel regional, se están implementando iniciativas en los mecanismos de ingreso, seguimiento para la permanencia y culminación oportuna, y acceso a cargos docentes, aparentemente respondiendo a una agenda de transformación hacia la inclusión y equidad social en las políticas educativas.

La atención a los estudiantes de formación docente va más allá del ámbito académico; requiere estrategias de evaluación, admisión inclusiva, seguimiento continuo y sinergias con otros ámbitos no exclusivamente educativos. La formación de estos estudiantes debe ir más allá de las aulas y los muros del IFD, ya que muchos de ellos provienen de contextos de exclusión socioeconómica.

Los estudiantes de IFD de gestión oficial presentan necesidades de desarrollo psicosocial, cultural y técnico-pedagógico durante su formación, las cuales no son abordadas adecuadamente por servicios no formalizados ni transversalizados. La propuesta de Aula Pyahu cambia la perspectiva al apuntar a la calidad pedagógica de la experiencia formativa, abordando la permanencia del estudiante como un fenómeno socioeconómico complejo.

Se destaca la importancia de adoptar un enfoque individualizado que considere las necesidades y características de cada estudiante, proporcionándoles recursos académicos y psicosociales para garantizar su éxito y bienestar durante su formación. La propuesta busca atender estas necesidades mediante la creación de unidades interdisciplinarias para el seguimiento integral de los estudiantes en los IFD.

Se sugiere implementar estas unidades gradualmente debido a implicaciones presupuestarias, captación de recursos y cambios en la cultura institucional de los institutos. Además, es crucial considerar los posibles desafíos en la concepción histórica de la tarea educativa centrada en el modelo áulico tradicional.

Esta propuesta para la acción 7 parte del principio de que la educación integral trasciende el aula y se nutre de distintas disciplinas y enfoques. Las unidades interdisciplinarias pueden fomentar una visión más holística de la formación docente, permitiendo a los estudiantes explorar y comprender mejor la complejidad de los desafíos educativos actuales. Sin duda, esto implica una tarea compleja que requiere recursos adecuados, capacitación de profesionales, inversión en infraestructura y una planificación estratégica para garantizar su viabilidad y éxito.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Aula Pyahu (2021). *Diagnóstico Colaborativo de la Formación Docente Inicial en los IFD de gestión oficial desde la voz de los actores*. UNA- UE.
- Aula Pyahu (2023). *Propuestas para el fortalecimiento de los mecanismos de ingreso, permanencia y culminación oportuna en la formación docente inicial y de acceso a la profesión docente. Integración de productos correspondientes a las acciones 6, 7 y 8 del proyecto Aula Pyahu*. UNA-UE
- Banco Mundial (2020) Datos de libre acceso del Banco mundial. Recuperado el 10 de octubre de 2022 de: <https://datos.bancomundial.org/>
- Banco de datos regional para el seguimiento de los ODS en América Latina y el Caribe (2023) Indicadores por objetivos. Recuperado el 10 de octubre de 2022 de: <https://agenda2030lac.org/estadisticas/banco-datos-regional-seguimiento-ods.html?lang=es>
- CEPALSTAT (2022) Datos demográficos y sociales. Recuperado el 10 de octubre de 2022 de: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/dashboard.html?theme=1&lang=es>
- Bandura, A., Walters, R. (1980). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza.
- 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). *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 14(2), 169-184.
- Canese, V., Sanabria, M. y Dohmen, C. (2022). Panorama de la Formación Docente Inicial en los IFD de gestión oficial paraguayos desde la voz de sus actores. Reflexiones sobre el diagnóstico inicial del proyecto aula PYAHU. *Revista Paraguaya de Educación*, 11(2).
- CONES (2018, 21 de marzo). Paraguay Conferencia Nacional Pre-CRES 2018: "Desafíos de la Educación Superior Paraguaya en el marco de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe-2018 (CRES 2018)" [Declaración]. Pre-CRES 2018. Asunción, Paraguay. Recuperado el 10 de octubre de 2022 de: <https://www.cones.gov.py/wp-content/uploads/2020/01/Declaraci%C3%B3n-PRE-CRES-Paraguay-2018.pdf>
- Demelene (2017). Nuevas necesidades educativas: el desafío de la transformación de los Institutos de Formación Docente. Informe de investigación. PROCEMA. Ministerio de Educación y Ciencias
- Lichand, G., Perpétuo, M. E., & Soares dos Santos, P. (2022). An Education Inequity Index. Available at SSRN.
- MEC (2017). Nuevas necesidades educativas: el desafío de la transformación de los Institutos de Formación Docente. Informe de investigación. PROCEMA. Ministerio de Educación y Ciencias
- MEC (2019). Centros Experimentales de Formación Especializada de Docentes (CEFED). Marco referencial. Ministerio de Educación y Ciencias.
- Morin, E. (1998), "Sobre la interdisciplinariedad" en *Redes Sociales y Complejidad*, núm. 2, pp. 11–17. Buenos Aires.
- Sanmartin, G. (2021). Formación docente y discapacidad. *RAES*, 13(22), pp. 22-33.
- UNESCO (2008). Conferencia Internacional de Educación. «La educación inclusiva: el camino hacia el futuro». Ginebra.
- UNESCO (2009). Directrices sobre la Inclusión en educación. UNESCO.
- UNESCO-OREALC (2013). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. CEPPE-UNESCO.
- UNESCO/IESALC (2021). *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. Recuperado el 27 de junio de 2022 de UNESCO: <https://www.iesalc.unesco.org/los-futuros-de-la-educacion-superior/pensando-mas-alla-de-los-limites-perspectivas-sobre-los-futuros-de-la-educacion-superior-hasta-2050/>
- UNESCO. (2021b). *Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta*. Document SC-PCB-SPP/2021/OS/UROS.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de educación*.
- Vaillant, D y García, C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Narcea.
- Vaillant, D. (2018). *Formación inicial de profesores en América Latina. Contexto de actuación, dilemas y desafíos*. Recuperado el 20 de octubre de 2022 de: <http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/12/formacion-inicial-deprofesores-en-america-latina-denise-vaillant.pdf>