

Expectativas de formación de los estudiantes de los Centros Regionales de Educación de Paraguay en 2023

Training expectations of students at the Regional Education Centers of Paraguay in 2023

María De las Nieves Montiel Domínguez

Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña, Paraguay

ORCID ID: 0000-0003-1809-0238

nievesm@inaesvirtual.edu.py

María Magdalena Aguilar Morínigo

Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña, Paraguay

ORCID ID: 0009-0000-6808-0412

docenciainaes@gmail.com

María Escobar Vielma

Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña, Paraguay

ORCID ID: 0000-0002-9037-5193

mariae@inaesvirtual.edu.py

Yenny Del Carmen Ortiz González

Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña, Paraguay

ORCID ID: 0000-0003-4489-5080

yennyo@inaesvirtual.edu.py

Myrian Celeste Benítez González

Instituto de Formación Docente Nuestra Señora de la Asunción, Paraguay

ORCID ID: 0000-0001-9937-0279

myriancelestebg@gmail.com

Hugo Matias Speratti Mendoza

Instituto de Formación Docente Nuestra Señora de la Asunción, Paraguay

ORCID ID: 0009-0001-0617-6723

hugosperatti@gmail.com

Blanca Nieve Chávez Gracia

Instituto de Formación Docente Nuestra Señora de la Asunción, Paraguay

ORCID ID: 0009-0006-1590-533001

chavezblanca@gmail.com



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

Autor corresponsal: María De las Nieves Montiel, e-mail: nievesm@inaesvirtual.edu.py

RESUMEN

El objetivo general de este estudio fue analizar las expectativas de formación de los estudiantes de los Centros Regionales de Educación (CRE) del Paraguay en 2023, para lo cual se plantearon como objetivos específicos conocer las expectativas de formación en cursos de capacitación de pregrado; identificar las expectativas de formación en carreras de grado; establecer las expectativas de formación en programas de posgrado de los estudiantes. En cuanto a la metodología, se optó por el enfoque cuantitativo, diseño no experimental y de alcance descriptivo. Se aplicó una encuesta a la totalidad de la población que consistió en 117 estudiantes de los Centros Regionales de Educación. Los resultados obtenidos, arrojaron que la mayoría de los estudiantes (80%) desearía seguir una tecnicatura; mientras que en relación a la expectativa de realizar una carrera de grado, igualmente, el 62% expresó su deseo de cursar la licenciatura en Educación Escolar Básica y la licenciatura en Educación Inicial, así como el 84% de los encuestados manifestaron, respecto a las expectativas de formación en programas de posgrado, que desearían avanzar con cursos de capacitación, especialización y maestrías –en este orden de prioridad–, sin embargo, muy pocos estudiantes (16%) expresaron su interés por llegar al nivel de doctorado.

Palabras Clave: Expectativas de formación, formación docente inicial, formación docente en servicio, capacitación.

ABSTRACT

The general objective of this study was to analyze the training expectations of students at the Regional Education Centers (CRE) of Paraguay in 2023, for which specific objectives were set to know the training expectations in undergraduate training courses; identify training expectations in undergraduate courses; Establish training expectations in students' postgraduate programs. Regarding the methodology, the quantitative approach, non-experimental design and descriptive scope was chosen. A survey was applied to the entire population, which consisted of 117 students from the Regional Education Centers. The results obtained showed that the majority of students (80%) would like to pursue a technical degree; while in relation to the expectation of pursuing a degree, likewise, 62% expressed their desire to pursue a degree in Basic School Education and a degree in Initial Education, as well as 84% of those surveyed expressed, regarding the Training expectations in postgraduate programs, who would like to advance with training courses, specialization and master's degrees - in this order of priority - however, very few students (16%) expressed their interest in reaching the doctoral level.

Keywords: Training expectations, initial teacher training, in-service teacher training, training.

En los planes de la reforma de los sistemas educativos, es recurrente el análisis de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y la formación de los docentes es un tema que se encuentra en la mesa de discusión cuando se trata de repensar las políticas educativas en toda la región de América Latina, pues es considerada como un factor clave en el aprendizaje (Cuevas e Inclán, 2021). Los bajos resultados de aprendizajes no pueden disociarse de la formación de los docentes, tal como señala Mc Kinsey (2007, como se citó en Sánchez Sánchez, 2013), pues la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos se encuentran directamente relacionadas con el papel que desempeñan los docentes.

Los cursos ofrecidos por los Institutos de Formación Docente (IFD) son llamados formación de pregrado, es decir, el egresado recibe el título de profesor en la especialidad optada. En este marco, además de los IFD, los Institutos Superiores de Educación, de acuerdo con la legislación que los crea, ofrecen, aparte de los cursos de pregrado, carreras de grado y programas de posgrado, como oportunidad de continuidad a los procesos de formación continua. De esta manera, los egresados de los IFD tienen la oportunidad de acceder a las ofertas educativas de los institutos superiores de educación o a las universidades, lo cual les

permite postularse a los cargos convocados por concurso público de oposición del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC).

La formación docente continua es un requerimiento en la actualidad ya que de ella depende no solo su desempeño en aula o en la gestión en el caso de los directores, sino también la certificación documental que valora los antecedentes laborales y académicos de los profesores otorgando un puntaje por la formación acreditada por medio de títulos, certificados o constancias y determina los cargos que puede ocupar siempre que se presente a un concurso público de oposición (MEC, 2023) mediante el cual puede acceder a mejores oportunidades laborales.

Este estudio analiza las expectativas de formación de 117 estudiantes del segundo y tercer curso de formación docente inicial de seis Centros Regionales de Educación del Paraguay, es decir, del Centro Regional de Educación Dr. Raúl Peña de Pedro Juan Caballero, el Centro Regional de Educación Gral. Patricio Escobar de Encarnación, el Centro Regional de Educación Mariscal Francisco Solano López de Pilar, el Centro Regional de Educación Saturio Ríos de San Lorenzo, el Centro Regional de Educación Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia de Ciudad del Este y el Centro Regional de Educación Natalicio Talavera de Villarrica.

La formación docente

La educación paraguaya se ha propuesto dar respuestas a los cambios políticos, sociales y económicos a través de las reformas. La más reciente e importante fue la reforma educativa instalada en la década de los '90 y que dio origen a la elaboración del Plan Nacional de Educación Paraguay 2020. En 2008, se plantearon nuevos delineamientos para la reforma educativa, es así que se elaboró el Plan Nacional de Educación Paraguay 2024, que expresa los desafíos de la educación paraguaya actual (Elías, 2014).

En este orden de prioridad, Cuevas e Inclán (2021), Vezub (2013) y el informe de la OCDE (2005) coinciden en la importancia del rol del docente y la necesidad de mejorar y fortalecer su formación, con miras a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, Vezub señala que es necesario

mejorar la formación inicial y continua, de cara a las exigencias que surgen a partir de la inclusión de nuevos sectores de la población al sistema educativo, del crecimiento de la multiculturalidad en las aulas, del desarrollo exponencial de las nuevas tecnologías y de las formas de comunicación y producción de conocimiento, entre otros aspectos (2013, p. 3).

Los estudios mencionados se encuentran en total coincidencia con los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes, donde se evidencia la asociación entre la formación del docente y los resultados de aprendizajes exitosos de los estudiantes. En este sentido, cabe mencionar un estudio realizado por Caballero Alarcón (2020) donde se puede observar con claridad las prácticas docentes que deben ser mejoradas según los resultados de pruebas estandarizadas como TERCE (2013), SNEPE (2015) y PISA-D (2017). Estas recomendaciones apuntan a:

- La medición de contenidos curriculares (TERCE, SNEPE)
- Didáctica, selección de contenidos, control sobre el progreso escolar, retroalimentación (SNEPE)
- Metodologías activas (TERCE, SNEPE y PISA-D)
- Ausentismo docente e impuntualidad docente (TERCE, PISA-D)
- Gestión de la disciplina, tiempo de enseñanza (PISA-D)

- Trato afectivo en el aula y apoyo emocional (TERCE) (Caballero Alarcón, 2020, p. 287).

Según el informe del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC, 2018), los resultados de las pruebas PISA aplicadas en el país en 2017, los bajos resultados de aprendizaje estarían asociados a la escasa calidad de instrucción de los docentes. En este sentido, el informe hace mención de los aspectos identificados en TERCE y publicado por la UNESCO en 2016, donde se señala que los estudiantes participantes del estudio mencionaron que el desarrollo de las clases, en su gran mayoría se limita a la explicación o al dictado por parte del docente y la participación pasiva de los estudiantes—escucha—. Del mismo modo, el informe señala que el estudio financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) re alizado en Paraguay, donde también participaron República Dominicana y el estado de Nuevo León en México, sobre el uso de tiempo en clases de sexto grado en escuelas, se condice con estos hallazgos pues, los docentes utilizaban la exposición, repetición y memorización (MEC, 2018). Tal es así, que:

no se consideran soluciones alternativas, se dedicaba más tiempo a revisión de contenidos previos que a nuevos contenidos, y el tipo de problemas trabajados en clase eran de baja complejidad. Igualmente, no hacían trabajos científicos en las clases de ciencias ni conexión con la vida real, sino que se limitaban a la memorización de conceptos (MEC, 2018, p. 23-24).

Caballero Alarcón (2020) resume las dificultades señalando que la enseñanza es pasiva, los docentes tienen bajo manejo del contenido curricular, adolecen de las técnicas más adecuadas y gestionan totalmente alejados de los factores emocionales que determinan el aprendizaje. Así también, es importante destacar que en el Plan Nacional de Educación Paraguay 2024 se establecieron varios lineamientos para superar las debilidades y alcanzar las metas establecidas, entre ellas se encuentra dar respuesta a “la necesidad de contar con un nuevo perfil para los docentes y una nueva política de formación de los educadores y la reforma de la educación superior” (Elías, 2014, p. 43).

La formación de los docentes y la práctica en aula

Con la expansión de la oferta en el contexto de la Reforma Educativa del 94, se produjo también la ampliación en la habilitación de las ofertas de formación docente que se imparten en los IFD y un alto nivel de matriculación, que al año 2000 aumentó considerablemente la cantidad de docentes, al punto que se suspendió la apertura de nuevos IFD (Banco Mundial, 2013). Lo mencionado constituye un hito importante en la historia de la formación docente en el país, en lo relacionado a cubrir la necesidad de contar con docentes formados y titulados, no obstante, es necesario señalar que el hecho de que “un alto porcentaje posee formación para el nivel que enseña, esto no garantiza que posea las competencias profesionales adecuadas” (Banco Mundial, 2013, p. 3).

La calidad de la formación de los docentes es un tema que ocupa al Paraguay y a la región, tal como lo mencionan Bruns y Luque (2015 como se cita en Caballero Alarcón, 2020) la calidad de los docentes se encuentra comprometida por el escaso manejo de los contenidos y por las ineficaces prácticas en el aula.

Asimismo, la necesidad de fortalecer la formación de los docentes se refleja, de manera recurrente, en el bajo rendimiento en las pruebas escritas del Concurso Público de Oposición, tanto de docentes como de directivos que se someten al proceso de concurso, tal como ocurrió en los años 2010 y 2011 (Banco Mundial, 2013), repitiéndose los bajos niveles en los últimos años, siendo titular en las noticias (ABC Color, 2021; La Nación, 2016).

En dicho sentido, los esfuerzos por alcanzar las metas de elevar los niveles de calidad educativa aún no se observan en los resultados de aprendizajes. Al respecto, Elías (2014) señala que las innovaciones pedagógicas que pregona la reforma educativa “no han logrado instalarse en la práctica de las instituciones educativas” (p. 17).

La tarea docente es un elemento importante en el logro de los aprendizajes, sin embargo, no es el único y debe ser abordado desde el contexto que vive la sociedad y en la cual está inserta la escuela. Desde el MEC (2011) se identifican algunos retos que los docentes deben enfrentar y que guardan relación con los cambios que plantea el mundo globalizado, el pluralismo cultural, los avances científicos y tecnológicos, entre otras situaciones que exigen de los docentes el desarrollo de competencias acorde a los nuevos desafíos que presentan los escenarios competitivos.

Los retos señalados exigen al sistema educativo repensar la formación docente y definir nuevos caminos para la formación profesional y la actualización permanente de los educadores, con un cambio profundo en el currículo de la formación docente inicial y de las experiencias de formación docente en servicio. Tal es así, que se “plantea la posibilidad de levantar el nivel académico y profesional de la formación, pasándola del nivel de instituciones terciarias al nivel de estudios y formación universitaria” (MEC, 2011, pp. 18-19). Los esfuerzos continúan y en la actualidad se encuentra en vigencia el Plan de acción 2018-2023 que tiene como principal objetivo desarrollar la Nueva Formación Docente en Paraguay (MEC, 2019).

La formación docente actualmente ofrece dos alternativas de formación que Raychakowski Sowa (2019) clasifica como ciclo corto y ciclo largo. El primero implica la cursada de una carrera de tres años, obteniendo el título de profesor de Educación Inicial, EEB, tercer ciclo y Educación Media en diferentes áreas. El segundo o ciclo largo constituye la formación a nivel de grado o licenciatura que conlleva cuatro años de formación (Raychakowski Sowa, 2019).

La docencia implica un compromiso con el aprendizaje de los estudiantes que asisten a las instituciones educativas en un contexto cambiante, tal es así que

La docencia en los tiempos actuales consiste en asumir una corresponsabilidad en el cumplimiento del derecho a la educación, significa comprometerse a encontrar las estrategias educativas más adecuadas para que los estudiantes logren aprendizajes relevantes para insertarse en los diferentes ámbitos de la sociedad, como ciudadanos activos y democráticos (MEC, 2019, p. 16).

Es fundamental mencionar que en la actualidad, el docente debe estar preparado y capacitado para afrontar variados escenarios complejos respecto a la diversidad, por lo tanto, es necesario que cuente con las competencias profesionales que permitirá que su actuar sea eficiente y eficaz ante situaciones que surgirán en el quehacer educativo, demostrando en todo momento, su capacidad de gestión y liderazgo; además, de los aspectos concernientes a lo académico, propiamente dicho.

La capacidad del docente para propiciar espacios de aprendizaje que facilitan la participación e interacción entre los actores educativos; capaz de seleccionar las herramientas más adecuadas de evaluación que le permitan, por un lado, detectar las dificultades de sus estudiantes y, en consecuencia, apoyarlos y, por otra parte, evaluar el efecto de su propia estrategia de trabajo (Sánchez, 2018 , p. 89).

Según Sánchez Sánchez (2013):

Los desafíos y, por tanto, la complejidad de la práctica docente está presente en dos hitos del proceso: la formación propiamente tal y los egresos. Requerimos una formación/docencia en diálogo con el lenguaje de la práctica, es decir, que facilite la tarea de aprender a enseñar, que haga efectiva la apropiación del rol (p. 14).

La Nueva Formación Docente propone un currículo abierto, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, que privilegia la metodología de enseñanza por sobre el contenido mismo; que trabaja las habilidades para la vida, que permite una asociación permanente con la práctica docente; que impulse la investigación acción y que favorezca la articulación con la formación de grado (MEC, 2019).

Respecto a la idea de que la calidad del sistema educativo no puede estar separada de la calidad de los docentes, Sánchez Sánchez menciona acerca de la necesidad de reconocer la complejidad de este desafío:

pues aprender a enseñar involucra satisfacer demandas que compiten y se contradicen entre sí; requiere entender el conocimiento como algo a crear más que algo ya creado; se potencia en la investigación de la propia práctica; y exige del trabajo colaborativo entre pares (Daling, 2020, como se citó en Sánchez Sánchez, 2013, p. 15).

Por esta razón es importante conceptualizar los alcances de las ofertas propuestas por el nivel, comenzando por la formación docente inicial, entendida como un proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de las competencias propias del ejercicio profesional, la cual integra los saberes básicos conceptuales, procedimentales y actitudinales que favorecen el desarrollo de las competencias profesionales, la construcción de aprendizajes relevantes aplicables a grupos de estudiantes en contextos específicos, la participación en acciones pedagógicas e institucionales, el desarrollo del juicio crítico y la construcción de hábitos valorativos que les permitan a los docentes realizarse como personas y como profesionales de la educación. Para dicho logro, se trabajan los saberes básicos que favorecen el desarrollo de competencias profesionales, la construcción de aprendizajes y la participación en las acciones pedagógicas e institucionales. Esta etapa desarrollada en forma procesual habilita para el ejercicio de la profesión y da respuesta a las necesidades educativas del nivel. La formación docente inicial “ofrece el título de profesorado o equivalente al nivel terciario” (MEC, 2013, p. 20).

Dada la importancia de la preparación para ejercer la docencia, se desarrollaron acciones para atender la formación docente inicial y ha llevado a tomar decisiones como la suspensión de apertura y habilitación de los IFD, tanto de gestión oficial como privada, y se diseñaron criterios para el proceso de autoevaluación institucional y de evaluación externa de las instituciones formadoras de docentes (Banco Mundial, 2013).

Según García y Organista (2006) los motivos que llevan a un joven a elegir la carrera mencionada responden a motivos intrínsecos como extrínsecos. Entre los intrínsecos se encuentran los motivos altruistas como el disfrute del trabajo con niños, contribuir con una labor social y enseñar. Así también, entre los motivos extrínsecos se encuentran “ver la carrera docente como un medio para la movilidad social, especialmente en caso de estudiantes de bajo recursos” (García y Organista, 2006, p. 3).

En Paraguay, un estudio realizado por Raychakowski Sowa (2019) destaca como el motivo principal para la inserción a un curso de formación docente inicial la vocación, seguido por

otras más pragmáticas como estudiar "aunque sea docente", hasta tener recursos por el trabajo que supone la pronta salida de la carrera corta, y reiniciar estudios superiores con otras carreras más afines a la vocación independientes del ciclo que dure ello (Raychakowski Sowa, 2019, p. 56).

Finalmente, la autora menciona la importancia del estudio universitario tanto para los estudiantes como para sus familias y el deseo de los estudiantes encuestados de desarrollar clases, asumir cargos administrativos y la realización de “actividades para promover la excelencia profesional, fomentar valores y ayudar a las personas” Raychakowski Sowa, 2019, p. 56).

Por lo tanto, el gran desafío que debe enfrentar la formación docente es la de atraer a “candidatos altamente calificados y capaces de enseñar en las escuelas de necesidades críticas y en áreas especializadas como ciencias o matemáticas” (Banco Mundial, 2013, p. 18).

En ese marco, es importante conocer los cursos desarrollados actualmente en el nivel y que según el diagnóstico elaborado en el marco del proyecto FORMACAP (2021), los profesorado vigentes ofrecidos por las instituciones de formación docente en el país son:

- Profesorado de Educación inicial
- Profesorado de Educación Escolar Básica, primero y segundo ciclos
- Profesorado de Educación Escolar Básica, tercer ciclo
- Profesorados en Educación Media
- Profesorado en Educación física
- Profesorado en Educación técnica
- Habilitación pedagógica para egresados universitarios
- Tecnicaturas educativas, que se mostrará posteriormente.
- Cursos de Inducción (refuerzo para el examen de admisión al CPI)
- Cursos de capacitación y actualización docente (Proyecto FORMACAP, 2021)
- CPI para profesorado

Por su parte, Speratti et al. (2023) señalan que la mayoría de los IFD de Paraguay ofrecen el profesorado en Educación Escolar Básica.

De esta forma, las ofertas de profesorado desarrolladas en los IFD abarcan todos los niveles del ciclo escolar y el nivel medio, además de tecnicaturas que contribuyen a profundizar la formación en determinados ámbitos. La organización de los cursos de formación del docente muestra que comienza en un centro de formación y trasciende las paredes al insertarse al aula, de ahí la importancia de acompañar al educador en su práctica.

Pues la complejidad a la cual se enfrenta, como la elaboración de planificaciones del proceso enseñanza aprendizaje, la atención a los estudiantes, la sobrecarga de horas extras curriculares, el escaso tiempo disponible, incluida la cultura escolar, pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo profesional del profesorado (Sánchez Sánchez, 2013, p. 15).

Por lo tanto, se espera que la Nueva Formación Docente priorice una práctica educativa con tutoría integral, vinculada eficientemente con las escuelas de práctica, los formadores generalistas y los coordinadores de las prácticas; constituyéndose estos últimos en actores que brindan un acompañamiento personalizado con instrumentos de evaluación dinámicos que permita articular la formación con la actividad del aula, con énfasis en la colaboración (Caballero Alarcón, 2020).

Dada la importancia del rol docente en el proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva de derecho donde “todos los estudiantes tienen derecho a una educación de calidad y a una educación que vele por las necesidades de cada uno, es así que los docentes y los centros educativos deben estar preparados para ofrecer estas oportunidades de formación” (Rivera y Núñez, 2017, p. 45).

Otro concepto importante es el de formación docente continua en servicio, la cual se constituye en una instancia que se integra a la Formación Docente Inicial, la completa y la profundiza a partir del ejercicio del rol profesional. Permite actualizar, enriquecer y “profundizar saberes, generar innovaciones, impulsar procesos” (MEC, 2013, p. 20).

Asimismo, Elías y Missiego (2017) señalan que son escasos los datos sobre la implementación de la formación docente en servicio, no obstante, han podido identificar una variedad de cursos de formación como iniciativas de las supervisiones pedagógicas, las ONG, los periódicos asociados a otras entidades educativas, las municipalidades y gobernaciones, los IFD y las universidades.

Otro estudio señala que “del total de matriculados en programas de especialización docente en 2010, 39 % de la matrícula optó por Administración Educacional; 36 % por Educación Inicial, 14,5 % Evaluación Educacional y un 1,8 % en Educación Especial” (MEC, 2012, como se citó en Elías y Missiego, 2017, pp. 79-80). Así también, Speratti et al., resaltan que las necesidades formativas más importantes de los docentes en ejercicio se encuentran en las áreas de didáctica de la materia que imparten, dominio de los contenidos de esas materias, investigación, desarrollo de proyectos y TIC (2023).

De esta manera, aparte de los escasos datos, las debilidades que se enfrentan en el ámbito de la formación continua responden a la:

discontinuidad de los programas y las acciones; las escalas de operación; los modelos, diseños y procesos frecuentemente alejados de intereses, entornos y necesidades de los sujetos; las dificultades de acceso; la precariedad de los formadores; la insuficiencia de recursos y la falta de definición sobre el tiempo que los individuos o los colectivos pueden dedicar a estos procesos dentro de las jornadas laborales y sin perjuicio de la atención a los estudiantes (Banco Mundial, 2013, p. 12).

Según investigaciones realizadas, la oferta de formación docente continua en servicio “está orientada al mejoramiento de la educación y a la profundización de los niveles de

profesionalidad, la cual ofrece la posibilidad de capacitación, actualización, profesionalización y especialización” (MEC, 2013, p. 21).

En la actualidad, en cuanto a la formación docente en servicio, el diagnóstico elaborado en el marco del proyecto FORMACAP indica que desde los IFD se ofrecen las siguientes ofertas formativas :

- Técnico docente en Gestión educativa
- Técnico docente en Evaluación educativa
- Técnico docente en Primera infancia
- Técnico docente en Integración pedagógica de las TIC
- Técnico docente en Educación inclusiva
- Formación específica por área: Ciencias naturales para el 3er. Ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media
- Formación específica por área: Ciencias sociales para el 3er. Ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media
- Formación específica por área: Artes para el 3er. ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media
- Formación específica por área: Lengua castellana para el 3er. ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media
- Formación específica por área: Matemática para el 3er. ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media
- Habilitación pedagógica para egresados de Educación Superior (DGPE, 2021, como se citó en Proyecto FORMACAP, 2021).

Como se puede observar, existe una diversidad en la oferta de formación a nivel de formación docente en servicio, con una variedad de cursos que permiten un mayor nivel de especificidad, especialmente a nivel de los IFD.

En este punto, se resalta lo mencionado más arriba, en el marco del Proyecto FORMACAP, en base al diagnóstico de las necesidades y potencialidades de los IFD de gestión oficial. En dicho contexto se han recabado valiosos datos sobre las necesidades de formación del plantel docente de los IFD, cuyo análisis indica la necesidad de formación en la didáctica específica de la asignatura y en el contenido. Asimismo, se observa un alto porcentaje de necesidad de formación en la didáctica de cada área, “investigación, elaboración de proyectos y didáctica específica de su asignatura –según la percepción de los directores–. Conforme a la apreciación de los docentes, las más indicadas son didáctica específica, TIC e investigación–”. Por tanto, directores, docentes y estudiantes coinciden con dichas valoraciones (Proyecto FORMACAP, 2021, p. 84).

En cuanto al tipo de formación en servicio que les interesaría cursar a los docentes de IFD, “los datos demuestran que priorizaron con más frecuencia la formación específica por área, la tecnicatura docente y, como en el caso de los directores, las pasantías internacionales. También mencionaron capacitaciones, talleres, webinars y pasantías nacionales” (Proyecto FORMACAP, 2021, p. 85).

Competencias de los docentes

Las instituciones de educación superior desempeñan un rol de suma importancia para la formación de recursos humanos calificados y para la creación, desarrollo y transferencia de los saberes científicos, en una sociedad moderna y competitiva. En dicho marco, las

competencias didácticas, pedagógicas y tecnológicas son fundamentales, donde la semipresencialidad se presenta como una modalidad que posibilita prácticas pedagógicas transformadoras (Benítez González, 2020). El reto para los docentes de este escenario es que reorganicen su trabajo y recreen las informaciones ilimitadas que tienen a su alcance, como recurso innovador que necesita ser incorporado de manera organizada, siguiendo el proceso de evaluación requerido para producir los efectos esperados.

Según el MEC, el contenido de la Nueva Formación Docente responde a los más modernos paradigmas que apuntan a la preparación de los profesionales de la educación requeridos en este nuevo siglo.

Tal es así que los principios que sustentan el currículum son: desarrollo integral de la persona del docente, desarrollo de competencias, incorporación de los créditos académicos que permita al egresado articular su formación de tercer nivel con la formación de grado, aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con fines pedagógicos, incluyendo habilidades para el acceso, procesamiento y evaluación, uso y creación de objetos virtuales de aprendizaje, formación en competencias comunicativas en inglés, entre otros aspectos (MEC, 2019, p. 7).

Considerando los principios relacionados a la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación y el uso y creación de objetivos virtuales de aprendizaje, es necesario revisar el Marco Europeo de Competencia Digital para los ciudadanos (DigCompEdu) a fin de establecer puntos en común. El DigComp Edu entiende que:

los educadores no son solo modelos a seguir. Son, ante todo, facilitadores del aprendizaje o, de manera más clara, docentes. Como profesionales dedicados a la enseñanza, necesitan, además de las competencias digitales generales para la vida y el trabajo, las competencias digitales específicas del educador que les permitan utilizar eficazmente las tecnologías digitales para la enseñanza (Redecker, 2020, p.15).

Según este marco, las competencias abarcan seis áreas que se describen a continuación:

– Área 1 compromiso profesional: que implica el uso de las tecnologías digitales para la comunicación, la colaboración y el desarrollo profesional, se ubica dentro de las competencias profesionales de los educadores.

Las áreas del 2 al 5 constituyen competencias pedagógicas de los educadores.

– Área 2 contenidos digitales: consiste en la búsqueda, creación e intercambio de contenido digitales.

– Área 3 enseñanza y aprendizaje: implica la gestión y organización del uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje.

– Área 4 evaluación y retroalimentación: constituye la utilización de tecnologías y estrategias digitales para mejorar la evaluación.

– Área 5 empoderamiento de los estudiantes: uso de las tecnologías digitales para mejorar la inclusión, la personalización y el compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje.

– Área 6 desarrollo de la competencia digital de los estudiantes: capacitación de los estudiantes para utilizar de forma creativa y responsable las tecnologías digitales para la

información, la comunicación, la creación de contenidos, el bienestar y la resolución de problemas (Redecker, 2020, p. 16).

El motivo por el cual se plantean aquí las competencias digitales de los docentes es con la intención de vincular con las capacidades que desarrolla la Nueva Formación Docente y el contexto que dejó la pandemia, en el cual ya no se puede pensar en un proceso de enseñanza aprendizaje que no se encuentre mediada por las herramientas digitales.

El núcleo del marco DigComp Edu está definido por las áreas 2-5. En conjunto, estas áreas explican la competencia pedagógica digital de los educadores, es decir, las competencias digitales que los educadores necesitan para adoptar estrategias de enseñanza y aprendizaje eficientes, inclusivas e innovadoras. Las áreas 2, 3 y 4 están vinculadas a las fases características de cualquier proceso de enseñanza, tanto si se apoya en las tecnologías como si no. Las competencias enumeradas en estas áreas detallan cómo hacer un uso eficiente e innovador de las tecnologías digitales al programar (área 2), implementar (área 3) y evaluar (área 4) la enseñanza y el aprendizaje. El área 5 reconoce el potencial de las tecnologías digitales para las estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el estudiante. Este ámbito es transversal a las áreas 2, 3 y 4 en el sentido de que contiene un conjunto de principios rectores que son relevantes y complementarios para las competencias especificadas en estas áreas (Redecker, 2020, p. 16).

De igual manera, se toma en consideración las necesidades de formación que manifestaron los estudiantes de los IFD, presentados en el diagnóstico elaborado en el marco del Proyecto FORMACAP, en una escala del 1 al 5:

Según el promedio general de 4,3, los encuestados se muestran conformes con su formación en estos aspectos. El grado más alto de satisfacción se halla entre los estudiantes de la tecnicatura en gestión educativa con 4,7. El grado de satisfacción más bajo se da entre los alumnos de los profesorados en Lengua y Literatura Castellana y en Matemática, los dos con 4,0 (2021, p. 136).

En cuanto a las áreas transversales, el diagnóstico también refleja las áreas en las que los estudiantes requieren de mayor formación para ejercer la docencia. En este sentido, “más del 60 % de los encuestados incluyeron en su lista de necesidades una mayor formación en idioma extranjero, es el área con mayor número de menciones” (Proyecto FORMACAP, 2021, p. 137). Del mismo modo, “casi el 40% considera la educación inclusiva como pendiente de refuerzo en su formación. Otras áreas frecuentemente indicadas son el manejo de TIC, competencias relativas al bilingüismo y la planificación didáctica” (Proyecto FORMACAP, 2021, p. 137).

METODOLOGIA

En la investigación se utilizó el enfoque cuantitativo con un diseño no experimental y de alcance descriptivo, se analizaron las expectativas de formación de los estudiantes de formación docente inicial de los Centros Regionales de Educación (CRE) del Paraguay.

La población seleccionada fue 117 estudiantes del segundo y tercer curso del profesorado de Formación Docente Inicial, que incluyó al Centro Regional de Educación Dr. Raúl Peña, Pedro Juan Caballero; Centro Regional de Educación Gral. Patricio Escobar, Encarnación; Centro Regional de Educación Mcal. Francisco Solano López, Pilar; Centro Regional de Educación Saturio Ríos, San Lorenzo; Centro Regional de Educación Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, Ciudad del Este; Centro Regional de Educación Natalicio Talavera, Villarrica. Por las limitaciones de la investigación que consistieron en la distancia para llegar a todos los Centros Regionales de Educación y el tiempo de recolección de la información que coincidió con el cierre de semestre en las instituciones no se pudo recabar información del Centro Regional de Educación Juan E. O’Leary de Concepción.

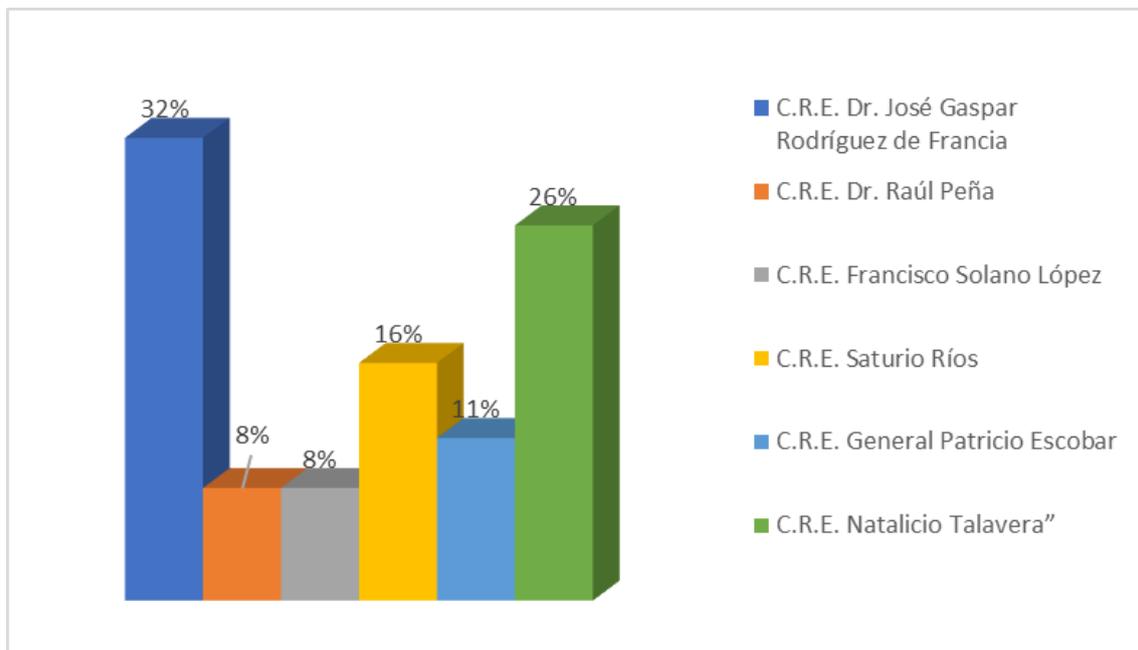
Se optó por establecer una investigación censal que, según Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), se aplica únicamente cuando se pretende incluir en el estudio a todas las personas de la población.

RESULTADOS

En cuanto a la caracterización de los encuestados, se observa una predominancia del sexo femenino, resultando un 82 % de mujeres frente a 18% de varones. La edad de los estudiantes en su mayoría corresponde a mayores de 24 años, con un 44 %, mientras que los de 21 y 19 años con un 15 %, corresponde a los estudiantes que culminan sus estudios secundarios y tomaron la decisión de estudiar la carrera docente.

Los Departamentos de donde provienen los estudiantes son: Ñeembucú, Alto Paraná, Itapúa, Guairá, Caaguazú, Cordillera, Amambay y Central. La mayoría de los encuestados reside en Alto Paraná (32 %), seguido de Guairá y Central.

Figura 1. Instituto al cual asisten los estudiantes



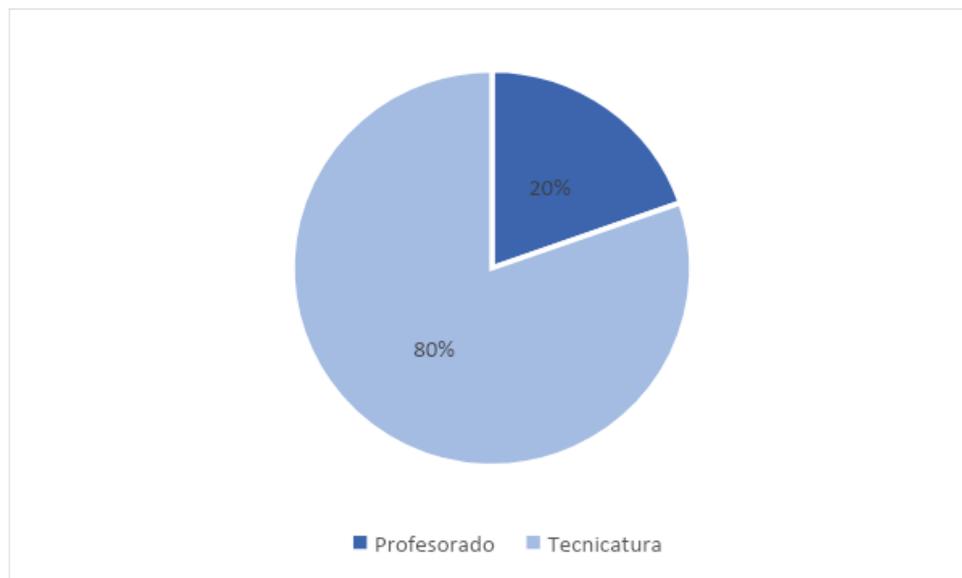
Fuente. Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de los CRE del Paraguay, 2023.

El mayor número de los participantes encuestados estudia en el CRE José Gaspar Rodríguez de Francia de Alto Paraná (32 %) y en segundo lugar en el CRE Natalicio Talavera de Guairá (26 %). El profesorado en Educación Escolar Básica es cursado por la mayoría de los encuestados, en coincidencia con estos resultados, Speratti et al. (2023) señalan que es el curso ofrecido por gran parte de los IFD.

En cuanto a la preferencia por los cursos de pregrado que les permita enfocarse en ciertos ámbitos de la docencia, se observa que en su mayoría los estudiantes manifestaron que desearían seguir una tecnicatura en evaluación educativa, seguido de integración pedagógica de las TIC, primera infancia, educación inclusiva, gestión, en forma descendente de preferencia. El motivo de su elección sería, en primer lugar, por deberse a una formación para la carrera profesional que implicaría tener oportunidades laborales, la segunda opción de preferencia es la vocación.

Estos resultados se encuentran acorde a los cursos de tecnicatura que actualmente se desarrollan en los IFD según lo presentado por el Proyecto Aula Pyahu (2021). Así mismo, los motivos se encuentran en coincidencia con las razones para estudiar que se destacan en la investigación realizada por Raychakowski Sowa (2019), aunque en orden invertido. En este estudio se resalta las oportunidades laborales que pueden tener al contar con un título más sobre el de profesor, seguido por la vocación para desenvolverse en ciertos ámbitos específicos.

Figura 2. Preferencia de cursos de pregrado



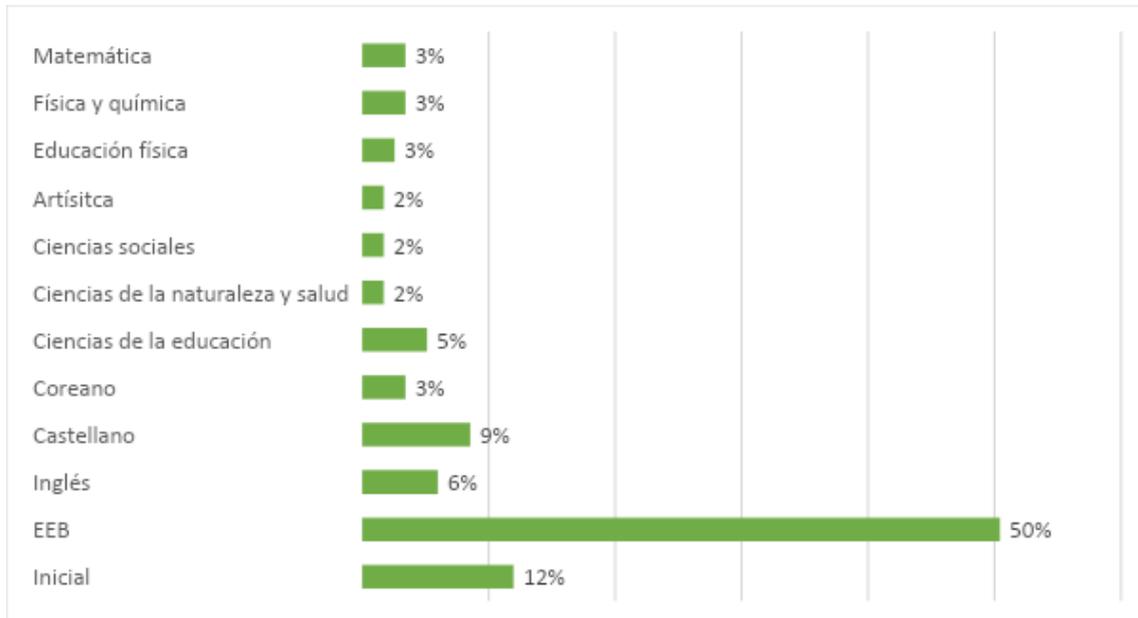
Fuente. Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de los CRE del Paraguay, 2023.

La tendencia por estudiar otro curso de profesorado es muy bajo (20 %), lo cual es comprensible desde la perspectiva de que los encuestados ya se encuentran cursando una formación docente inicial, tal como se puede observar en la Figura 2. Sin embargo, es importante señalar la inclinación por estudiar una tecnicatura (80 %) para continuar con la formación, como lo manifiestan los estudiantes.

Cabe destacar el interés que demuestran los encuestados por continuar su educación, entendiendo que la formación docente en servicio según el MEC (2013) tiene el propósito de contribuir al mejoramiento de la educación ofreciendo a los interesados la profundización en el nivel en que se desenvuelve el docente. En este sentido, el diagnóstico del Proyecto

FORMACAP (2021) indica que los IFD ofrecen tecnicaturas en Gestión educativa, Evaluación educativa, Primera infancia, Integración pedagógica de las TIC y Educación inclusiva.

Figura 3. Preferencia de carreras de grado



Fuente. Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de los CRE del Paraguay, 2023.

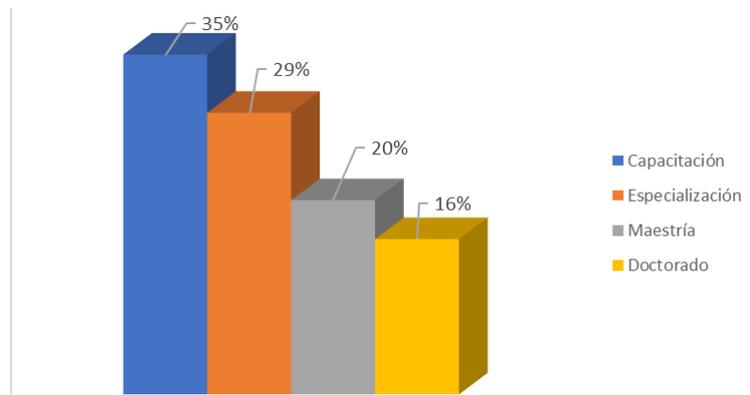
En relación a la preferencia de las carreras de grado elegidas por los estudiantes para proseguir con su formación, una vez finalizado el profesorado, tal como se puede observar en la Figura 3, la preferencia de los estudiantes a nivel de grado es la Licenciatura en EEB coincidentemente con la mayor población de estudiantes encuestados, lo cual indica que existe un deseo de profundizar en la formación en el nivel elegido, así también se observa una tendencia menor hacia la Licenciatura en Educación Inicial con un 12 %, seguido por el interés en el área de lenguas, donde la licenciatura en Lengua Castellana lleva el 9 % y la Lengua Inglesa el 6 %.

El interés por cursar la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación alcanza un 5 %, quedando con un 3 % las carreras de Licenciatura en Matemáticas, Física y Química, Lengua Coreana y Educación Física.

Según estos resultados, existe un interés de los estudiantes de formarse en áreas específicas para el nivel de EEB, tercer ciclo, o la Educación Media. Finalmente, las carreras con un mínimo porcentaje de interesados constituyen las Licenciaturas en Educación Artística, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y Salud.

Destacar nuevamente el interés que demuestran por seguir formándose a fin de alcanzar mayor profundidad en determinadas áreas como propone la formación docente en servicio (MEC, 2013), a pesar de que una formación a nivel de grado implica una duración de 4 años, tal como lo plantea Raychakowski Sowa (2019).

Figura 4. Preferencia de capacitación y programas de posgrado



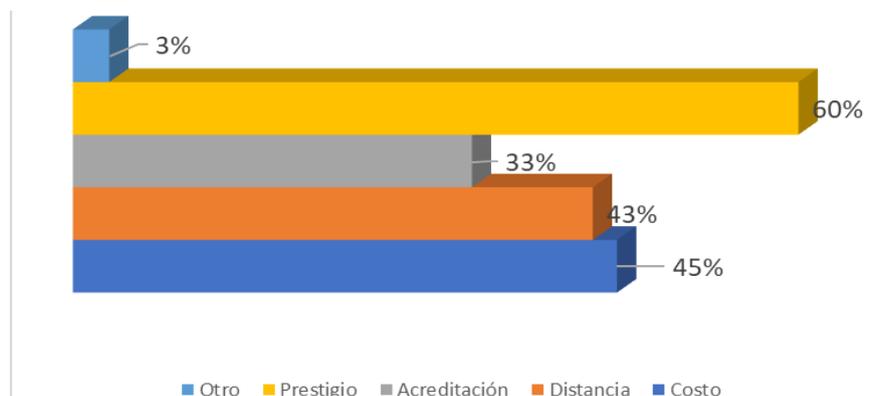
Fuente. Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de los CRE del Paraguay, 2023.

La Figura 4 muestra que los estudiantes encuestados están interesados en continuar su formación a nivel de pregrado y posgrado, una vez concluida la carrera de profesorado. En este sentido cabe destacar que el mayor interés se observa en las capacitaciones (35 %), especializaciones (29 %), seguida por maestría (20 %) y finalmente, el doctorado en menor proporción (16 %), lo que demuestra lo lejana de la aspiración en ese nivel de formación. Se entiende que este sería el nivel más alto de formación a nivel de posgrado y es probable que por esa razón lo vean un poco más lejano.

Es relevante indicar el gran interés por dar continuidad al proceso formativo a un nivel de posgrado, principalmente si se consideran las competencias profesionales que se requieren para los tiempos actuales (MEC, 2019; Sánchez, 2018). Al respecto, Sánchez Sánchez (2013) destaca la necesidad de un diálogo entre la formación y la práctica en las aulas que se puede realizar a través de las capacitaciones y de los programas de posgrado. De igual manera, destacar la importancia que adquieren los estudios universitarios para las familias y los propios estudiantes, así también, la aspiración de asumir cargos administrativos, tal como lo menciona Raychakowski Sowa (2019).

Y es que para poder ascender en la carrera del educador es necesario pasar por un concurso público de oposición, donde a través de la certificación documental es posible puntuar los títulos y certificados obtenidos (MEC, 2023) que posibilitan al docente más preparado acceder a mejores puestos laborales. En este marco, la formación continua de los docentes es de suma importancia para encarar los retos de la sociedad actual.

Figura 5. Razón de la elección de la institución para su formación



Fuente. Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de los CRE del Paraguay, 2023.

En cuanto a la elección de la institución donde desearían seguir formándose consideran que los factores que se destacan son el prestigio con un 60 %, seguido del costo con un 45 %, la distancia con un 43 % y acreditación 33 %. Al respecto, García y Organista (2006) señalan que para los estudiantes de escasos recursos la carrera docente permite una movilidad social pues constituye una salida laboral rápida. Así también, Raychakowski Sowa (2019) señala el motivo pragmático para optar por la profesión y, posteriormente, seguir con estudios superiores en carreras afines. Si bien hay motivos intrínsecos como los altruistas en los que coinciden García Organista (2006) y Raychakowski Sowa (2019), la elección de la institución formadora pasa por el principal indicador que es el prestigio que se ha ganado. En este sentido, se nota en las respuestas de los encuestados que los factores extrínsecos son determinantes en sus elecciones para su formación profesional.

CONCLUSIONES

Según los objetivos establecidos, al término de la investigación se concluye que en relación a las expectativas de formación en cursos de capacitación de pregrado de los estudiantes de los IFD, dependientes de los CRE desean seguir estudiando tecnicaturas, principalmente en evaluación educativa, así como en integración pedagógica de las TIC, seguido de primera infancia, educación inclusiva, TIC, gestión, todo esto en orden descendente; el motivo de su elección en primer lugar es la formación para contar con una carrera profesional que implicaría tener oportunidades laborales, la segunda opción de preferencia es la vocación. Este resultado coincide con lo expuesto por el Proyecto FORMACAP que los docentes optan por la formación en tecnicaturas.

En tanto que las expectativas de formación en carreras de grado los estudiantes manifestaron que una vez finalizado el profesorado desean proseguir con la licenciatura en Educación Escolar Básica (EEB), seguida por la licenciatura en Educación Inicial. En cuanto a la formación docente continua, una vez concluida una formación a nivel de grado, la capacitación es la opción de preferencia para continuar con su formación.

En lo que refiere a la formación en el nivel de posgrado, las opciones de mayor preferencia son la especialización y la maestría. La minoría de los estudiantes encuestados prefiere el doctorado, lo que demuestra poca proyección a una formación a largo plazo.

Al analizar las expectativas de formación de los estudiantes de los IFD de los CRE del Paraguay, se concluye que tienen interés en continuar la formación a nivel de grado y posgrado en instituciones con prestigio, un costo accesible y ubicados a una distancia razonable para estudiar.

Por otro lado, los investigadores enfrentaron dificultades para acceder a todos los estudiantes de los IFD de los Centros Regionales de Educación del Paraguay, que son siete, por la distancia geográfica y el tiempo establecido para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos que coincidió con el periodo de exámenes y vacaciones de los estudiantes, por esta razón quedó excluido del estudio el Centro Regional de Educación Juan E. O’Leary de Concepción.

A raíz de los resultados arrojados por este estudio, próximas investigaciones podrían enfocarse en indagar sobre los motivos que aluden los estudiantes a las expectativas de dar continuidad a su formación una vez concluida la formación docente inicial., así como las expectativas sobre la profesión en cuanto a la contribución social de la docencia y las mejoras de aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2013). *El estado del arte de la profesión docente en Paraguay. Ideas inspiradoras para la elaboración de políticas educativas*.
- Benítez González, M. C. (2020). Desafíos de los procesos semipresenciales en educación. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 25-44. <http://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/article/view/10/4>.
- Caballero Alarcón, F. (2020) Las innovaciones necesarias en el modelo de formación docente inicial de Paraguay: núcleos de análisis y discusión, *Estudios Paraguayos*, xxxviii, (1).
- Cuevas, J. & Inclán, C. (2021) Políticas docentes en América Latina: Diseño, implementación y experiencias. *Revista mexicana de investigación educativa RMIE* 26(89). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000200351&script=sci_arttext
- Datos preliminares desnudan bajo rendimiento académico de docentes (2016). *La Nación*. <https://www.lanacion.com.py/2016/02/18/datos-preliminares-desnudan-bajo-rendimiento-academico-de-docentes/>
- DigCompEdu. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017).
- Docentes aplazados: Asunción encabeza ranking* (2021). ABC Color. <https://www.abc.com.py/nacionales/2021/09/01/docentes-aplazados-asuncion-encabeza-ranking-de-reprobados/>
- Elías, R. (2014). *Análisis de la reforma educativa en Paraguay: discursos, prácticas y resultados*, CLACSO, Buenos Aires
- Elías, R. & Missiego, P. (2017) La situación de la formación docente en Paraguay. 45-87. En *Dossier Ponencias Internacionales: Investigación y políticas de formación docente en Paraguay, Argentina y Brasil*. Investigación para el Desarrollo.
- García Garduño, J. M. & Organista, J. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-garduno.html>
- Hernández Sampieri & Mendoza Torres (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education. https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=2
- Ministerio de Educación y Ciencias (2023). *Certificación documental*. <https://mec.gov.py/talento/cms/tramites/certificacion-documental/>
- Ministerio de Educación y Ciencias (2019). *La nueva formación docente en Paraguay. Tareas para la mejora de la calidad*. Asunción.
- Ministerio de Educación y Ciencias (2018). *Educación en Paraguay. Hallazgos de la experiencia en PISA para el Desarrollo. Resumen Ejecutivo*. https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15228?1544781993
- Ministerio de Educación y Ciencias (2017). *Teorías que fundamentan la práctica pedagógica del formador de formadores*. Asunción.
- Ministerio de Educación y Cultura (2016). *Caracterización de la práctica pedagógica del formador de formadores en dos Institutos de Formación Docente*. Asunción.
- Ministerio de Educación y Cultura (2013). *Diseño curricular de la Formación Docente Inicial para el Profesorado de la Educación Escolar Básica 1º y 2º Ciclo*. Asunción.
- Ministerio de Educación y Cultura (2011). *Plan Nacional de Educación Paraguay 2024*. Asunción, Paraguay
- Ministerio de Educación y Cultura (2009) *Plan Nacional de Educación 2024. Hacia el Centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo*. Asunción.
- Ministerio de Educación y Cultura (2008). *Diseño curricular para la Formación docente en Educación Inicial*. Asunción.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París.
- Proyecto FORMACAP Formación Inicial Docente y Desarrollo de las Capacidades de los profesionales de la educación. (2021). *Diagnóstico colaborativo de la formación docente inicial en IFD de gestión oficial desde la voz de sus actores en el marco del Proyecto*. Asunción.
- Proyecto FORMACAP. *Claves para la elaboración de un plan de acciones con énfasis en el fortalecimiento de las capacidades de formadores de formadores*. <https://aulapyahu.una.py/wp-content/uploads/2022/04/DiagnosticoAulaPyahu.pdf>
- Raychakowski Sowa, E. C. (2020). Análisis de los factores que inciden en la elección de una carrera de ciclo corto frente a una de ciclo largo: caso instituto superior de educación “Divina esperanza”, Encarnación.

- LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(1), 46–59. Recuperado a partir de <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/10>
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores*.
- Rivera, D. & Núñez, C. (2017). Capacitación Profesional Docente: Realidades de la Educación Inclusiva. *Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria*, 13(26), 15-22.
- Sánchez, C. (2018). *La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos*. UNED-Madrid.
- Sánchez Sánchez, G. (2013). *Aprender a enseñar. Situando las tareas del profesor*. ISBN 10 956-353-139-6.
- Speratti, H., Benítez González, M. C. & Romero, S. A. (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), 20–52. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rap/article/view/3504>
- Vezub, L.F. (2003) Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*. 6(1) http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006#OCDE