

Recibido: 19/02/2024 – Aceptado: 23/05/2024

DOI: <https://doi.org/10.47133/rdap2024-23art8>

Factores que condicionan el ingreso a la Formación docente inicial en Ñeembucú (2020-2022)

Factors that determine entry to initial teacher training in Ñeembucú (2020-2022)

Dominga Elsa Velázquez
Universidad Nacional de Pilar, Paraguay
ORCID ID: 0000-0001-5742-8882
domingaelsa@gmail.com

Francisco Ariel González Coronel
Universidad Nacional de Pilar, Paraguay
ORCID ID: 0009-0000-3331-2375
frangonza058@gmail.com

Laura Mabel Santacruz Mascaró
Universidad Nacional de Pilar, Paraguay
ORCID ID: 0009-0005-1720-5162
lauramabelsantacruz@gmail.com

Juana Mabel Velosos Bogarín
Nivel de Formación Docente-Gral Diaz, Paraguay
ORCID ID: 0009-0000-2815-8406
juanamabel1679@gmail.com

Lida Graciela Valenzuela de Brull
Universidad Nacional de Pilar, Paraguay
ORCID ID: 0000-0001-9203-836lidavalenzuela25@gmail.com



Este artículo está publicado con acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons
Autor corresponsal: Dominga Elsa Velázquez, e-mail: domingaelsa@gmail.com

Cómo citar este artículo: Velázquez, D. E., González Coronel, F. A., Santacruz Mascaró, L. M., Velosos Bogarín, J. M., & Valenzuela de Brull, L. G. (2024). Factores que condicionan el ingreso a la Formación docente inicial en Ñeembucú (2020-2022). *Aula Pyahu, Revista de Formación Docente y Enseñanza*. 2(3): 100-115, <https://doi.org/10.47133/rdap2024-23art8>

RESUMEN

El ingreso al Nivel de Formación Docente Inicial (NFDI), constituye un verdadero reto para los estudiantes que culminan sus estudios secundarios, considerando que un escaso porcentaje de los aspirantes aprueban los exámenes de admisión. El objetivo de este trabajo es describir los factores condicionantes que influyen para el ingreso en el nivel de Formación docente inicial del Departamento de Ñeembucú – Año 2020-2022. Aplicamos una metodología con enfoque mixto, considerando el abordaje de elementos cualitativos y cuantitativos. La población constituye alumnos de Formación docente, graduados de la cohorte 2020-2022. Realizamos una entrevista a informantes claves como evaluadores del nivel medio y formación docente y un análisis documental. Las técnicas de recopilación de datos fueron la guía de análisis documental, la entrevista y la encuesta con cuestionario estructurado aplicado mediante google forms. Los hallazgos más representativos con relación a las características de los exámenes fueron que los ítems presentados para los estudiantes de la Educación media, contienen menos del 40% de habilidades complejas (HC), son atomizados y escasamente contextualizados, lo que difiere sustancialmente de los niveles exigidos para la FDI con 60 % o más de HC, y contextualizadas, con exigencias de habilidades de pensamiento complejo y crítico. Las coincidencias encontradas con relación a otros condicionantes para el ingreso fueron la oportunidad de empleo y obtener un título profesional, escasamente respondieron la necesidad de vivir su vocación como motivación para el ingreso.

Palabras Clave: Formación docente inicial, condicionantes de ingreso, complejidad de ítems, contextualización, motivación.

ABSTRACT

Entry to the Initial Teacher Training Level (NFDI), constitutes a real challenge for students who complete their secondary studies, considering that a small percentage of applicants pass the admission exams. The objective of this work is to describe the conditioning factors that influence entry into the initial teacher training level of the Department of Ñeembucú – Year 2020-2022. We apply a methodology with a mixed approach, considering the approach of qualitative and quantitative elements. The population consists of Teacher Training students, graduates of the 2020-2022 cohort. We conducted an interview with key informants as evaluators of the secondary level and teacher training and a documentary analysis. The data collection techniques were the documentary analysis guide, the interview and the survey with a structured questionnaire applied through Google Forms. The most representative findings in relation to the characteristics of the exams were that the items presented for secondary education students contain less than 40% of complex skills (HC), are atomized and poorly contextualized, which differs substantially from the levels required for the FDI with 60% or more of HC, and contextualized, with demands for complex and critical thinking skills. The coincidences found in relation to other conditions for entry were the opportunity for employment and obtaining a professional degree, they barely responded to the need to live one's vocation as a motivation for entry.

Keywords: Initial teacher training, admission conditions, item complexity, contextualization, motivation.

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar los factores condicionantes que influyen en el ingreso a la Formación Docente Inicial en el Departamento de Ñeembucú durante el período comprendido entre los años 2020 y 2022. La investigación se llevó a cabo desde marzo a noviembre de 2023, con el fin de proporcionar una comprensión de los elementos que posibilitan el ingreso a la carrera docente en el departamento. Esta investigación busca justificar su relevancia y necesidad en la comprensión de los elementos determinantes que inciden en el ingreso a la Formación docente inicial, en dicho período.

El Departamento de Ñeembucú, ubicado en la Región Oriental de Paraguay, presenta bajas tasas de matrícula inicial en el nivel de formación docente. Esta problemática expone la

pertinencia de describir cuáles son los factores que inciden en el escaso ingreso de los estudiantes del nivel medio en las carreras del profesorado durante los últimos años tanto que, en el año 2021 no se habilitó el curso por falta número de alumnos requeridos para la apertura (NFDI- CREP). Al comprender las variables contextuales que subyacen se podrán proponer políticas educativas que fomenten estas opciones formativas y aseguren más egresados para las instituciones de Educación Escolar básica primero y segundo ciclo, de la zona.

Los condicionantes de esta situación pueden ser de orden sociocultural, socioeconómico, educativo y vocacional (el bajo nivel de enseñanza en las materias claves como; matemáticas, comunicación y guaraní en el nivel medio). Es probable que influyan elementos como las percepciones sociales sobre la carrera docente, el limitado acceso a información sobre estas opciones, la situación laboral en el entorno familiar y social, las dificultades de traslado hacia los centros de formación, o la insuficiente orientación vocacional recibida previamente; además de la motivación, la preparación previa recibida en la educación media y las percepciones sociales sobre la carrera docente.

A fin de lograr los objetivos establecidos, se realizó la revisión bibliográfica del estado del arte, que permitió operacionalizar las variables que conforman este trabajo. La metodología aplicada fue la cuali-cuantitativa, con un estudio descriptivo, longitudinal retrospectivo, de corte transversal, porque se revisaron documentos, y se aplicó un cuestionario y una entrevista a informantes claves, del Nivel de Formación Docente de la ciudad de Pilar y del Instituto de Formación Docente de General Díaz- Ñeembucú. Se aplicó el cuestionario mediante un censo. Los criterios de inclusión establecidos fueron los estudiantes, los egresados de la cohorte 2020-2022 de ambas instituciones de formación docente y las evaluadoras de las instituciones de educación secundaria, de donde provienen los postulantes. Los criterios de exclusión, quedaron definidos por aquellas personas que no forman parte de la cohorte mencionada; otro criterio excluyente ha sido la negación de contestar al cuestionario, considerando que se establece un apartado del instrumento de consentimiento informado; asimismo, las instituciones de educación secundaria que no tienen egresados postulantes de los exámenes de ingreso.

Antecedentes

Diversas investigaciones han abordado los factores que condicionan el ingreso a la Formación docente inicial, identificando factores socioeconómicos, culturales, educativos y personales. Por ejemplo, un estudio de Martínez et al. (2018) encontró que la procedencia de un hogar de bajos ingresos, el bajo rendimiento académico y la falta de apoyo familiar son factores que limitan el acceso a la Formación docente inicial en México. De manera similar, un estudio de Muñoz et al. (2020) encontró que las creencias culturales y las expectativas laborales pueden influir en la decisión de los jóvenes de ingresar a la Formación docente inicial en Colombia.

Formación Docente Inicial

Shulman (1986) conceptualiza la Formación Docente Inicial (FDI) como un proceso que va más allá de la adquisición de conocimientos disciplinarios, abarcando la comprensión de la pedagogía, el diseño de estrategias de enseñanza efectivas y el desarrollo de habilidades para la gestión del aula. Constituye, por tanto, el conjunto de experiencias educativas y pedagógicas destinadas a preparar a individuos para el ejercicio de la docencia. El carácter

holístico de la FDI implica no sólo la transmisión de contenidos académicos, sino también la formación de profesionales capaces de comprender las necesidades individuales de los estudiantes, adaptar sus prácticas pedagógicas y contribuir al desarrollo integral de la comunidad educativa (Zeichner, 2010).

Contexto Actual de la Formación Docente Inicial

La evolución histórica de la FDI refleja los cambios en las concepciones sobre el rol del docente y las metodologías educativas. Durante el siglo XIX y principios del XX, la formación docente estuvo fuertemente arraigada en la transmisión de conocimientos académicos básicos. Este enfoque se basaba en la idea de que el maestro era el poseedor y transmisor del conocimiento a los estudiantes (Carter, 1990).

Dewey (1904) abogó por la importancia de la experiencia práctica y el aprendizaje activo, influyendo en la percepción de que los docentes deben facilitar el aprendizaje en lugar de simplemente impartir información, comenzó a alejarse de un modelo centrado en la enseñanza hacia uno centrado en el aprendizaje.

La década de 1980 marcó otro cambio significativo con el énfasis en la preparación de maestros reflexivos. Schön (1983) introdujo la noción de "reflexión en la acción" y "reflexión sobre la acción", destacando la importancia de que los docentes reflexionen sobre sus prácticas en tiempo real y después de la enseñanza. Este enfoque resaltó la necesidad de un aprendizaje continuo y la adaptabilidad en la enseñanza.

En el siglo XXI, las tendencias actuales en la FDI reflejan una respuesta a los desafíos educativos contemporáneos y la creciente diversidad en las aulas. La integración de la tecnología en la formación docente es una de las tendencias más destacadas. Según Mishra y Koehler (2006), mencionado en Ministerio de Educación y Ciencias (2020), los docentes necesitan habilidades para integrar eficazmente la tecnología en sus prácticas pedagógicas, reconociendo que la tecnología puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Otra tendencia importante es el enfoque en la educación inclusiva y la diversidad en las aulas. Darling-Hammond (2017) aboga por una formación docente que prepare a los educadores para abordar las necesidades de estudiantes con diversas habilidades y antecedentes. La inclusión de estrategias pedagógicas que atiendan a la diversidad garantiza que los docentes estén equipados para fomentar un entorno de aprendizaje equitativo.

La colaboración y el aprendizaje entre pares también son aspectos fundamentales de las tendencias actuales en la FDI. Cochran-Smith y otros (2015) subrayan la importancia de las comunidades de práctica en las que los docentes pueden colaborar, compartir conocimientos y reflexionar sobre sus experiencias. Esta colaboración fomenta el desarrollo profesional continuo y la mejora de las prácticas pedagógicas.

Los procedimientos de acceso a la formación docente inicial en Paraguay, fueron establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia, según lo establecido en la Resolución No. 001-2019-MINEDU.

La Resolución orienta a mejorar el perfil de ingreso de los estudiantes de formación docente inicial, como una estrategia basada en el filtro, permitiendo el acceso de aquellos estudiantes con las competencias mínimas deseadas para la preparación de una nueva generación de docentes con altos niveles de competitividad en consonancia con las exigencias actuales del entorno.

El plan de estudios previó el desarrollo curricular de contenidos relacionados con las lenguas oficiales y al pensamiento lógico matemático, en el marco de un Curso Preparatorio de Ingreso (CPI), con una carga horaria total de 600 horas, pero que establece la realización de dos pruebas estandarizadas. Una prueba de entrada al CPI, así como una prueba de salida, busca establecer en forma comparativa el desarrollo de las competencias de los estudiantes durante el cursado, para nivelar los conocimientos de los postulantes que hayan aprobado la prueba de admisión al CPI. Sin embargo, para acceder a dicho curso, deberían llegar mínimamente al nivel II del logro de las competencias establecidas en las áreas significadas. La implementación de las pruebas estandarizadas, permitirían evaluar las competencias mínimas de base, especialmente en cuanto a comprensión lectora (en las dos lenguas oficiales) y en pensamiento lógico matemático. Y sólo aquellos que superen el nivel II: comprensión inferencial, en el caso de la lectura, y solución de problemas de entorno cotidiano, aplicando algoritmos de las operaciones básicas en el caso de matemática, son los estudiantes que estarán en condiciones de ser formados para la nueva generación de docentes (Procedimientos de acceso a la formación docente inicial, 2019).

El proceso de ingreso a la FDI es de vital importancia, la cuidadosa selección de los individuos que ingresan a la formación inicial es esencial para garantizar que aquellos que buscan convertirse en educadores estén debidamente preparados y comprometidos con la misión educativa. La calidad de los educadores impacta directamente en la calidad del sistema educativo en su conjunto (Darling-Hammond, 2017). Un proceso de ingreso efectivo no solo identifica a aquellos con fuertes habilidades académicas, sino también a aquellos con las disposiciones y motivaciones adecuadas para abordar los desafíos de la enseñanza en contextos diversos, en este proceso interactúan diversos factores o condicionantes que lo describimos a continuación.

Según refieren Reardon, Kalogrides, Shores, & Greenberg, (2019), los aspirantes provenientes de entornos socioeconómicos más altos pueden tener acceso a recursos educativos adicionales, como tutorías privadas o experiencias extracurriculares enriquecedoras, lo que podría influir en su preparación para el proceso de ingreso, como se citó en (Welsh, RO y Swain, WA, 2020).

La investigación de Lareau (2003) sobre la "cultura de la crianza" destaca las diferencias en las prácticas educativas entre familias de diferentes estatus socioeconómicos. Estas diferencias pueden traducirse en habilidades y competencias que los aspirantes llevan consigo al proceso de ingreso. Por lo tanto, es esencial considerar la influencia de estos factores al diseñar políticas de selección que busquen la equidad y la inclusión, mencionado en (Aurin, 2011).

Motivación y Orientación Vocacional

En el ámbito académico, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) proporciona una base sólida para comprender las motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Según esta teoría, las motivaciones intrínsecas, impulsadas por el interés y la satisfacción personal, tienden a ser más duraderas y efectivas en el logro de metas a largo plazo. Por otro lado, las motivaciones extrínsecas, como las recompensas externas o la evitación de castigos, pueden tener un impacto inicial, pero su efectividad puede disminuir con el tiempo. En el ámbito educativo, la teoría de metas de logro de Dweck (1986) ofrece una perspectiva sobre cómo las creencias sobre la inteligencia y la capacidad afectan la motivación de los estudiantes.

En el contexto de la toma de decisiones profesionales, la investigación de Vroom et.al (2015) sobre la teoría de la expectativa destaca la importancia de la relación entre esfuerzo, desempeño y recompensa en la motivación laboral. Los individuos evalúan las expectativas de éxito en una tarea, la relación entre el rendimiento y el resultado deseado, y la importancia percibida de la recompensa. Esta teoría resalta la complejidad de las motivaciones en el entorno laboral y cómo diferentes factores interactúan para influir en las decisiones profesionales.

La elección de la Formación Docente Inicial (FDI) está intrínsecamente ligada a la motivación y la orientación vocacional de los aspirantes. La pasión por la enseñanza y el aprendizaje también emergen como un factor clave. Según un estudio de Li, Yin y Zhang (2019), la motivación intrínseca, derivada del amor por la educación y el deseo de facilitar el aprendizaje, es un predictor fundamental en la elección de la NFI. La conexión emocional con la enseñanza alimenta una motivación duradera y un compromiso sostenido (como se menciona en Ministerio de Educación y Ciencias 2020).

Asimismo, la investigación de Guo y Yin (2018) resalta la influencia de la percepción de impacto social como un fuerte motivador. Los aspirantes a docentes están motivados por el deseo de contribuir al cambio positivo en la sociedad a través de la educación. Este sentido de propósito y contribución social se erige como un impulsor significativo en la elección de la NFI. Por tanto, la orientación vocacional desempeña un papel crucial en el proceso de ingreso a la FDI, proporcionando información sobre expectativas, y desafíos de la carrera docente (Chen et al. 2018, citado en Adaptaciones al mecanismo de ingreso a la FDI, 2020).

Preparación académica precedente

Los estudios han demostrado consistentemente que la preparación académica temprana juega un papel fundamental en el éxito posterior en la educación superior. En palabras de Pascarella y Terenzini (2005), la preparación académica en la educación básica y secundaria constituye un predictor significativo del rendimiento universitario; asimismo, Adelman (2006) destaca la importancia de la calidad y la rigurosidad del plan de estudios en la educación

secundaria como un factor determinante en la preparación académica, los estudiantes que han sido desafiados con un plan de estudios más exigente están mejor equipados para enfrentar las demandas académicas de la educación superior. Esto resalta la necesidad de considerar no solo la cantidad de cursos tomados, sino también la naturaleza y la dificultad del material cubierto. Esto supone que la preparación previa es un condicionante para el ingreso al nivel terciario.

Asimismo, las disparidades en la preparación académica a menudo reflejan inequidades en los sistemas educativos. La investigación de Bowen, Chingos y McPherson (2009) encuentra que los estudiantes que provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos a menudo tienen menos acceso a recursos educativos de alta calidad, lo que puede afectar negativamente su preparación para la universidad. Este hallazgo subraya la necesidad de abordar las brechas educativas desde las etapas iniciales para promover la equidad en el rendimiento académico. La transición de la educación secundaria a la educación superior también puede presentar desafíos emocionales y de adaptación. Tinto (1993) propone la teoría de la integración para explicar cómo las experiencias previas de los estudiantes y su capacidad para integrarse social y académicamente afectan su retención en la universidad. La preparación académica no se limita solo al conocimiento adquirido, sino también a la capacidad del estudiante para navegar con éxito por el nuevo entorno académico y social de la universidad.

Evaluación de Competencias y Habilidades en el Proceso de Ingreso

La evaluación de competencias y habilidades en el proceso de ingreso a la Formación Docente Inicial (FDI) desempeña un papel crucial en la identificación de individuos capacitados y comprometidos con la enseñanza. En esta sección, examinaremos los métodos y herramientas de evaluación utilizados en este proceso, así como la relación entre las competencias evaluadas y el éxito posterior en la formación docente.

La evaluación efectiva en el proceso de ingreso requiere una combinación de métodos y herramientas que puedan proporcionar una imagen integral de las habilidades y aptitudes de los aspirantes. La entrevista, las pruebas escritas, las observaciones de aula simuladas y las carteras, son algunos de los métodos que permiten evaluar la capacidad de los aspirantes para organizar y presentar evidencia de su preparación para la enseñanza (Cochran-Smith & Villegas, 2015).

METODOLOGIA

Para el logro de los objetivos de esta investigación, se aplicó un estudio cuyo diseño fue observacional y no experimental, de alcance descriptivo; en cuanto que, no se manipularon las variables, tan solo se las caracterizaron conforme a sus manifestaciones al momento de ser observadas. En cuanto al tiempo de registro de la información es de corte transversal, porque en una sola ocasión se realizó el relevamiento de los datos. (Hernandez Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

El enfoque fue mixto, la contribución de atributos del paradigma cualitativo y cuantitativo permiten responder mejor a las demandas del problema de la investigación en curso (Reichardt & Cook, 1982); cualitativo, en cuanto que se implementó la entrevista abierta con los evaluadores del Nivel medio y de Formación Docente y una guía de análisis documental de los instrumentos de evaluación aplicados en los años 2020, 2021 y 2022; asimismo, el enfoque cuantitativo permitió la aplicación de la encuesta, la cual fue administrada mediante un cuestionario vía google, a estudiantes, egresados y docentes para analizar y triangular sobre los factores condicionantes del ingreso a los IFD. (Hernandez Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

Para los datos cuantitativos, la población se determinó mediante la base de datos de dos instituciones de Formación docente, 17 estudiantes del IFD de General Díaz y 44 del Centro Regional de Educación de Pilar, lo que constituye 61 alumnos que cursan hoy día en distintos semestres; para esta población se consideró el censo.

Sin embargo, para los egresados, de la cohorte 2020-2022, cuya población es de 93 alumnos se determinó una muestra mediante un calculador muestral on-line, con un nivel de confianza del 95% y 5 % del margen de error, se obtuvo la cantidad de 76 unidades muestrales. (QuestionPro, Calculadora de muestras, s.f.).

Para los datos cualitativos, se aplicó la entrevista a los evaluadores de las dos instituciones donde se desarrollan la FDI – Educación Escolar Básica y a 5 evaluadoras de las instituciones de educación secundaria de donde provienen los estudiantes postulantes para el ingreso de la FDI, de las cohortes respectivas. Asimismo, se revisaron los instrumentos de evaluación aplicados en los exámenes de ingreso que pudo contrastar con la entrevista realizada con los evaluadores de la Educación Media, con el propósito de responder a los objetivos propuestos en este trabajo.

Las técnicas de relevamiento de los datos fueron: la guía de entrevista, orientada por un cuestionario; una encuesta aplicada mediante un cuestionario con opciones de respuestas; una guía de análisis documental para evidenciar las características de los ítems presentados, en la FDI con relación a las planteadas en las instituciones de Educación Media del último año. Se realizó la validación de contenido de los cuestionarios, mediante la prueba de tres expertos del área de Ciencias de la Educación y de dos metodólogos, que posteriormente mediante una prueba piloto se aplicó a 10 estudiantes y 10 egresados. (Ortiz Arellano, E.,2013).

Se implementó el cuestionario a los estudiantes, mediante la administración del formulario de Google; que, con la base de datos se pudo acceder al número de teléfono de los egresados, y se utilizó el muestreo de bola de nieve, hasta completar la muestra deseada, de las dos instituciones de manera proporcional, para proceder al análisis.

Para todos los casos de relevamiento de datos, en el cuestionario se solicitó al respondiente que diera su consentimiento de formar parte de la muestra, y así avanzar con la respuesta al instrumento. El criterio de inclusión se restringe a los estudiantes que hoy día se halla cursando la FDI en ambas instituciones; por otro lado, el criterio de exclusión se adscribe a aquellos que no desean formar parte de esta investigación, o que no recibió el link del cuestionario, o que por la señal muy baja de internet, no pueda resolver el cuestionario.

El método de análisis lo realizamos utilizando el soporte estadístico, Excel que permitió la sistematización de los datos; luego triangulamos los datos provenientes de las fuentes personas y documentos. Para interpretar cuantitativa y cualitativamente el nivel de logro de los objetivos propuestos en esta investigación.

RESULTADOS

Luego del relevamiento de los datos de distintas fuentes, se presentan a continuación los hallazgos principales, con relación a las variables de estudio.

1. Factores sociodemográficos

Figura 1. Edad, Género

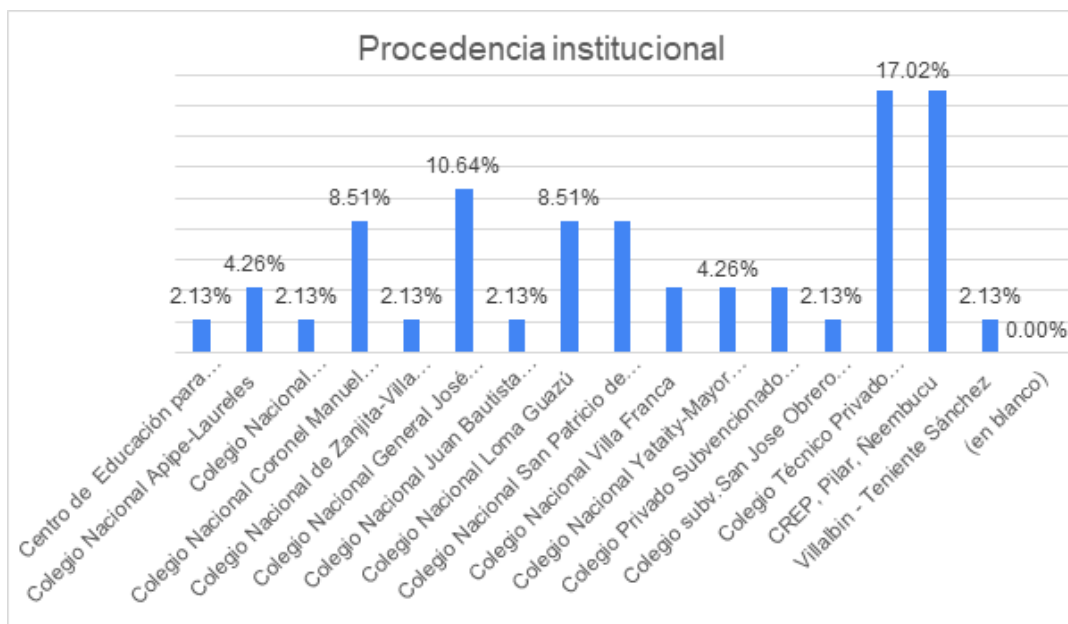


Fuente: Elaboración con base en la encuesta aplicada

La mayoría (83%) de los estudiantes de la FDI tienen edades que oscilan de entre 18 a 25 años; en su mayoría (77%) son del sexo femenino, estos factores también son característicos de los estudiantes que ingresan a la FDI, puede verificarse en las gráficas que existe una minoría masculina, esto respondiendo a un factor sociocultural en la que nuestros docentes de los niveles primario siempre tuvieron una mayor población femenina.

Esta presencia femenina en la enseñanza de los niños se ve configurada por preconceptos que perviven en las escuelas de Latinoamérica, así puede verse en un estudio realizado por López y Goncalves, (2023), quienes demostraron que en Brasil, la enseñanza se considera una profesión femenina debido a la cantidad de maestras que trabajan en la educación, que no es muy diferente de la realidad de Paraguay, como que esta profesión se ve más adecuada para el público femenino, siendo asociada a las habilidades maternas, sin tener en cuenta el proceso de formación profesional de cada individuo. Estos factores se caracterizan como representaciones sociales que influyen en la forma de pensar y comportamiento de las personas que se insertan en ciertos contextos de la sociedad. También según estos autores, el magisterio era una profesión inicialmente masculina, en la que solo los hombres estudiaban y enseñaban. Sin embargo, con el tiempo, con la asociación de las características femeninas y otros factores con la profesión docente, las mujeres comenzaron a ingresar al mercado laboral y a ejercer esta profesión, que es llamada por muchos autores del proceso de feminización de la enseñanza o desmasculinización de la enseñanza, para otros. (Como se citó en López y Goncalvez, 2023, p 10).

Figura 2. Procedencia institucional

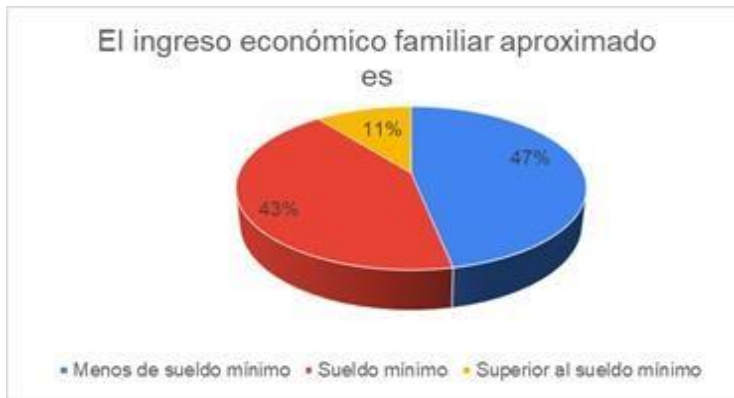


Fuente: Elaboración con base en la encuesta aplicada a estudiantes

La mayoría de los estudiantes de la Formación Docente Inicial, provienen de colegios urbanos, así puede verse que el 34% son de la ciudad de Pilar, General Díaz, Loma Guazú y Mayor Martínez 27%; se puede verificar que los procedentes de instituciones más alejadas de los centros de formación docente, constituyen un menor porcentaje, de tal modo que podemos aseverar que la procedencia institucional es bien característica y se alinea con el ingreso de los estudiantes a la FDI.

2. Condiciones Socioeconómicas

Figura 3. Ingreso económico aproximado

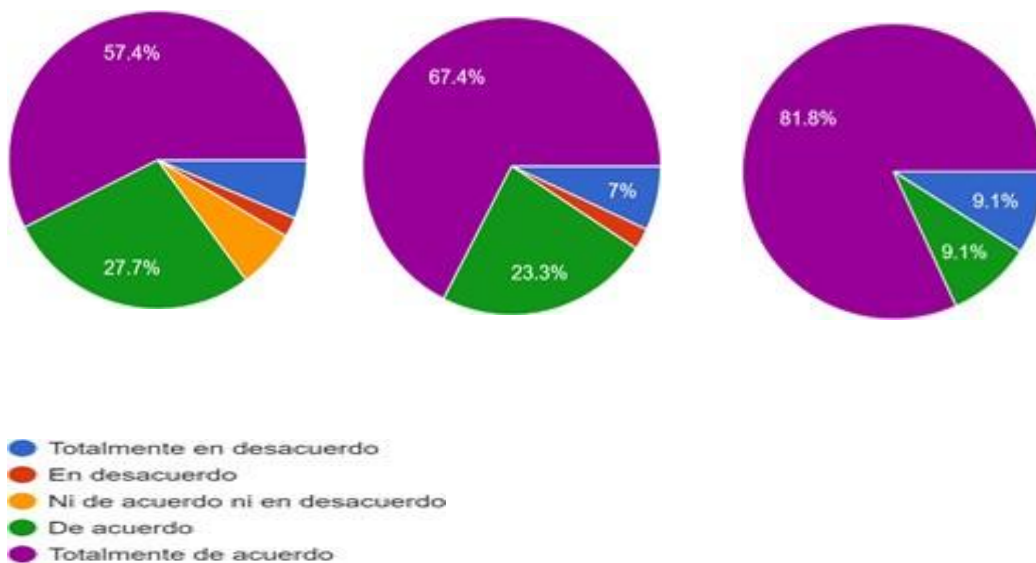


Fuente: encuesta aplicada a estudiantes y egresados.

Según las evaluadoras de formación docente, el nivel socioeconómico tiene influencia en los exámenes de ingreso, porque los alumnos requieren de recursos económicos a fin de multicopiar informaciones, acceder a las diferentes páginas de internet en busca de tutoriales o informaciones, a fin de aclarar dudas, estudiar con docentes en forma particular, entre otros, y en el gráfico se eso se corrobora parcialmente con el resultado de la encuesta aplicada a los estudiantes y egresados, donde se observa que en un 54 % respondieron que el ingreso familiar es entre el sueldo mínimo y superior y el resto afirma que el ingreso familiar es menor que el salario mínimo. Factores socioeconómicos, como el nivel de ingresos familiares y las oportunidades laborales en la región, demostraron ser determinantes en la elección de la carrera docente.

3. Motivaciones para el Ingreso

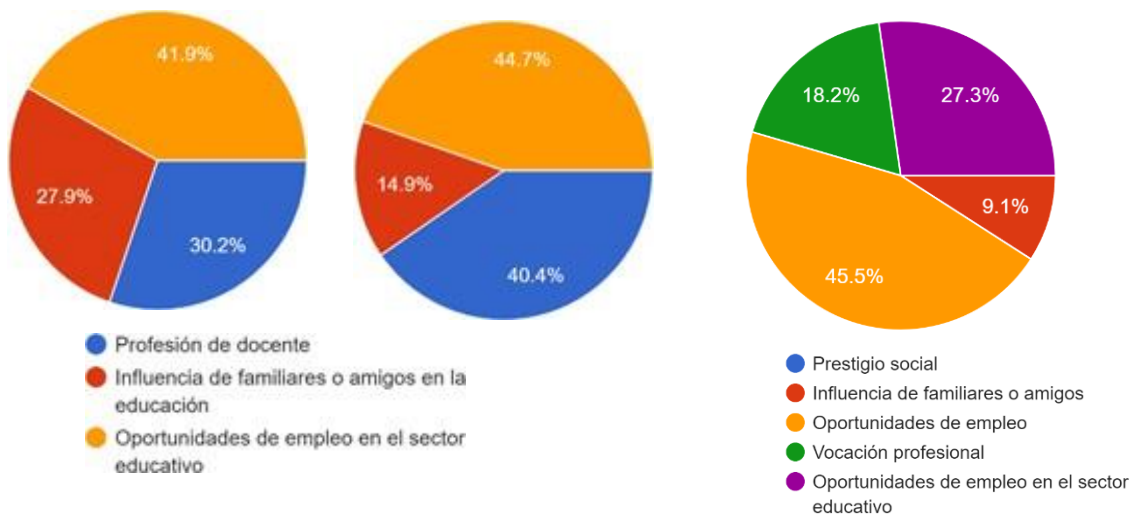
Figura 4. Motivaciones principales para el ingreso; estudiantes, egresados y docentes



Fuente: encuesta aplicada a estudiantes, egresados y docentes.

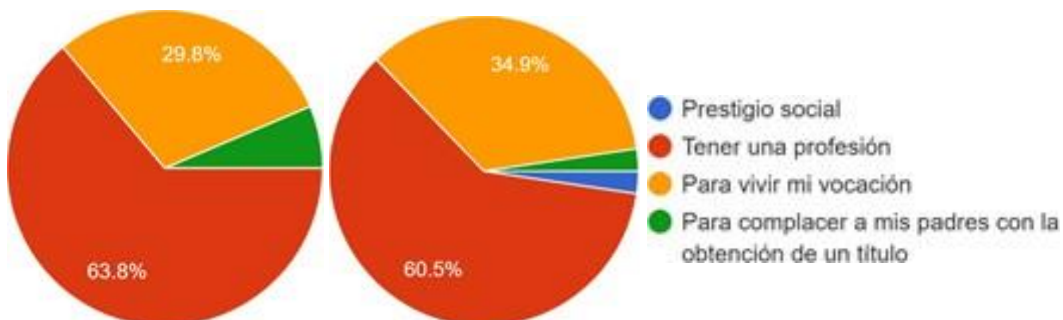
Como se visualiza en el gráfico 4, la percepción de estudiantes (57%), egresados (67%) y docentes (82%) demuestran que la motivación es un condicionante fundamental para el ingreso, resultado coincidente con la investigación de Guo y Yin (2018) quienes resaltan la influencia de la percepción de impacto social como un fuerte motivador inspirados por el deseo de contribuir al cambio positivo en la sociedad a través de la educación. Así también, la importancia de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, como la autonomía, la competencia y la conexión social, en la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000), que constituyen variables relacionadas con la motivación.

Figura 5. Motivaciones principales para el ingreso; estudiantes, egresados y docentes, respectivamente.



Según la Figura 5, tanto estudiantes, egresados y docentes consideraron que las oportunidades laborales constituyen un factor motivacional preponderante para el ingreso (42 y 45%, 46%); seguido por la profesión docente (30%, 40% y 27%); resultados estos, coincidentes con la investigación de Vroom (1964) que refiere la importancia de la relación entre esfuerzo, desempeño y recompensa en la motivación laboral. Asimismo, los evaluadores de la FDI respondieron que la motivación es fundamental, el alumno realmente debe querer ser docente, eso favorece para que se dedique al estudio y se prepare realmente para enfrentar los diferentes desafíos, partiendo del ingreso.

Figura 6. Motivaciones principales para el ingreso; estudiantes, egresados.

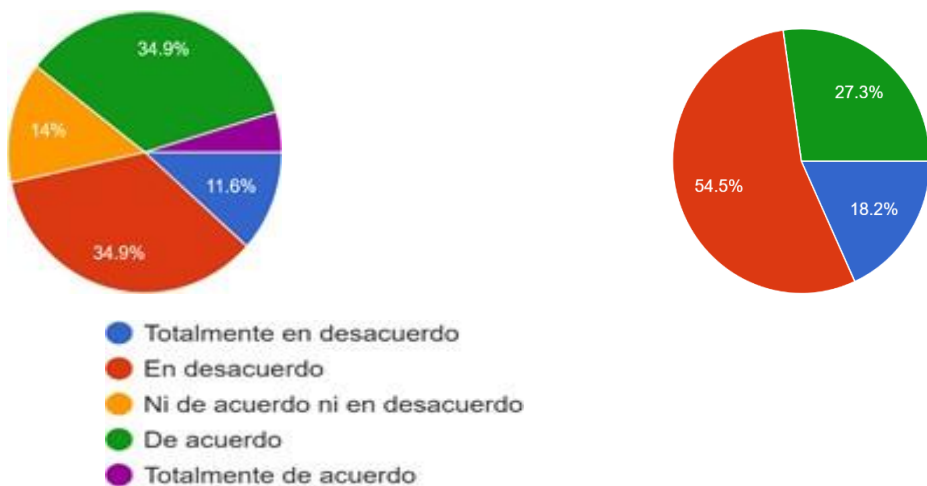


Siguiendo en la misma línea, el 64 % de estudiantes y egresados consultados consideran que la mayor motivación radica en obtener una profesión y tan solo el 30% manifestaron que es para vivir su vocación, estos resultados coinciden con los arrojados por los egresados. Desde esta perspectiva, estos resultados no coinciden del todo con el estudio de Li, Yin y Zhang (2019), donde expresa que la motivación intrínseca, derivada del amor por la educación y el deseo de facilitar el aprendizaje, es un predictor fundamental en la elección de la NFI, que en este caso es más laxo para los datos que encontramos.

Finalmente, se identificaron diversas motivaciones que llevan a los estudiantes a optar por la Formación Docente Inicial, incluyendo el deseo de contribuir al desarrollo educativo de la región, la vocación por la enseñanza y la influencia de figuras educativas significativas. Los evaluadores de la FDI aseveran que influye muchísimo el apoyo de la familia, y la vocación, sea esto también porque proviene de familiares de profesión docentes, sean estos padres, abuelos, tíos.

4. Preparación previa recibida en la educación media, con relación a las exigencias de los exámenes de ingreso de la FDI.

Figura 7. Complejidad de los exámenes el nivel medio: estudiantes, egresados y docentes



Consultados sobre si la complejidad de los exámenes del nivel medio es suficiente para aprobar las pruebas de acceso a la formación docente inicial del profesorado, se observa en la gráfica 7 que una mayoría de los consultados, tanto estudiantes, egresados y docentes respondieron estar en desacuerdo; respuestas totalmente alineadas con las respuestas obtenidas durante las entrevistas con los evaluadores de la Educación media, y docentes de las especialidades quienes confirman que los niveles exigidos en las disciplinas de matemáticas son aplicaciones directas de fórmulas y algoritmos, no incluyendo la resolución de problemas por medios heurísticos y el nivel de habilidades complejas exigidos a estos alumnos no alcanzan el 40%. En la revisión documental vimos que los niveles de exigencia en el examen de matemáticas para el ingreso a formación docente para el año 2021 ha sido de 55% de habilidades complejas, según el análisis del instrumento aplicado en ocasión del examen de ingreso. En esta disciplina nos evidencia que la preparación previa en matemáticas es exigua, con relación a lo solicitado para el ingreso de la FDI.

Entrevista aplicada a Docentes de la Educación media y a evaluadores del Nivel de Formación Docente

Conforme a la misma consulta, “Preparación previa recibida en la educación media, con relación a las exigencias de los exámenes de ingreso de la FDI”; los actores respondieron que en el Nivel Medio los contenidos son segmentados, en honor a la evaluación de proceso, no hay integración entre contenidos/habilidades porque ellas llevan más tiempo para el desarrollo de clases y evaluaciones (es más fácil, corto, rápido y práctico segmentar). No se desarrollan habilidades profundas, ni contextualizadas quedamos en la aplicación (más o menos directa) de algoritmos, fórmulas, se tiende a la memorización de terminologías.

Pueden presentarse “problemas” pero no representan un reto para estrategias de resolución o estrategias de pensamiento para discernir los caminos de solución; estas respuestas coinciden con lo manifestado por los evaluadores del IFD, quienes respondieron que en el colegio los alumnos están habituados a resolver ejercicios sencillos, que no requiere de muchos procesos o reflexiones, en cambio, en el examen de ingreso de Formación Docente, se presentan planteamientos que implican mucho razonamiento, creatividad, para aplicar los conocimientos teóricos en situaciones más complejas, esta situación genera a los estudiantes mucha ansiedad e inseguridad, en el momento del examen. Conforme al análisis de la entrevista realizada respecto de los ítems aplicados en los exámenes de admisión son bastante contextualizados, y exige mucho razonamiento y transferencia de conocimientos para la solución de los contenidos (fuente: entrevista a evaluadora de IFD).

Con referencia al desarrollo del pensamiento lógico para la resolución de situaciones problemáticas de estudiantes que egresan de la secundaria, con aplicación de principios matemáticos, estos carecen de una visión global, compleja y profunda de los temas tratados en el colegio, (salvo los que tienen experiencia en OMAPA, u otro tipo de olimpiadas de este estilo: física, ajedrez). En general si se les presenta situaciones diferentes, donde puedan aplicar lo aprendido, no lo harían porque no es la misma que se le presentó en el colegio, en síntesis, no tienen desarrollado el razonamiento lógico. En situaciones nuevas (que requieran contenidos que en teoría poseen) se pierden por no reconocer la relación entre los elementos del problema y sus herramientas. La comprensión lectora es un gran problema que limita sus posibilidades de enfrentar problemas. (fuente: entrevista docente de matemáticas de la educación media).

Las estrategias que podrían mejorar estos procesos en la Educación media, son:
-Talleres de resolución de problemas, prácticos diversos resueltos sin la orientación y explicación (no por temas, o volvemos a la dinámica del colegio), en el tiempo (cada semana incrementando el nivel de dificultad de las situaciones).

Conforme la realización del análisis documental de los instrumentos de evaluación aplicados en la FDI, se ha podido verificar que el nivel de exigencia en las tres asignaturas administradas como requisito para el ingreso se presentó de la siguiente manera:

Lengua Castellana con un nivel de exigencia de 63% de habilidades complejas, similar apreciación manifestó durante la entrevista la evaluadora, quien dijo que el 50% de los ítems presentan dificultades complejas, por lo tanto, muchos de los alumnos no logran aprobar el examen, asimismo, refirió que hablar de competencia comunicativa, es más compleja aún, pues requiere de otro tipo de experiencia para evidenciarla.

Lengua Guaraní; con un nivel de exigencia de 38% de habilidades complejas; que según los entrevistados es aún menor, considero que las reglamentaciones no favorecen la formación de calidad, pues hacen que algunos estudiantes agoten todas las instancias y los educadores

bajan el nivel de exigencia requerido, a fin de aprobar; consultado a los evaluadores de la FDI respecto a qué podría atribuir el bajo rendimiento en lengua guaraní respondió que podría ser en las instrucciones considerando que los textos son totalmente en guaraní, se utiliza mucho el guaraní puro, y no el jopara que es el lenguaje de la mayoría de los paraguayos. Además, los textos son extensos y generalmente se presentan más de un texto, ahí juega ya en contra el factor tiempo que se estipula para el examen.

En General, los instrumentos de evaluación aplicados en la Educación Media evalúan en un mayor porcentaje conocimientos atomizados y descontextualizados, más que capacidades y competencias que tiendan al desarrollo del pensamiento lógico y a la solución de problemas del entorno que requieran el uso de las competencias requeridas para el ingreso al Nivel de Formación docente.

CONCLUSIONES

La investigación revela que el ingreso a la Formación Docente Inicial en el Departamento de Ñeembucú está influenciado por una interacción compleja de factores motivacionales, socioeconómicos y preparación previa para los exámenes. Los hallazgos más representativos de los condicionantes para el ingreso a este nivel fueron principalmente, las características de los ítems presentados para los estudiantes de la Educación media, que no conciben en cuanto a complejidad, contextualización, competencias requeridas, abordaje atomizado de los contenidos, entre otros, que difieren significativamente de los presentados para los exámenes de ingreso para este nivel de formación, que miden habilidades complejas de más del 60 %, y requieren el desarrollo del pensamiento lógico, crítico, y heurísticos, que descolocan sustancialmente a los postulantes con deseos de ingreso.

Otros aspectos que hemos encontrado fueron la motivación para contar con un título profesional que facilita el ingreso laboral, el apoyo familiar, y llamó mucho la atención que escasamente abrazan la profesión docente por vocación, eso implica la necesidad de reflexionar acerca de la oferta de la Formación Docente Inicial en nuestro país, el prestigio que se ha ganado en estos últimos años, la dación demostrada en estos espacios de aprendizaje, que son fundamentales para propiciar aprendizajes significativos, tan articulados con las emociones y la actitud. Estos hallazgos sugieren la necesidad de estrategias específicas para abordar los desafíos identificados y el interés en la formación docente en la región, compenetrados con un despertar hacia el desarrollo del pensamiento creativo e innovador, que propenda el amor hacia la profesión para así ver concretada en las acciones docentes los fines de la Educación Paraguaya, tan emancipadoras, desde la profesión del educador. Solamente accionando desde los niveles iniciales de la educación se podrá mejorar la Educación paraguaya, y por ende el Capital humano requerido para esta sociedad globalizada y compleja que nos depara hoy día.

Los Institutos de Formación Docente (IFD) son reconocidos como parte de la educación superior en el sistema educativo nacional; sin embargo, se diferencian de los institutos superiores y universidades en términos de dependencia académica, administrativa, financiera y estructural del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). Esta dependencia limita su autonomía, pero dado que la educación es un derecho humano fundamental, es comprensible que el Estado asuma la responsabilidad principal de garantizar la formación de maestros y mantener la supervisión sobre ellos.

RECOMENDACIONES

Basándonos en los resultados obtenidos, se sugieren las siguientes recomendaciones:

1. Potenciar la formación de los docentes de las instituciones de educación media en elaboración de instrumentos de evaluación que midan habilidades más complejas y competencias.
2. Desarrollar programas de orientación educativa para informar a los estudiantes sobre las oportunidades y beneficios de la Formación Docente Inicial.
3. Implementar políticas que aborden las barreras socioeconómicas para garantizar un acceso más equitativo a la formación docente.
4. Articular acciones conjuntas entre la Formación Docente y la Supervisión Educativa con el ánimo de implementar estrategias requeridas para los exámenes de ingreso al nivel de la FDI.

Limitaciones del Estudio

Necesidad de contar con la percepción de los estudiantes que no pudieron ingresar al nivel de la FDI, para contrastar las variables incidentes en el estudio.

Esta investigación ha sido posible gracias a la Beca de investigación BINV02-182 concedida por el CONACYT de Paraguay, dentro del Programa Paraguayo para el Desarrollo de la Ciencia y Tecnología (PROCIENCIA). Beca de Investigación (estancias de investigación), ejecutado por el componente II – Fortalecimiento del capital humano para la I+D, en el marco del programa paraguayo para el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

REFERENCIAS

- Adaptaciones al mecanismo de ingreso a la Formación Docente Inicial. (2020, septiembre 3). Asunción, Central, Paraguay.
- Adelman, C. (2006). *La caja de herramientas revisada: caminos para completar un título desde la escuela secundaria hasta la universidad*. Departamento de Educación de EE. UU.
- Aurin, J. (2011). Cómo los padres canadienses de clase media alta conceptualizan la transmisión de ventajas a sus hijos.
- Bowen, W. G., Chingos, M. M., & McPherson, M. S. (2009). *Cruzando la línea de meta: completando la universidad en las universidades públicas de Estados Unidos*. Princeton University Press.
- Carter, J. (1990). *The evolution of teacher education: A historical and comparative analysis*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chávez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. (2015). Criticar la investigación sobre la preparación docente: una descripción general del campo, parte II. *Revista de Formación Docente*, 66(2), 109-121. <https://doi.org/10.1177/0022487114558268>
- Darling-Hammond, L. (2017). Formación docente en todo el mundo. ¿Qué podemos aprender de la práctica internacional? *Revista de Formación Docente*, 291-309.
- Davis, S. (2023). Cómo mejorar tus habilidades de redacción. Recuperado de <https://www.ejemplo.com/articulo>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). El "qué" y el "por qué" de la búsqueda de objetivos: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento. *Investigación Psicológica*, 11(4), 227-268.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In C. A. McMurry (Ed.), *The third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. Part I* (pp. 9-30). University of Chicago Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- López, B. G., & Goncalves, J. P. (2023). Educación escolar en Paraguay: Organización, género y docencia masculina. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(00), e023021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16155>
- Martínez, A., González, J., & Hernández, R. (2018). Factores condicionantes para el acceso a la formación docente inicial en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 313-335.

- Muñoz, J., Castaño, Y., & Gómez, M. (2020). Factores culturales y laborales que influyen en la decisión de los jóvenes de ingresar a la formación docente inicial en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 113-132.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2019). *Resolución No. 001-2019-MINEDU*.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2020). *Diseño curricular. Profesorado de Educación Escolar Básica: 1º, 2º y 3º Ciclo*. MEC.
- Ortiz Arellano, E. (2013). Epistemología de la investigación cuantitativa y cualitativa: paradigmas y objetivos. *Revista de Claseshistoria*, 408, 1-23.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *Cómo la universidad afecta a los estudiantes: una tercera década de investigación*. Jossey-Bass.
- QuestionPro. (s.f.). *Calculadora de muestras*. Recuperado de <https://www.questionpro.com/es/calculadora-de-muestra.html>
- Reichardt, C. S., & Cook, T. D. (1982). Más allá de «los métodos cualitativos versus los cuantitativos». *Estudios de Psicología*, 3(11), 40-55. <https://doi.org/10.1080/02109395.1982.10821318>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tinto, V. (1993). *Dejar la universidad: repensar las causas y curas del desgaste estudiantil*. University of Chicago Press.
- Vroom, V., Porter, L., & Lawler, E. (2015). Teorías de las expectativas. En *Comportamiento organizacional I* (pp. 94-113). Routledge.
- Welsh, R. O., & Swain, W. A. (2020). (Re)definición de la educación urbana: una revisión conceptual y exploración empírica de la definición de educación urbana. *Investigador Educativo*, 49(2), 90-100. <https://doi.org/10.3102/0013189X20902822>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1), 89-99.