

aula **pyahu**

Red para la formación docente en Paraguay



**TEKOMBO'E HA TEMBIKUA**  
Motenondeha  
Ministerio de  
**EDUCACIÓN y CIENCIAS**



**UNA**



PROYECTO

**FORMACAP**

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y DESARROLLO DE LAS  
CAPACIDADES DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

## DIAGNÓSTICO COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LOS IFD DE GESTIÓN OFICIAL DESDE LA VOZ DE SUS ACTORES

Claves para la elaboración de un plan de  
acciones con énfasis en el fortalecimiento de  
las capacidades de formadores de formadores



## FICHA TÉCNICA

DIAGNÓSTICO COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN IFD DE GESTIÓN OFICIAL DESDE LA VOZ DE SUS ACTORES EN EL MARCO DEL PROYECTO FORMACAP

*Claves para la elaboración de un plan de acciones con énfasis en el fortalecimiento de las capacidades de formadores de formadores*

**Año 2021**

**San Lorenzo – Paraguay**

Campus Universitario

Universidad Nacional de Asunción

*Este documento fue elaborado en el marco de la ejecución del «Programa de apoyo a la Transformación del Sistema Educativo en Paraguay» en su componente 2 «Formación inicial de docentes y desarrollo de la capacidad de los profesionales de la educación» con el apoyo técnico y financiero de la Cooperación de la Unión Europea. Su contenido es responsabilidad exclusiva de la Universidad Nacional de Asunción e IES socias y no necesariamente refleja los puntos de vista de la Unión Europea.*

Prof. Dra. Zully Vera de Molinas, Rectora de la UNA

### COORDINADOR GENERAL DEL PROYECTO

Prof. Dr. Miguel Torres Ñumbay, Vicerrector de la UNA

### COMITÉ DE DIRECCIÓN DEL PROYECTO (CDP)

Prof. Dr. Miguel W. Torres Ñumbay, UNA

Prof. Dra. Sanie Romero de Velázquez, UNIBE

Dra. Nancy Oilda Benítez Ojeda, MEC

Lic. Edgar Osvaldo Brizuela Vera, MEC

Lic. Cristina Centurión, INAES

Dra. Valentina Canese, UNA

Prof. Dr. Edgar Sánchez, UNA

Ing. Quím. Cristian David Cantero Aquino, UNA (Secretario de Gobernanza del Proyecto)

### CONSULTORÍA NACIONAL PARA EL DIAGNÓSTICO

Mag. Margarita Sanabria

Lic. S. Carolina V. de M. Dohmen

### COORDINACIÓN DE ACCIONES

Dra. María de los Milagros Carregal, INAES

Mag. María Luz Miranda de Benítez, INAES

Mag. Rita Amalia Irma Thiebeaud Hellemans, UNAE

Prof. Dra. Sanie Romero de Velázquez, UNIBE

Dra. Perla Nancy Sosa de Wood, UNI

Prof. Dr. Edgar Sánchez Báez, UNA

Prof. Msc. Mirna Miño de Gauto, UNP

Mag. Sonia Marlene Gutierrez de Saldivar, UNC

Lic. Nora Morán, UNCA

Prof. Alicia Raquel López Portillo, UNP

Prof. Mtr. Norma Esther García Kaatz, UNVES

Dr. Pablo Kierniezny Rovate, UNI

Mag. Laura Verena Schaefer Czeraniuk, UNAE

Dra. Valentina Canese, UNA

Prof. Msc. José Daniel Díaz Samudio, UNE

MSc. Diego Sanabria, UNA

Lic. Fátima Benjamín Morínigo de Bogarín, UNICAN

Mag. Edgar Ramón Franco Meza, UNE  
Dr. Pablo Kierniezny Rovate, UNI  
Dra. María Concepción Araujo de Benítez, UNC  
Lic. Fátima Benjamín Morínigo de Bogarín, UNICAN  
Prof. Mtr. Alba María González López, UNVES  
Prof. Msc. Mirna Miño de Gauto, UNP  
Lic. Nora Morán, UNCA  
Dra. Nadia Czeraniuk, UNAE  
Titular: Mag. Hugo Speratti, UNIBE  
Suplente: Lic. Diana Larrosa, UNIBE  
Mag. Claudia Patricia Reyes López, INAES  
Mag. Felipe Miguel Villalba Benítez, FF  
Lic. José Enrique Giménez Cantero, FACEN

### **Formación Continua/Actualización**

Mag. Sandro Cristóbal González Benítez, UNE  
Dr. Félix Ayala Benítez, UNI  
Mag. María Celeste del Rocío Garbett de Miltos, UNC  
Lic. Celina Recalde Morel, UNICAN  
Prof. Mtr. Norma Esther García Kaatz, UNVES  
Prof. Dr. Victoriano García Barrios, UNP  
Lic. Isaac Habrán Mendoza Cardozo, UNCA  
Mag. Laura Verena Schaefer Czeraniuk, UNAE  
Titular: Mag. Eduardo Velazquez, UNIBE  
Suplente: Mag. Hugo Speratti, UNIBE  
Mag. Raquel López Villalba, INAES

### **Postgrado**

Prof. Msc. José Daniel Díaz Samudio, UNE  
Dr. Félix Ayala Benítez, UNI  
Mag. Griscelda Beatriz Rodríguez de Delgadillo, UNC  
M. Sc. María Esmeralda Brítez Miranda, UNICAN  
Prof. Mtr. Miguela Beatriz Denis Doldán, UNVES  
Prof. Dra. Cecilia Aguilera Estigarribia, UNP  
Mag. Perla Alfonso, UNCA  
Lic. Rita Amalia Irma Thiebeaud Hellemans, UNAE  
Titular: Mag. Eduardo Velázquez, UNIBE  
Suplente: Dra. María Luisa Torres, UNIBE  
Mag. Myrian Dolores Sugastti, INAES  
Dr. Luis Eduardo Wexell Machado, FF  
Lic. Néstor Jara Landolffi, FACEN  
Mag. Andrés Daniel Vázquez Álvarez, FF  
Lic. Edith Noemí Ortiz Verdún, FACEN

ANEAES	Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
BECAL	Programa Nacional de Becas de Postgrado en el Exterior “Don Carlos Antonio López”
BM	Banco Mundial
CEAMSO	Centro de Estudios Ambientales y Sociales
CIIE	Centro de Investigación e Innovación Educativa
CiviLab	Organización sin fines de lucro
CN	Constitución Nacional
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONEC	Consejo Nacional de Educación y Cultura
CONES	Consejo Nacional de Educación Superior
COVID 19	Coronavirus del año 2019
CPI	Curso Probatorio de Ingreso
CPO	Concurso Público de Oposición
CRE	Centro Regional de Educación
DGFPE	Dirección General de Formación Profesional del Educador
DGGP	Dirección General de Gestión de Personas
DGIE	Dirección General de Investigación Educativa
EEB	Educación Escolar Básica
EI	Educación Inicial
EM	Educación Media
ENEF	Escuela Nacional de Educación Física
EPHC	Encuesta permanente de Hogares Continua
FEDEM	Federación de Entidades Vecinalistas del Paraguay
FEEI	Fondo de Excelencia para la Educación y la Investigación
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FONACIDE	Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo
FORMACAP	Formación Inicial docente para el desarrollo de las capacidades de los profesionales de la educación
Fundación CIRD	Fundación Centro de Información y Recursos para el Desarrollo
IES	Instituciones de Educación Superior
IFD	Instituto de Formación Docente
INAES	Instituto Nacional de Educación Superior
INE	Instituto Nacional de Estadística
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
IS	Instituto Superior
ISE	Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña
ITN	Instituto de Tercer Nivel
ITS	Instituto Técnico Superior
JPLE	Juntos por la Educación
LPA	Leo, pienso, aprendo
MAPARA	Matemática para Paraguay
MEC	Ministerio de Educación y Ciencias

MECES	Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria
OEC	Observatorio Educativo Ciudadano
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OMAPA	Organización Multidisciplinaria de Apoyo a Profesores y Alumnos
PAGA	Plan de Acción de Gobierno Abierto
PEI	Plan estratégico institucional
PNTE	Programa Nacional de Transformación Educativa
PROCEMA	Capacitación de los educadores para el mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos a nivel nacional
PROCIENCIA	Programa Paraguayo para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología
SEN	Sistema Educativo Nacional
SIEC	Sistema de Información de Estadística Continua
SIGMEC	Sistema Integrado para la Gestión del MEC
SNC	Sistema Nacional de Calidad
SNCTI	Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación
SNEPE	Sistema Nacional de Evaluación de Procesos Educativos
TIC	Tecnología de la Información y la Comunicación
UAA	Universidad Autónoma de Asunción
UCNSA	Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción
UE	Unión Europea
UI	Unidades de Investigación
UIEP	Unidad de Investigación y Experimentación Pedagógica
UNA	Universidad Nacional de Asunción
UNAES	Universidad Autónoma de Encarnación
UNC	Universidad Nacional de Concepción
UNCA	Universidad Nacional de Caaguazú
UNE	Universidad Nacional del Este
UNI	Universidad Nacional de Itapúa
UNIBE	Universidad Iberoamericana
UNICAN	Universidad Nacional de Canindeyú
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNP	Universidad Nacional de Pilar
UNVES	Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo
UTCD	Universidad Técnica de Comercialización y desarrollo

## RESUMEN

El objetivo del diagnóstico fue construir colaborativamente un análisis de necesidades y potencialidades de los IFD de gestión oficial en busca de claves para su desarrollo a partir del fortalecimiento de las capacidades de los formadores de formadores. Para ello se aplicó un diseño cualicuantitativo de recolección y análisis de datos combinando tres métodos: Mesas de discusión, revisión documental y encuestas a actores clave.

Los hallazgos describen un sistema de formación docente predominantemente conformado por mujeres en todos los estamentos, quienes dirigen, enseñan o estudian en los IFD de gestión oficial ubicados casi totalmente en zonas urbanas a lo largo de la región oriental del país. Un alto número de docentes y directores cuentan con título de grado o postgrado y coinciden mayormente entre sí y con los estudiantes en cuanto a sus expectativas y necesidades de perfeccionamiento en servicio.

Las IES socias de FORMACAP ofrecen formación docente inicial y en servicio, pero el diagnóstico evidencia una necesidad de adaptar la oferta a áreas donde el número de titulaciones es deficitario. Existen antecedentes nacionales de articulación entre pregrado y grado basado en la convalidación o reconocimiento de saberes para la reducción de años de estudios universitarios y tendencia a convertir los pregrados en licenciatura. Esta articulación no se estructura como itinerario formativo con una definición clara de las capacidades propias de cada nivel.

Actualmente se aplica un nuevo mecanismo oficial de ingreso a la formación docente inicial que busca ser más integral al abarcar aspectos cognitivos y vocacionales. Los encuestados concuerdan con que deben ser medidas actitudes y aptitudes vocacionales, pero evalúan que los IFD deberían tener mayor autonomía en el diseño de sus mecanismos de ingreso y que estos deben apuntar a un desempeño propio de la educación media. Además, directores, docentes y estudiantes apuntan la necesidad de mayor formalización de mecanismos de seguimiento a egresados que promuevan la permanencia y la culminación oportuna de los estudios.

El mecanismo nacional de ingreso a la carrera docente, sostenido por un robusto marco normativo y una experiencia de aplicación de casi quince años, arroja periódicamente resultados que evidencian el mal desempeño de docentes en todas pruebas de acceso a distintos niveles del sistema educativo. Los evaluados, a su vez, apuntan a deficiencias métricas del sistema. Específicamente en formación docente, al día de hoy, en parte debido a vacíos legales, no existe un mecanismo explícito para la selección de formador de formadores y no se aplican en este nivel concursos públicos de oposición.

Finalmente, investigar y monitorear el sistema nacional de formación docente inicial en todos estos aspectos sería tarea más fácil y transparente si se contara con información actualizada, sistematizada y abierta sobre los mismos a escala nacional. Al día de hoy, si bien se reconoce a la investigación como fundamental para el desarrollo de docentes en formación y formadores de docentes, hay una frágil plataforma institucional para la producción de conocimientos desde y sobre la formación docente inicial. Se reconoce que más investigación científica y un observatorio sobre la formación docente en el país son vías fuertes de desarrollo y aumento del estatus académico de los programas en ese nivel.

RESUMEN .....	4
CONTENIDO.....	4
ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS DESCRIPTIVOS.....	9
DIAGNÓSTICO COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LOS IFD DE GESTIÓN OFICIAL DESDE LA VOZ DE SUS ACTORES EN EL MARCO DEL PROYECTO FORMACAP .....	16
ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN PARAGUAY: AVANCES Y RETROCESOS .....	19
Desarrollo de la formación docente en el Paraguay.....	19
Educación Superior en el Paraguay. Status legal de los IFD .....	28
La nueva formación docente en el Paraguay. Tareas para la mejora de la calidad.....	31
PROGRAMA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN (FORMACAP) .....	32
OBJETIVOS DEL DIAGNÓSTICO .....	36
MARCO METODOLÓGICO DEL DIAGNÓSTICO.....	37
Categorías de interés .....	37
Métodos aplicados.....	38
Mesas de discusión y sistematización entre las IES socias.....	38
Revisión colaborativa de la literatura.....	39
Batería de encuestas .....	40
CAPÍTULO 1   PERFIL ACTUAL DE LOS PRINCIPALES ACTORES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LOS IFD DE GESTIÓN OFICIAL .....	43
Características de los IFD participantes.....	44
Estructura organizacional.....	44
Programas ofrecidos.....	46
Mecanismos nacionales de aseguramiento de la calidad aplicados en los IFD .....	49
Recursos tecnológicos .....	54
Breve perfil de los grupos encuestados.....	57
Directores .....	57
Docentes.....	63
Estudiantes .....	71
Expectativas y necesidades de usuarios y potenciales usuarios de cursos de perfeccionamiento en servicio .....	75
Características ideales de las y los formadores de docentes .....	75
Necesidades de formación de los formadores de docentes en los IFD encuestados .....	80
Preferencias de los usuarios de cursos de formación docente en servicio.....	85

<b>CAPÍTULO 2   OFERTA ACTUAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA FORMADORES DE DOCENTES EN EL PAÍS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR</b> .....	89
Formación inicial .....	92
Cursos ofrecidos .....	92
Nivel académico .....	98
Áreas disciplinares .....	101
Vinculación con el campo laboral .....	104
Formación en servicio .....	106
Cursos ofrecidos .....	107
Nivel académico – Formación en servicio .....	111
Áreas disciplinares .....	112
Vinculación con el campo laboral .....	116
<b>CAPÍTULO 3   MECANISMO DE INGRESO A UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL</b> .....	118
Antecedentes .....	119
Marco normativo para el ingreso a programas de formación Docente, nivel de pregrado y grado universitario .....	119
Selección de postulantes en programas de Formación Docente .....	121
Objetivos del nuevo mecanismo de acceso a la formación docente inicial .....	122
Procedimiento de acceso .....	122
Evaluación y metodología .....	123
Adaptaciones del procedimiento .....	124
Acceso a la formación docente inicial desde la voz de actores clave .....	126
Directores .....	126
Docentes .....	127
Estudiantes .....	129
<b>CAPÍTULO 4   SEGUIMIENTO PARA LA PERMANENCIA, CULMINACIÓN OPORTUNA DE ESTUDIANTES DE FORMACIÓN DOCENTE</b> .....	130
Antecedentes internacionales .....	131
Experiencias nacionales de seguimiento .....	132
La Universidad Iberoamericana (UNIBE) .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Participación de la Universidad Autónoma de Asunción (UAA) en la Red TO-INN Programa Erasmus (2016-2019) .....	135
Expectativas de estudiantes, docentes y directores de IFD de gestión oficial sobre el seguimiento a egresados .....	136
Necesidades de formación de los estudiantes .....	136

Planteamientos para seguimiento a egresados de la formación docente según grupos encuestados.....	142
<b>CAPÍTULO 5   MECANISMOS DE INGRESO A LA PROFESIÓN DOCENTE .....</b>	<b>147</b>
Mecanismo nacional para el ingreso a la profesión docente .....	148
Banco de datos de docentes elegibles.....	149
Ingreso y carrera del educador según el Estatuto del Educador .....	150
Acceso a cargos docentes en IFD de gestión oficial.....	152
<b>CAPÍTULO 6   MECANISMO DE ARTICULACIÓN ENTRE IFD, UNIVERSIDADES E INSTITUTOS SUPERIORES.....</b>	<b>154</b>
Tipos de articulación educativa .....	155
Marco legal y normativo de los programas de formación docente en el Paraguay .....	156
Instituciones de Educación Superior en el Paraguay.....	157
Institutos Superiores .....	160
Articulación en los programas de formación de docentes en el Paraguay .....	161
Articulación entre IFD, IS y Universidades para la formación docente .....	161
Articulación en el diseño curricular del profesorado en Educación Escolar Básica primer y segundo ciclo – MEC.....	162
Experiencias nacionales de articulación .....	162
Experiencia nacional de la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo - UTCD .....	162
Experiencia nacional de la Universidad Autónoma de Asunción - UAA .....	163
Experiencia nacional de la Universidad Autónoma de Encarnación - UNAE.....	165
Experiencia nacional del Instituto Nacional de Educación Superior “Dr. Raúl Peña” – INAES .....	167
La experiencia internacional en relación a la articulación.....	180
Propuesta de estudiantes, docentes y directores para la articulación.....	181
<b>CAPÍTULO 7   PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE NACIONAL .....</b>	<b>183</b>
Percepción del estado actual y desarrollo futuro de la investigación educativa en el país .	184
Antecedentes de investigación en el sistema nacional de formación docente.....	189
Unidades de investigación en los IFD .....	190
Recursos financieros y técnicos.....	191
Producción y acción científica en el IFD .....	193
Desarrollo de competencias científicas en el IFD .....	194
Competencias de investigación en estudiantes .....	194
Actividades de investigación de los docentes .....	196

Antecedentes y perspectivas futuras para la construcción de un observatorio sobre la formación de formadores en el país.....	199
Fuentes de Información.....	199
CONSIDERACIONES CRÍTICAS ACERCA DE LOS HALLAZGOS.....	208
Incursión de las universidades e institutos superiores en la formación docente inicial: una tarea en progreso .....	210
Experiencias exitosas y desafíos en la articulación entre formación docente inicial y estudios de grado y postgrado .....	212
Iniciativas hacia una mejor estructuración y mayor integralidad del mecanismo de ingreso a la formación docente inicial.....	215
Necesidad de mecanismos formalizados de seguimiento a docentes en formación .....	217
Necesidad de mecanismos de acceso a la carrera docente que estimulen el desarrollo continuo de competencias.....	218
Producción de conocimientos y creación de un observatorio, vías hacia un mayor estatus académico de la formación docente inicial .....	219
Recomendaciones finales .....	221
Agradecimientos .....	223
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	224
ANEXOS .....	229
Anexo 1. IFD en funcionamiento en el 2021- Datos de conformación 2015 – Presencia de IES socias del Proyecto FORMACAP en el territorio .....	229
Anexo 2. Matriz de indicadores del cuestionario aplicado a directores.....	231
Anexo 3. Matriz de indicadores del cuestionario aplicado a docentes .....	233
Anexo 4. Matriz de indicadores del cuestionario aplicado a estudiantes de último año.....	235
Anexo 5. Nivel máximo alcanzado por docentes de IFD de gestión oficial (2015) .....	237
Anexo 6. Principales campos de acción de los proyectos de Investigación Acción en los IFD participantes .....	238

## ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS DESCRIPTIVOS

Descriptivo 1. Diferencias entre Innovaciones Educativas y Reforma Educativa.....	20
Descriptivo 2. Desarrollo de la formación docente en el Paraguay. Hechos históricos relevantes de la formación docente en Paraguay .....	25
Descriptivo 3. Sistema Educativo Nacional .....	30
Descriptivo 4. Subsistema de Educación Superior en Paraguay .....	30
Descriptivo 5. Distribución de actividades entre IES socias .....	39
Descriptivo 6. Zona de asentamiento de los IFD participantes.....	44
Descriptivo 7. Periodos de creación de IFD nacionales de gestión oficial .....	45
Descriptivo 8. Programas ofrecidos .....	47
Descriptivo 9. Distribución de docentes según género.....	48
Descriptivo 10. Articulación de IFD con escuelas y colegios .....	49
Descriptivo 11. Proporción de evaluados para el licenciamiento .....	49
Descriptivo 12. Criterios de calidad para el licenciamiento .....	51
Descriptivo 13. IFD en proceso de acreditación institucional .....	52
Descriptivo 14. Percepción* de los directores sobre recursos materiales del IFD .....	55
Descriptivo 15. Percepción* de los docentes sobre recursos materiales del IFD.....	56
Descriptivo 16. Percepción* de los estudiantes sobre recursos materiales del IFD.....	56
Descriptivo 17. Algunos datos demográficos y ocupacionales de los directores de IFD .....	57
Descriptivo 18. Tiempo diario dedicado al cargo.....	57
Descriptivo 19. Proporción de directores que también enseñan en el IFD .....	58
Descriptivo 20. Antigüedad de directores en el IFD.....	58
Descriptivo 21. Áreas de formación docente de directores.....	59
Descriptivo 22. Directores que recibieron del MEC capacitación para el cargo .....	59
Descriptivo 23. Formación de grado de los directores .....	60
Descriptivo 24. Títulos de grado obtenidos en programas articulados (directores).....	60
Descriptivo 25. Formación de postgrado de directores.....	61
Descriptivo 26. Tipo de gestión de las instituciones otorgantes del título .....	61
Descriptivo 27. Nacionalidad de las instituciones otorgantes del título.....	61
Descriptivo 28. Áreas educativas de formación específica (directores) .....	62
Descriptivo 29. Formación especializada en gestión .....	62
Descriptivo 30. IFD de pertenencia de los docentes encuestados.....	63
Descriptivo 31. Distribución departamental y distrital de los encuestados .....	64

Descriptivo 32. Docentes con título otorgado por un IFD.....	65
Descriptivo 33. Áreas de formación docente de los docentes encuestados .....	70
Descriptivo 34. Formación de grado de los docentes de IFD .....	66
Descriptivo 35. Obtención del grado en programas articulados (docentes) .....	67
Descriptivo 36. Formación de postgrado de los docentes de IFD.....	67
Descriptivo 37. Tipo de gestión de la institución donde realizaron el postgrado (docentes)....	67
Descriptivo 38. Formación en áreas educativas específica (docentes).....	68
Descriptivo 39. Tiempo desde el último evento de formación docente en servicio.....	68
Descriptivo 40. Eventos de formación docente en servicio en los que participaron (docentes) .....	69
Descriptivo 41. Datos ocupacionales de docentes encuestados .....	69
Descriptivo 42. Proporción de docentes que enseñan también en la universidad.....	70
Descriptivo 43. Nivel de los programas que enseñan en la universidad.....	70
Descriptivo 44. Asignaturas que incluyen actividades de vinculación con escuelas y colegios.	70
Descriptivo 45. Tipo de vinculación que incluyen las asignaturas .....	71
Descriptivo 46. IFD de pertenencia de los estudiantes encuestados.....	71
Descriptivo 47. Departamentos de origen de los estudiantes encuestados.....	72
Descriptivo 48. Evaluación de los recursos para el estudio propios de los estudiantes* .....	72
Descriptivo 49. Evaluación de los recursos para el estudio puestos a disposición por el IFD* .	73
Descriptivo 50. Distribución de los estudiantes entre los programas ofrecidos en los IFD .....	73
Descriptivo 51. Distribución de los estudiantes encuestados entre los programas ofrecidos en los IFD.....	74
Descriptivo 52. Tiempo disponible para el estudio autónomo .....	74
Descriptivo 53. Percepción de directores sobre necesidad de titulación universitaria de formadores de docentes * .....	75
Descriptivo 54. Cantidad de docentes con formación de postgrado pendiente en su IFD según directores .....	76
Descriptivo 55. Nivel de postgrado que más necesitan sus docentes actualmente según directores .....	76
Descriptivo 56. Nivel académico mínimo ideal para un formador de docente según los docentes encuestados .....	77
Descriptivo 57. Percepción de docentes sobre necesidad de titulación universitaria de formadores de docentes* .....	77

Descriptivo 58. Nivel académico mínimo para un docente de formación inicial según docentes encuestados .....	77
Descriptivo 59. Nivel mínimo para un docente de formación inicial según estudiantes.....	78
Descriptivo 60. Percepción de estudiantes sobre necesidad de titulación universitaria de formadores de docentes* .....	78
Descriptivo 61. Estudiantes que imitaría a alguno de sus docentes de IFD cuando estén en ejercicio .....	79
Descriptivo 62. Principal aspecto técnico en el que los docentes del IFD necesitan reforzamiento según directores.....	80
Descriptivo 63. Aspecto técnico en el que los docentes de cada asignatura necesitan reforzamiento según directores.....	80
Descriptivo 64. Principal aspecto técnico en el que los docentes consideran necesitar reforzamiento.....	81
Descriptivo 65. Aspecto técnico en el que los docentes consideran necesitar reforzamiento .	81
Descriptivo 66. Principal aspecto técnico en el que los docentes necesitan reforzamiento según estudiantes.....	82
Descriptivo 67. Principal aspecto técnico en el que los docentes necesitan reforzamiento según estudiantes.....	82
Descriptivo 68. Calificación de la didáctica y el dominio del contenido de sus docentes .....	83
Descriptivo 69. Debilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje en el IFD según estudiantes .....	83
Descriptivo 70. Áreas educativas transversales en las que los docentes necesitan mayor formación según directores .....	84
Descriptivo 71. Áreas educativas transversales en las que los docentes consideran necesitar mayor formación.....	84
Descriptivo 72. Áreas de gestión en la que los directores consideran necesitar mayor formación .....	84
Descriptivo 73. Tipos de formación en servicio que preferirían cursar los directores .....	85
Descriptivo 74. Tipos de formación en servicio que preferirían cursar actualmente los docentes .....	85
Descriptivo 75. Modalidad preferida por los directores para cursos de formación en servicio	86
Descriptivo 76. Modalidad preferida por los docentes para cursos de formación en servicio.	86
Descriptivo 77. Modalidad preferida por los estudiantes para cursos de formación en servicio .....	86

Descriptivo 78. Modalidad preferida por los estudiantes para cursos de formación en servicio según programas que están cursando .....	87
Descriptivo 79. Cantidad máxima de horas semanales para un curso de formación docente en servicio según directores.....	87
Descriptivo 80. Cantidad máxima de horas semanales para un curso de formación docente en servicio según docentes .....	88
Descriptivo 81. Departamentos de asiento de las IES participantes en el análisis de la oferta.	89
Descriptivo 82. Cantidad de cursos de formación inicial ofrecidos por las IES socias .....	92
Descriptivo 83. Periodos de implementación de los cursos de formación inicial examinados .	93
Descriptivo 84. Años de creación de las IES socias .....	93
Descriptivo 85. Cursos de formación inicial en actividad.....	94
Descriptivo 86. Cursos ofrecidos por las universidades socias .....	94
Descriptivo 87. Turnos de los cursos de formación inicial .....	97
Descriptivo 88. Modalidad de los cursos de formación inicial .....	97
Descriptivo 89. Acreditación de los cursos de formación inicial.....	98
Descriptivo 90. Costos de los cursos de formación inicial .....	98
Descriptivo 91. Clasificación de los cursos de formación docente inicial ofrecidos .....	99
Descriptivo 92. Carga horaria y duración de los cursos de formación inicial ofrecidos por las IES socias .....	99
Descriptivo 93. Oferta de cursos de formación inicial de cada IES según nivel .....	99
Descriptivo 94. Orientación profesional o académica de los cursos de formación inicial ofrecidos .....	100
Descriptivo 95. Público objetivo de los cursos de formación inicial ofrecidos .....	100
Descriptivo 96. Articulación entre niveles académicos de los cursos de formación inicial ofrecidos por las IES socias.....	101
Descriptivo 97. Campos temáticos de los cursos de formación inicial ofrecidos .....	101
Descriptivo 98. Ranking de competencias y contenidos más deficitarios en el plan de estudios de su IFD según estudiantes de formación docente inicial.....	103
Descriptivo 99. Prácticas a las que apuntan los cursos de formación inicial ofrecidos por las IES .....	104
Descriptivo 100. Porcentaje de egresos de los cursos de formación inicial .....	105
Descriptivo 101. IFD potencialmente impactados por la oferta de cursos iniciales .....	106
Descriptivo 102. Cantidad de cursos de formación en servicio ofrecidos por IES socias .....	107
Descriptivo 103. Años de implementación de los cursos de formación en servicio ofrecidos	107

Descriptivo 104. Año de implementación de los cursos de formación en servicio según tipo de curso .....	108
Descriptivo 105. Cursos de formación en servicio en actividad.....	108
Descriptivo 106. Cursos de formación en servicio ofrecidos por las IES socias .....	109
Descriptivo 107. Turnos de los cursos de formación en servicio ofrecidos .....	110
Descriptivo 108. Modalidades de los cursos de formación en servicio ofrecidos .....	111
Descriptivo 109. Institución que emitió el documento de aprobación de los cursos de formación en servicio .....	111
Descriptivo 110. Costos por estudiante de los cursos de formación en servicio ofrecidos.....	111
Descriptivo 111. Tipos de cursos de formación en servicio ofrecidos por las IES socias .....	112
Descriptivo 112. Duración y frecuencia de los cursos de formación en servicio ofrecidos .....	112
Descriptivo 113. Campos temáticos de los cursos de formación en servicio ofrecidos .....	113
Descriptivo 114. Prácticas a las que apuntan los cursos de formación en servicio ofrecidos por las IES.....	117
Descriptivo 115. Porcentaje de egresos de los cursos de formación en servicio .....	117
Descriptivo 116. MEC. Esquema del modelo para el acceso a la formación docente inicial ...	123
Descriptivo 117. Competencias lingüísticas evaluadas en las pruebas de ingreso .....	124
Descriptivo 118. Competencias matemáticas evaluadas en las pruebas de ingreso.....	124
Descriptivo 119. Flujo de procesos del procedimiento evaluativo .....	125
Descriptivo 120. Modelo de seguimiento de Pascarella y Terenzini adoptado por la universidad .....	133
Descriptivo 121. Estrategias y acciones del modelo de Pascarella y Terenzini.....	133
Descriptivo 122. Seguridad en las competencias adquiridas .....	137
Descriptivo 123. Áreas transversales en que los estudiantes consideran necesitar mejor formación .....	137
Descriptivo 124. Evaluación del plan de estudios cursados.....	138
Descriptivo 125. Aspectos del plan al que apuntan las recomendaciones .....	139
Descriptivo 126. Recomendaciones de mejora al plan de estudios.....	139
Descriptivo 127. Calidad de la evaluación en el IFD según estudiantes .....	141
Descriptivo 128. Calidad de los exámenes según estudiantes.....	141
Descriptivo 129. Retroalimentación de las prácticas docentes según los estudiantes.....	142
Descriptivo 130. Ingreso a cargos directivos en los IFD .....	151
Descriptivo 131. Ingreso a cargos docentes en los IFD participantes .....	152
Descriptivo 132. Acceso a cargos docentes en diferentes departamentos .....	153

Descriptivo 133. Universidades de gestión pública y matrícula. Paraguay, 2000 -2009 ..... **Erro!**

**Indicador ño definido.**

Descriptivo 134. Universidades de gestión pública y matrícula. Paraguay, 2010- 2019 ..... 159

Descriptivo 135. Listado de Institutos Superiores de gestión oficial ..... 160

Descriptivo 136. Universidad Autónoma de Asunción. Denominación de las titulaciones ... **Erro!**

**Indicador ño definido.**

Descriptivo 137. Estadísticas de las Licenciaturas en Ciencias de la Educación Complejo UNAE (ISEDE) ..... 166

Descriptivo 138. Agenda de investigación educativa del MEC ..... 185

Descriptivo 139. Encuesta relacionada al análisis necesario para la transformación del eje de investigación..... 187

Descriptivo 140. Proporción de IFD con unidades de investigación ..... 191

Descriptivo 141. Año de creación y ubicación de IFD con unidades de investigación ..... 191

Descriptivo 142. Recursos financieros y técnicos para la investigación en IFD ..... 192

Descriptivo 143. Proporción de IFD que reciben asistencia de la DGIE del MEC ..... 192

Descriptivo 144. Artículos, investigación acción y líneas de investigación ..... 193

Descriptivo 145. Cantidad de artículos publicados por los docentes en los últimos cinco años ..... 193

Descriptivo 146. Temáticas de las líneas de investigación reportadas por los IFD ..... 194

Descriptivo 147. Asignaturas que apuntan a desarrollar competencias de investigación en estudiantes ..... 195

Descriptivo 148. Porcentajes de horas de cada asignatura destinadas a investigación y gestión de proyectos ..... 195

Descriptivo 149. Utilidad percibida de las metodologías en el desarrollo de competencias para la investigación educativa según carrera ..... 196

Descriptivo 150. Utilidad percibida de las metodologías en el desarrollo de competencias para la investigación educativa ..... 196

Descriptivo 151. Proporción de docentes investigadores ..... 197

Descriptivo 152. Temáticas investigativas de interés de los docentes ..... 197

Descriptivo 153. Percepción de la probabilidad de recibir apoyo del IFD para realizar investigaciones (docentes) ..... 197

Descriptivo 154. Frecuencia con que son consideradas las pruebas SNEPE en la planificación de asignaturas ..... 198

Descriptivo 155. Prioridad atribuida a la construcción de un espacio de información sobre formación docente..... 207

## **DIAGNÓSTICO COLABORATIVO DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LOS IFD DE GESTIÓN OFICIAL DESDE LA VOZ DE SUS ACTORES EN EL MARCO DEL PROYECTO FORMACAP**

Claves para la elaboración de un plan de acciones con énfasis en el fortalecimiento de las capacidades de formadores de formadores

Una palabra clave para entender la formación docente en Paraguay en los últimos 166<sup>1</sup> años -o al menos para empezar a analizarla- es también un concepto que sintetiza al mismo tiempo su andar en estos casi dos siglos y las expectativas actuales de la ciudadanía: transformación.

No se puede negar que, como se verá en el presente informe, el sistema nacional de formación docente no dejó de experimentar cambios en aspectos fundamentales desde sus inicios. Tampoco se puede negar que tal vez ese andar casi bicentenario no alcanza la velocidad que de él espera, reivindica y, más importante, necesita un país donde varios sectores oficiales y no oficiales discuten hoy día las líneas de acción para su transformación educativa en la próxima década.

Es cierto que el hecho educativo en sí mismo -«la cosa» educativa como algunos lo llaman haciendo referencia a lo más tangible de sus procesos, a su materialidad- se da concretamente en cada aula a lo largo de todos los departamentos del país, cuando personas en formación, docentes y estudiantes, empiezan un diálogo que los transformará permanentemente.

La madre de todas esas aulas, el aula fuente, mbo'ehakoty kakuaa, se encuentra en las instituciones que forman a los nuevos docentes que deberán propiciar ese diálogo. Cada docente en formación sentada o sentado en sus pupitres reproducirá en el mediano y largo plazo -consciente o inconscientemente, con progresión exponencial y a escala nacional- aquello que de ella absorba.

Más que información conclusiva, el presente informe pretende abrir espacio a interrogantes; interrogantes que exploran un cómo, pero también hacen emerger un quién, un quiénes. Nos preguntamos cómo se viene desarrollando la formación docente inicial en los IFD de gestión oficial del país y cómo se encuentra hoy día en cuanto a mecanismos de ingreso, de formación continua, de seguimiento, de articulación y de producción de información y conocimientos. Pero, antes que

---

<sup>1</sup> Considerando como primer hito la apertura de la primera escuela normal para maestros, en 1886.

nada, nos preguntamos quiénes son los actores clave que interactúan en ese sistema, qué perfil tienen sus estudiantes, sus directivos y, especialmente, sus docentes, nodo central de ese sistema.

Los antecedentes históricos de la formación docente en el país muestran una realidad que a cada diez años vino atravesando momentos críticos, avances y retrocesos que ciertamente la posicionan como realidad cambiante. Los datos recogidos entre agosto y diciembre de 2021 evidencian saltos cualitativos en varias de sus dimensiones, especialmente en su muy incipiente y experimental transición hacia un ámbito académico más formal, más cercano a lo universitario expresado en nuevas iniciativas de articulación entre estudios de grado y pregrado, donde la universidad, quizá todavía tímidamente, empieza a integrarse a la idea de ese quiénes.

Históricamente, quienes formaban a los nuevos docentes del país eran los propios egresados de institutos de formación docente. Entre 2015 y a la fecha se da un punto de corte que quiebra la linealidad de las décadas anteriores con un disparo muy llamativo del número de formadores de docentes con títulos de grado y postgrado. Sumado a ello, actualmente, existen y operan programas de formación inicial y en servicio en los IFD, en institutos superiores y universidades de gestión oficial y privada. Esto implica integrar al sistema educativo nacional talentos docentes con formación universitaria en áreas específicas mediante un proceso de habilitación pedagógica

Es una interesante oportunidad para un sistema de formación que opera fuera del sistema universitario con alto grado de dependencia y centralización técnica, administrativa y financiera, caracterizado por necesidades en áreas básicas de formación en ciencias, matemáticas y comunicación. Pero aún no se generaron las condiciones óptimas para que las universidades emprendan acciones directas para la formación docente.

Existe, sin dudas, una importante necesidad de transformaciones en el sistema de gobernanza de la formación docente, así como de acciones que garanticen su calidad de modo que sus servicios sean capaces de atender efectivamente las demandas en los diferentes niveles y áreas del sistema educativo nacional relacionadas a interculturalidad, inclusión y otras cuestiones no ajenas a la carrera del educador. Si bien a la fecha se desarrollan programas y proyectos para mejorar la calidad de la formación docente, los intentos hacia una reforma integral de la formación docente paraguaya siguen un patrón reactivo, enfocándose con mayor énfasis en ordenar el gran crecimiento en la cantidad de IFD creados en los últimos años.

A lo largo de los años se desarrollaron varios programas y proyectos con el propósito de mejorar las competencias docentes en aula. En el marco de la reforma de la educación media, el MEC hizo foco entre otros puntos, en la formación de formadores, infraestructura y mecanismos de evaluación. Así, existen y operan actualmente mecanismos de evaluación para la mejora institucional en IFD de gestión oficial, para el acceso a programas de formación docente inicial y para el acceso y el desarrollo en la carrera docente.

Aún quedan muchos pendientes hacia el cambio deseado, entre ellos, convenir entre todos los sectores involucrados cómo debe darse ese cambio y quiénes participarán en él. El programa Formación Inicial docente y desarrollo de las capacidades de los profesionales de la Educación (FORMACAP), promovido desde una alianza entre Paraguay y la Unión Europea es una iniciativa que se une a los esfuerzos en este sentido. Como primera acción en el marco de FORMACAP, el diagnóstico presentado en este documento busca delimitar una descripción de base sobre la situación histórica y actual de la formación docente en el país, de modo a identificar claves que emerjan como ineludibles para la elaboración de un plan de acciones con énfasis en el fortalecimiento de las capacidades de formadores de docentes.

## ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN PARAGUAY: AVANCES Y RETROCESOS

### Desarrollo de la formación docente en el Paraguay

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

En el año 1889, se crea la Universidad Nacional de Asunción, (Art. 18 de la Ley de Enseñanza Secundaria) con tres Facultades: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Facultad de Medicina y ramas anexas y Facultad de Matemáticas y ramas anexas. Siete años más tarde se crea la Escuela Normal de Maestros cuyo plan de estudios fue aprobado recién en el año 1906 y cambiado en el año 1950 para desarrollarse la primera experiencia de cursos de capacitación para los docentes en ejercicio (Zayas, 2016).

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

En 1968 se crea el Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña, además de otros cuatro institutos de formación docente (Zayas, 2016). Al año siguiente, un primer diagnóstico sobre el nivel secundario constata que las escuelas normales no formaban docentes calificados para las exigencias de la enseñanza primaria, además, que los edificios, instalaciones y equipos no eran adecuados para el logro de sus fines (pocos materiales didácticos, con bibliotecas muy precarias, etc.), y fundamentalmente la falta de selección de los alumnos para ser maestros (Zayas, 2016). Como respuesta se elaboró el Programa de Desarrollo Educativo Nacional 1969 -1980 cuyo propósito central fue mejorar significativamente la educación paraguaya a través de la capacitación docente, la modernización curricular y la administración educacional. El número de profesionales del cual el sistema de formación docente dotaba al país era insuficiente, pero la maestra<sup>2</sup> tenía autoridad y reconocimiento social (Zayas, 2016).

En el año 1973 se aplica una nueva Reforma Educacional en el país, denominada «Innovaciones Educativas» que suspende las escuelas normales y crea por Decreto del Poder Ejecutivo el Sistema de Formación Docente con varios organismos responsables que

---

<sup>2</sup> Con anterioridad a los años 90, la carrera docente se constituyó en una carrera orientada a las mujeres, refiriendo que la docencia durante mucho tiempo fue la única actividad laboral extradoméstica realizadas por la mujer (Zayas, 2016).

cumplen las funciones de dirección, administración y supervisión del programa de formación, capacitación, especialización y profesionalización (Dpto. de Formación y Especialización Docentes, Centros Regionales, Instituto Superior de Educación, y la Unidad de Profesionalización y Capacitación de maestros en servicio). Para el año 1985, el Paraguay ya contaba con 15 IFD (Zayas, 2016).

La Reforma Educativa de 1993 que se gesta en el marco de una nueva Constitución de la República del Paraguay y una nueva forma de gobierno iniciada en 1989 con la caída del régimen autoritario, no solo planteaba nuevos planes de estudio, innovaciones en los programas de estudios en la escuela obligatoria, cambios en el rol del docente, sino un nuevo Sistema Educativo Nacional cuyas características más resaltantes son comparadas con las innovaciones educacionales del año 1973 por Serafini (1992, citada por MEC, 2021d) (descriptivo 1).

*Descriptivo 1. Diferencias entre Innovaciones Educativas y Reforma Educativa*

INNOVACIONES EDUCACIONALES 1973		REFORMA EDUCATIVA 1993
Constitución Nacional de 1967	<b>1</b>	Constitución Nacional de 1992
Reforma del currículum	<b>2</b>	Reforma del Sistema Educativo
Centralización. Concentración	<b>3</b>	Descentralización
Castellano, lengua oficial. Guaraní, lengua nacional	<b>4</b>	Castellano y Guaraní, ambos idiomas oficiales. Bilingüismo oficial
Educación formal escolarizada	<b>5</b>	Educación formal, no formal y refleja
Dictadura. Autoritaria. Vertical	<b>6</b>	Democracia. Participativa.
Aislado de las culturas del país	<b>7</b>	Educación pluricultural y pluriétnica
Para cuerpo de directivos y docentes	<b>8</b>	Comunidad educativa social e institucional
Plan	<b>9</b>	Proceso
Currículum cerrado	<b>10</b>	Currículum abierto
Uniformidad	<b>11</b>	Diversidad y pertinencia
Acento en la enseñanza	<b>12</b>	Acento en el aprendizaje

**Fuente:** (MEC.PNTE2030, 2021d)

El Sistema Educativo Nacional vigente desde la reforma educativa del 1993 con características y principios diferentes a innovaciones educacionales de 1973, ubica a IFD en el subsistema de educación superior junto con los institutos superiores y las universidades, pero sin la autonomía académica y administrativa – financiera que los últimos poseen, sino que operan bajo gestión del MEC, único ente del Estado que los puede habilitar, supervisar y/o clausurar. Además, los perfiles, los planes y programas de estudios, los recursos humanos, la infraestructura, la gestión y las normativas de los IFD de gestión

oficial son proveídos por el MEC. Los IFD de gestión privada también operan bajo el MEC en los aspectos académicos.

Al inicio de la reforma del 93 se cuestiona la falta de idoneidad de los formadores de las instituciones formadoras de docentes principalmente, se rechaza los mecanismos más comunes de acceso y promoción de algunos formadores en los institutos consistente en recomendaciones políticas o de amistad (Zayas, 2016) que luego se agudiza por la masificación de IFD tanto de gestión oficial como de gestión privada (1996 – 2000) ante la necesidad de formar docentes con miras al cumplimiento de una de las metas más relevante de la reforma educacional cual fue la ampliación de la cobertura: más niños en la Escuela lo que llevó al MEC habilitar 40 IFD de gestión oficial y cerca de 100 IFD de gestión privada, sin un mecanismo formalizado de evaluación que garantice las condiciones adecuadas para la formación de buenos maestros.

Sosa (2017), actual viceministra de educación básica del MEC, en su presentación sobre PROCEMA cita a exponentes nacionales e internacionales de la formación docente y expone las debilidades del sistema de formación docente:

«Un fenómeno que restringe de sobremanera la posibilidad de formar buenos maestros es “...la degradación académica que afecta a una parte considerable de las instituciones de formación docente, que confieren títulos y, por consiguiente, habilitan para el ejercicio” (Borden, Allyson; 1994) (...) (p. 5)

En el expansivo crecimiento que se generó con el proceso de democratización por un lado y la puesta en funcionamiento de la reforma educativa por otro, “...cabe reconocer las graves implicancias que la comercialización dolosa presenta a todo intento de recuperación de la calidad de la docencia en la educación básica y media” (CONEC; 2005) (...) (p. 5)

En la Educación Media, “la formación docente en áreas recién se inicia en el año 2002 y se produce al mismo tiempo que la implementación de la reforma en este nivel” (Banco Mundial; 2012:3) (...) (p. 5)

Los acentos de los programas se ubican equilibradamente en torno al conocimiento pedagógico y en los aspectos prácticos de la enseñanza, tales como la evaluación continua y formativa de los alumnos, la organización en el aula, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en la indagación (Ortega; 2011:23) (...) (p.8)

Las políticas actualmente en curso, como ya se mencionó, incentivan los estudios de posgrado, que aparentemente ya son parte de las aspiraciones de los docentes (Aguerrondo y Vezub, 2003; Mancebo, 2006) (...) (p. 8)

El énfasis en las alianzas con las universidades acreditadas y la orientación hacia la obtención de posgrados dedicados a incrementar las capacidades de investigación e innovación entre una población que ha estado alejada de este ámbito resulta novedoso, y seguramente requiere ajustes en la cultura universitaria tradicionalmente distante de la trama escolar (Ibarrola et. al. 2006) (...) (p. 8)»

Aunque la capacitación docente no cambia inmediatamente los problemas de la educación, ni las condiciones del trabajo docente –sociales e institucionales- es muy valiosa para convertir en virtuoso el círculo vicioso que pareciera condenar al maestro a un inalcanzable prestigio social (Carmargo et al; 2004) (...) (p.9)

En la década de los noventa - 104 años después de la creación de la UNA- se crean nuevas universidades nacionales, la primera en el año 1993 en el este del país, la Universidad Nacional del Este (Ley 250 de 1993). La UNA era la única universidad en el país hasta 1960, año en que la Conferencia Episcopal Paraguaya creó la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” de gestión privada, que no solo se instaló en Asunción, sino que extendió los servicios universitarios en varios departamentos del país, entre los más longevos se ubica el Campus Universitario Asunción, Campus Universitario Guairá y el Campus Universitario Concepción. Actualmente la universidad se encuentra en 16 departamentos del país (Estatuto UC, 2014).

Al 2021, el país cuenta con 55 universidades de las cuales nueve son de gestión oficial; 37 Institutos Superiores de los cuales ocho son de gestión oficial. Entre los institutos de gestión oficial, cuatro se ocupan de la formación militar; uno, de la formación policial; uno, de las bellas artes; otro, para ciencias de la salud y otro, el INEAES (ex ISE) de educación focalizando exclusivamente su servicio para la formación de docentes en pregrado, grado y postgrado (ANEAES, 2021).

El MEC desde la reforma educativa 1993 ha emprendido iniciativas con miras a mejorar la educación en general y la formación de los maestros en particular: diseño y aplicación de mecanismos de evaluación de la gestión institucional de los IFD (Licenciamiento) (MEC, 2007), programas de formación docente en servicio, formación de líderes educativo por la vía de becas para estudios de postgrado en universidades extranjeras (MEC, 2005), diseño y aplicación de mecanismos de evaluación de desempeño docente con el propósito de sustentar la instalación de la carrera docente denominado: Certificación de los Educadores Profesionales (MEC, 2008) y la reforma de los planes de estudios de la formación docente en los IFD (MEC, 2013), entre otros en el marco del Proyecto de Reforma de la Educación con Énfasis en la Educación Media (PREEM) ejecutado entre los años 2004 al 2009 (Lachi, 2011). Estos programas se vieron fortalecidos con la vigencia de la ley general de educación, la ley de estatuto del educador, la de creación de la ANEAES (Ley 2072 de 2003) y la de educación superior (Ley 4995 de 2013).

En la década del 90 un grupo de universidades de gestión privada (UAA, UTCD, UNAE, entre otras), creadas en esa década, ofrecen a los egresados de los IFD programas de grado universitario articulados, reconociendo los saberes y experiencias acumuladas durante sus años de formación docente, oferta que aún persiste en alguna de ellas, pero que a su vez persiste la falta de reconocimiento del MEC expresado en una menor valoración de los títulos académicos de grado universitario obtenidos en programas articulados, para la certificación documental segunda fase del proceso de selección de docentes para ejercer cargos públicos (ANEAES, 2021; DGGP, 2021). En las décadas siguientes con fondos del FEEI (Ley 4758 de 2021 y Ley 6102 de 2017), el MEC desarrolla en el marco de PROCEMA acciones específicas para los IFD de gestión oficial que según informe a diciembre de 2020 presenta los siguientes avances (FEEI, 2021)

- 23 Institutos de Formación Docente (IFD) con obras finalizadas
- 100% de los IFD han sido dotados con textos

- 583 mobiliario adjudicados a entregar en 28 IFD
- 580 educadores profesionalizados
- 600 educadores con formación de postgrado en modelo por competencias
- 600 educadores formados en lengua inglesa
- 374 educadores formados en Educación Permanente
- 132 en Educación Inclusiva y 4.285 en asesoría pedagógica
- 562 educadores actualizados
- 600 educadores indígenas formados
- 35 IFD cuentan con evaluación externa concluida
- 600 técnicos pedagógicos evaluados en su desempeño profesional
- Evaluación de la implementación del Sistema de Acompañamiento Pedagógico
- 959 gestores educativos formados

El informe también da cuenta de algunos atrasos en la ejecución del proyecto, que guarda principalmente con la construcción de los Centros de Excelencia para la formación docente. En 2019, con el apoyo técnico de la Cooperación de la Unión Europea a través del proyecto «Mejorando la Calidad Educativa a través del Diseño de la Nueva Formación Docente Inicial y la Elaboración del Nuevo Plan Maestro para la Formación y Práctica Pedagógica en Aula en Paraguay» bajo el Contrato No. LA 2019/409-274, el MEC inicia la implementación de un Diseño curricular de la nueva formación docente en todas las instituciones formadoras de docentes que ofrecen programas de formación inicial para el primero y segundo ciclo de la EEB. En 2021 año egresó la primera cohorte.

También resalta al cierre de este año, la acreditación de la calidad de la gestión institucional de 11 de los 15 IFD de gestión oficial que se sometieron a la evaluación con fines de acreditación nacional en el marco del modelo nacional de evaluación y acreditación de la educación superior gestionado por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior - ANEAES (Ley 2072 de 2003).

La evaluación y acreditación de los IFD por la ANEAES da cuenta de la continuidad de una política pública referida al aseguramiento de la calidad de las instituciones formadoras de docentes que inició en 2001, a través del Programa Escuela Viva Hekokatúva en su componente de mejoramiento de la formación inicial de los maestros, estructurado a su vez en dos subcomponentes: Mejoramiento académico de los IFD (se trabajó en torno a proyectos académicos didácticos – cursos de perfeccionamiento a formadores de docentes y directores de IFD) y evaluación Institucional (cuyas líneas de acción son la medición del rendimiento académico de los egresados del profesorado de EEB y la autoevaluación Institucional en los Institutos de Formación Docente, lo que permitió que en los años 2003 y 2004 se aplicara un plan piloto de autoevaluación institucional de 10 IFD de gestión oficial). En 2005 se inicia el diseño del Mecanismo de Acreditación de los IFD que concluye con la aprobación del Mecanismo de Licenciamiento de los IFD, como etapa previa a la Acreditación (MEC, 2009). Al año 2021 se completa la segunda fase con la resolución de acreditación que la agencia otorga a 11 IFD.

Por último, la acción más relevante del MEC en materia educacional en el país lo constituye el actual Programa: Transformación Educativa 2030 – PNTE 2030 dirigido por un Comité Estratégico conformado por ministros, viceministros no solo de la cartera de Educación, representantes de la sociedad civil y de las familias. Este programa apunta dotar al país en el primer trimestre del 2022 de una hoja de ruta para la transformación educacional de los próximos años, blindado por un pacto nacional y una ley de la República a fin de garantizar su continuidad como política de Estado que trascienda los periodos de gobierno nacional y territoriales. A diciembre de 2021 ha entregado al país documentos diagnósticos sobre distintos ejes de la educación y un primer acuerdo público sobre la política educativa (MEC, 2021a-d).

Los hallazgos diagnósticos en el marco PNTE2030 sobre el desarrollo profesional de educadores presentados en ocasión del inicio de las actividades del Proyecto FORMACAP son, entre otros (Benítez y Walder, 2021 p.2): los IFD no cuentan con la autonomía financiera y administrativa ni con las capacidades suficientes para realizar los planes que se proponen; existe la percepción de que la lógica y prácticas de los IFD los asemejan más a una escuela que una institución de educación superior; los IFD no cuentan con la calidad necesaria para que los docentes puedan enfrentar los desafíos de su profesión; no se ha logrado cumplir con el compromiso de contar con instituciones de formación docente para el sector indígena en ambas regiones del país; se carece de recursos humanos con formación técnica para el trabajo curricular y acompañamiento pedagógico para la formación de instructores de formación profesional; existe un déficit importante de docentes para el nivel de Educación Inicial y en Ciencias y Matemáticas para el Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Media; se cuestiona la calidad de los cursos de formación continua; los docentes no cuentan con suficientes saberes para desarrollo de procesos educativos inclusivos y los docentes no cuentan con suficientes saberes para un óptimo desempeño desde una perspectiva intercultural.

Los nudos críticos identificados en el eje desarrollo profesional del educador son: Sistema de gobernanza de la formación docente y continua, calidad de la formación docente, cobertura de las demandas en niveles y áreas, respuestas a las demandas de formación intercultural, respuestas a las demandas de educación inclusiva, salario docente, condiciones laborales, Evaluación del desempeño y selección docente. El documento PNTE 2030 Eje: Desarrollo Profesional del Educador (MEC, 2021) está disponible en la página web es de fácil acceso para todo público y contiene información en detalle.

En la siguiente tabla (descriptivo 1) se muestra una línea de tiempo de hechos históricos relevantes construida a partir de la revisión de numerosos textos académicos (Demelene y Misiego, 2013; Elías y Misiego, 2017; Lafuente, 2015; Sosa, 2017; Serafini, 2021; Zayas, Miranda, Subeldía, Palacios, Solís y Caballero, 2012 y Zayas, 2016), publicaciones institucionales (ANEAES, 2019b; Banco Mundial, 2013; MEC, 2007, 2008, 2013, 2015, 2016, 2019a, 2019b, 2021b, 2021c, 2021d), legislaciones y normativas (ANEAES, 2019a, 2019b y 2021; Ley 1264 de 1998, UCNSA, 2014; Ley 1725 de 2001; Ley 2072 de 2003; Ley 4995 de 2013; Ley 6628 de 2020; Constitución Nacional Paraguaya de 1992; Ley 6659 de 2020;

Ley de enseñanza secundaria de 1889; Ley 1264 de 1998; Ley 3568 de 2009; Ley, 1725 de 2001; Ley 2072 de 2003; Ley 4995 de 2013)

*Descriptivo 2. Desarrollo de la formación docente en el Paraguay. Hechos históricos relevantes de la formación docente en Paraguay*

Año	Hechos históricos
1856	Se abre una Escuela Normal para formar maestros.
1857	El Colegio de segunda enseñanza sustituye a la Escuela Normal para formar maestros.
1874	Se establece una Escuela Normal en el Colegio Nacional de la Capital.
1889	Creación de la Universidad Nacional de Asunción por Ley de enseñanza secundaria
1896	Creación de la Escuela Normal de Maestros
1906	Se aprueba un plan de estudios para las Escuelas Normales
1943	Creación de la Escuela Nacional de Educación Física – ENEF
1950	Se cambia el plan de estudios de las escuelas normales y se desarrolla cursos de capacitación para los docentes en ejercicio.
1957	La reforma educacional determinó las ramas: ciclo básico, bachillerato (humanístico y comercial) y Normal o Formación Docente.
1958	Se implementa el plan para las escuelas Normales de la República y funcionan dos tipos de escuelas normales: para los ciclos preescolar y primario, y para la educación media. También funcionaban con la ayuda del gobierno de los Estados Unidos, los CRE- Centros Regionales de Educación encargados de proporcionar orientación y capacitación a los docentes de las zonas rurales.
1965 1968	- Se crean cuatro IFD de gestión oficial
1968	Creación del Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña (Decreto del Poder Ejecutivo del 16 de enero de 1968)
1969	Se realiza un diagnóstico del nivel secundario y se constata que las escuelas normales no formaban docentes calificados para las exigencias de la enseñanza primaria adecuada a las necesidades nacionales además que los edificios, instalaciones y equipos no son adecuados para el logro de sus fines (pocos materiales didácticos, con bibliotecas muy precarias, etc.), y fundamentalmente la falta de selección de los alumnos para ser maestros.
1970	Se elaboró el Programa de Desarrollo Educativo Nacional 1969 -1980 cuyo propósito central fue mejorar significativamente la educación paraguaya a través de la capacitación docente, la modernización curricular y la administración educacional. El número de docentes que el sistema de formación docente dotaba al país era insuficiente. La Maestra tenía autoridad y reconocimiento social.
1971	A través de una Comisión de Currículum -se formó por resolución ministerial- se encargaron de elaborar una nueva Reforma denominada 'innovaciones educativas'
1973	Implementación de la Reforma: Innovaciones educativas
1974	Se suspenden las escuelas normales y se crea el Sistema de Formación Docente Por Decreto del Poder Ejecutivo con varios organismos responsables que cumplen las funciones de dirección, administración y supervisión del programa de formación, capacitación, especialización y profesionalización (Dpto. de Forma-

	ción y Especialización Docentes, Centros Regionales, Instituto Superior de Educación, y la Unidad de Profesionalización y Capacitación de maestros en servicio).
1974-1977	Se crean siete Institutos de Formación Docente (IFD) de gestión oficial
1979-1985	Se crean cuatro IFD de gestión oficial
1992	El Paraguay cuenta con una nueva Constitución Nacional
1993	Reforma Educativa: nuevos planes de estudio, innovaciones en los programas de estudios en la escuela obligatoria, cambios en el rol del docente. Se cuestiona la falta de idoneidad de los formadores de las instituciones formadoras de docentes basado principalmente, en los mecanismos más comunes de acceso y promoción de algunos formadores en los institutos, consistente en recomendaciones políticas o de amistad.
1992 1995	- Expansión de la formación docente inicial. Creación de siete IFD de gestión oficial
1994	Se crea el Instituto de Formación Docente Iberoamericana, antecedente de la Universidad Iberoamericana -UNIBE, IES socia del Proyecto FORMACAP
1996 1999	- Expansión de la formación docente inicial. Creación de nueve IFD de gestión oficial
1996-2000	Exponencial aumento de habilitación de IFD de gestión privada.
1996-2000	Ejecución del Programa MECES: actualización y perfeccionamiento para el ejercicio docente.
1998	Se promulga la ley 1264 General de Educación que establece la rectoría del MEC sobre el Sistema Educativo Nacional. En particular, la formación docente forma parte de la educación superior, los IFD operan bajo gestión del MEC con funciones capacitar a los educadores con la más alta calidad profesional, científica y ética; lograr el eficaz desempeño de su profesión en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las diversas modalidades de la actividad educativa; actualizar y perfeccionar permanentemente a los docentes en ejercicio; y, fortalecer su competencia en el campo de la investigación educativa y en el desarrollo de la teoría y la práctica de las ciencias de la educación.
1999	Se crea el Instituto de Formación Docente Divina Esperanza, que actualmente forma parte del complejo Universidad Autónoma de Encarnación UNAE, IES socia del proyecto FORMACAP
2000	Creación de nueve IFD de gestión oficial
2001-2007	Escuela Viva Hekokatúva I: Formación inicial de docentes de EEB y fortalecimiento de 31 IFD en gestión y prácticas de autoevaluación.
2000	Se suspende la implementación del programa de formación Inicial de docentes para el primero y segundo ciclo de la EEB por exceso de docentes para el nivel.
2001	Creación del Instituto Nacional de Educación Superior (INAES) ex ISE. Dr. Raúl Peña con autonomía académica y tiene facultades para ofrecer programas de grado y de postgrado (capacitación, especialización, maestría y doctorado).
2003	Creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) y sus facultades legales le habilita para evaluar y, en su caso acreditar la calidad de los IFD de gestión oficial y de gestión privada
2003	Decreto 468 que reglamento el estatuto del Educador
2003-2009	Reforma Joven: Educación Media. Diseño e implementación de un sistema de formación continua de docentes y formación de 100 líderes educativos +Mecanismo de Licenciamiento de IFD + Certificación de los Educadores Profesionales.

2007	El MEC diseña y aprueba un Mecanismo de Evaluación para el Licenciamiento de las Instituciones Formadoras de Docentes
2010	EL MEC suspende la habilitación de programas de formación docente para la EEB primero y segundo ciclos
2007-2015	Escuela Viva Hekokatúva II: Capacitación inicial a través de talleres de gestión para directores y de innovación pedagógica para docentes Talleres de refuerzo pedagógico. Proyectos concursables de IFD oficiales, privados y universidades.
2011	Ley N° 4.351/11 suspendió la Creación de Universidades e Institutos Superiores hasta la promulgación de la Ley de Educación Superior N° 4995/2013.
2013	Se promulga la ley 4995/2013 de Educación Superior y ratifica la rectoría del MEC sobre el Sistema de Formación Docente.
2013	Nuevo Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación Escolar Básica 1° y 2° ciclos implementado en los IFD de gestión oficial y privada.
2014-2018	MEC aplica evaluación para el Licenciamiento de los IFD de gestión oficial
2015-2020	PROCEMA. Programa de Capacitación de los Educadores para el mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos a nivel nacional
2018	Se aprueba el Plan Nacional de Educación 2018 – 2024
2018	El INAES obtiene su autarquía y se convierte en una Institución de Educación Superior con autonomía académica y autarquía administrativa.
2015	El MEC aprueba un mecanismo de evaluación para el Licenciamiento de IFD de gestión oficial o privada.
2016	Juntos por la Educación con financiamiento de la Unión Europea ejecuta durante tres años el Proyecto: “La educación primero. Todos por Caazapá” diseñado para aportar un modelo de gestión en territorio para la mejora de la educación. Los Institutos de Formación Docente del área de influencia junto con otras instancias territoriales del MEC y de la sociedad civil tuvieron un papel relevante en la ejecución del proyecto y quedando capacidad instalada con 28 Formadores de Formadores.
2017	Programa Nacional de Becas de Postgrado en el exterior “Carlos Antonio López” (BECAL) ofrece 30 becas para Profesionales de la Educación para iniciar estudios de postgrado en España conducentes a la obtención del título de Maestría en el área de Educación.
2017	Se sanciona la ley N° 5749 que establece la carta orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias, que entre otros eleva la Dirección de Formación Docente a Dirección General de Desarrollo Profesional del Educador y crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
2018/2020	MEC realiza evaluaciones y dictamina sobre el Licenciamiento de IFD de gestión oficial: 33 IFD con licenciamiento.
2019	Se aplica el Nuevo Diseño curricular de la Nueva Formación Docente Profesorado de Educación Escolar Básica 1° y 2° ciclo en los IFD de gestión oficial y privada, Institutos Superiores y Universidades que forman a docentes en este nivel.
2019	Se conforma por Decreto Presidencial el Comité Estratégico del PNTE 2030 instancia que conduce y coordina el proceso de Diálogo Social Nacional, que tiene como objetivo la elaboración de un Plan Nacional de Transformación de la Educación, y una hoja de ruta para los próximos años, cuyo horizonte es el 2030 (enero/2019).
2020	Se sanciona la Ley 6628/2020 de arancel cero en Institutos Superiores y Universidades de gestión oficial y su decreto reglamentario del mismo para su aplicación inmediata.

2020	15 IFD de gestión oficial se encuentran inscriptas ante la ANEAES para la evaluación con fines de acreditación institucional.
2020	Se promulga la ley N°6659 que aprueba el convenio de financiación entre la Unión Europea y la República del Paraguay para el Programa de apoyo a la transformación del Sistema Educativo en Paraguay y sus anexos- El mismo cuenta con tres componentes, uno de ellos es el de Formación inicial docente y desarrollo de las capacidades de los profesionales de la educación (7 de diciembre /2020).
2021	Inicia ejecución del Proyecto FORMACAP
2021	PNTE 2030 publica diagnóstico del Sistema Educativo Nacional (julio)
2021	PNTE 2030 presenta: Primer acuerdo para el diseño de la estrategia de la transformación educativa Paraguay 2030. Documento para Consulta Pública. Noviembre 2021
2021	FORMACAP presenta en diciembre 2021: «Diagnóstico colaborativo de la formación docente inicial en IFD de gestión oficial desde la voz de sus actores en el marco del programa FORMACAP» «Claves para la elaboración de un plan de acciones con énfasis en el fortalecimiento de las capacidades de formadores de formadores»

Fuente: Elaboración propia

## Educación Superior en el Paraguay. Status legal de los IFD

La ley 1264/98 General de Educación establece en sus artículos 48 al 50 la tipología de las instituciones de educación superior y reconoce a las Universidades, Institutos Superiores y a las Instituciones de Formación Profesional de Tercer Nivel como tales:

Artículo 48.- Son universidades las instituciones de educación superior que abarcan una multiplicidad de áreas específicas del saber en el cumplimiento de su misión de investigación, enseñanza, formación y capacitación profesional y servicio a la comunidad.

Artículo 49.- Son institutos superiores, las instituciones que se desempeñan en un campo específico del saber en cumplimiento de su misión de investigación, formación profesional y servicio a la comunidad.

Artículo 50.- Son Instituciones de formación profesional del tercer nivel, aquellos institutos técnicos que brindan formación profesional y reconversión permanente en las diferentes áreas del saber técnico y práctico, habilitando para el ejercicio de una profesión. Serán autorizadas por el Ministerio de Educación y Cultura.

El título de técnico superior permitirá el acceso al ejercicio de la profesión y a los estudios universitarios o a los proveídos por los institutos superiores, que se determinen, teniendo en cuenta las áreas de su formación académica.

La Ley general de educación es mandatoria en cuanto a las titulaciones que deben ofrecer las instituciones de educación superior y otorga a las Universidades e Institutos Superiores la potestad de emitir títulos académicos de grado y de postgrado, ratificada por

la Ley 4995/2013 de Educación Superior en sus niveles de capacitación, especialización, maestría y doctorados.

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

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

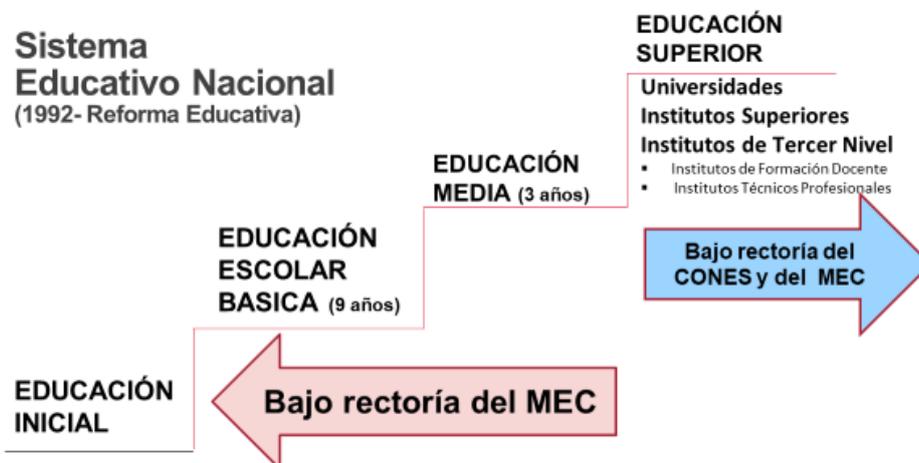
Artículo 51.- Entre las instituciones de formación profesional del tercer nivel, el Ministerio de Educación y Cultura deberá priorizar los institutos de formación docente, que se ocuparán de la formación para:

- a) capacitar a los educadores con la más alta calidad profesional, científica y ética;
- b) lograr el eficaz desempeño de su profesión en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las diversas modalidades de la actividad educativa;
- c) actualizar y perfeccionar permanentemente a los docentes en ejercicio; y,
- d) fortalecer su competencia en el campo de la investigación educativa y en el desarrollo de la teoría y la práctica de las ciencias de la educación.

Nótese que la ley enfatiza como funciones de los IFD la formación inicial, la formación en servicio, la formación en diferentes áreas del saber que le permita a los egresados desempeñarse en los diferentes niveles del sistema educativo nacional y en diversas modalidades y fortalecer su competencia en el campo de la investigación educativa. Las Universidades e Institutos Superiores contribuyen en la formación docente, cumpliendo la misión que les establece la ley general de educación y ofrecen, además del pregrado, carreras de grado y de postgrado, éstos dos últimos que están vedados a los institutos de formación docente.

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

## Descriptivo 3. Sistema Educativo Nacional



Fuente: PNTE 2030- Eje de evaluación e investigación 2021

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

## Descriptivo 4. Subsistema de Educación Superior en Paraguay

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

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

En 2019 el MEC presenta el diseño curricular de la nueva formación docente en el Paraguay y establece su aplicación en todas las instituciones que ofrecen programa de formación inicial de docentes para el primero y segundo ciclo de la EEB. El ministerio plantea iniciar un proceso de cambios en la formación inicial de modo que el país cuente con el concurso de un grupo de docentes formados desde una perspectiva distinta a la que tradicionalmente se viene desarrollando, que puedan acompañar las acciones de la Transformación Educativa en Paraguay (MEC, 2019a).

Según el MEC (2019a) el nuevo sistema incorpora ajustes significativos al sistema de formación históricamente aplicado en el país y afirma que este nuevo sistema es flexible para la aplicación de las convenciones que, sobre la formación del educador, sean acordadas en el proceso de la Transformación Educativa. Se trata de una respuesta de esta cartera a una necesidad expresada por diferentes actores educativos a lo largo del país y es producto de la contribución de profesionales de reconocida experiencia en la formación de educadores:

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

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

Los resultados de la prueba nacional de competencias, hasta el cierre de este informe, aún no ha sido publicado por el MEC porque la misma ha sido aplicado hace menos de treinta días, a la fecha de este informe. Los IFD, de gestión oficial o de gestión privada, tienen la misión de formar a los docentes para todos los niveles educacionales: EI, EEB, EM, ETS e incluso habilitar pedagógicamente a los profesionales egresados de los Institutos Superiores y Universidades que desean ejercer docencia en la EM y en la EM técnica en particular, dado que la Habilitación pedagógica es un requerimiento para ocupar un cargo docente en el sistema oficial.

¿Están logrando cumplir su misión los IFD? ¿Quién forma a los formadores de formadores? ¿Qué necesidades de formación de los Formadores de Formadores se relevan como urgentes? ¿Cómo se accede a un programa de formación inicial docente? ¿Cómo se accede a la profesión docente? ¿Cuál es el estado de la investigación y la producción de conocimientos en los IFD?, son entre otras, las interrogantes que este estudio pretende abordar y entregar los primeros hallazgos para ser ocupados en el diseño del plan de acciones del proyecto FORMACAP

Ante avances, retrocesos y una transformación educativa en marcha es oportuno recordar las palabras con las que la viceministra de educación básica de nuestro país suele iniciar o cerrar sus intervenciones públicas:

Nada comienza cuando llegamos... nada termina cuando nos vamos... sin embargo, en la suma de los esfuerzos y en el reconocimiento de las buenas prácticas tenemos la oportunidad de seguir construyendo juntos la Patria soñada. (Sosa, 2018 p. 23)

## **PROGRAMA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN (FORMACAP)**

Paraguay, por Ley 6659/2020 aprueba el convenio de financiación entre la Unión Europea y la República del Paraguay para un nuevo *Programa de apoyo a la Transformación del Sistema Educativo en Paraguay, y sus anexos*. Este programa contribuye principalmente para el logro progresivo del ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizajes durante toda la vida para todos y del ODS 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y a las niñas y complementariamente al ODS 10: Reducir la desigualdad en los países entre ellos en América Latina y el Caribe (Ley 6659 de 2020).

El objetivo general del programa *es mejorar las aptitudes y los conocimientos de la población paraguaya mediante una educación de calidad centrada en el mejoramiento de la alfabetización, la aritmética y las aptitudes para la vida (Ley 6659 de 2020)*.

El objetivo específico del programa es apoyar la ejecución del Plan de Acción Educativo (PEA) 2018-2023 y el Plan Nacional de Educación Plurianual (PNE) 2024, de carácter general. Los resultados previstos son los siguientes:

**OE 1:** Mejorar el acceso a la educación y la calidad de ésta en los diferentes niveles, independientemente de las circunstancias individuales (sexo, origen étnico, etc.)

**OE 2:** Mejorar la gobernanza del sector de la educación en el Paraguay.

El programa tiene tres componentes de apoyo complementario:

**Componente 1:** Resultados del aprendizaje;

**Componente 2:** Formación inicial de docentes y desarrollo de la capacidad de los profesionales de la educación y,

**Componente 3:** Educación técnica y profesional y sistema nacional de calificaciones (*Ley 6659 de 2020*).

Los productos directos que se buscan con el *Componente 2: Formación inicial docente y desarrollo de las capacidades de los profesionales de la educación* son:

- Formación inicial revisada, mejorada y rediseñada en acuerdo con universidades e instituciones de educación superior para preparar mejor a los futuros docentes y promover la especialización en materias cruciales como alfabetización, matemáticas y ciencias.
- Institutos de formación docente mejorados mediante un procedimiento de concesión de licencias para garantizar la competencia de los docentes, los recursos y la infraestructura necesaria para formar a los profesionales de la educación actual y futuros.
- Procesos de selección y gestión de personas mejorados, incluida la actualización de la descripción de los puestos de trabajo y los perfiles, en conformidad con la Ley orgánica
- Currículo para la formación de docentes revisados, aprobados e implementados incluso para los docentes de zonas rurales, remotas e indígenas.
- Línea de base para toda la oferta de nivel universitario de pregrado, grado y postgrado establecida y categorizada según los criterios internacionales de enfoque en competencias, enfoque en los estudiantes, calidad de la formación y calidad de los títulos académicos, incluso para los especialistas de zonas rurales, remotas e indígenas.
- Oferta universitaria y programa de cursos para la formación inicial docente y para profesionales de la educación a nivel de pregrado, grado y postgrados diseñados e implementados, incluso para especialista de zonas rurales, remotas e indígenas.
- Oferta y programas de cursos de nivel universitario de pregrado, grado y postgrado evaluadas.
- Profesión docente mejorada mediante la introducción de exámenes de ingreso y certificación de docentes tras la finalización de los estudios de formación docente.
- Modelo de gestión de la nueva oferta de formación docente para profesionales de la educación que responda a criterios internacionales diseñado. (*Ley 6659, 2020*)

La Universidad Nacional de Asunción (UNA) en consorcio con la Universidad Nacional del Este (UNE), Universidad Nacional de Itapúa (UNI), Universidad Nacional de Canindeyú (UNICAN), Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo (UNVES), Universidad Nacional de Pilar (UNP), Universidad Nacional de Concepción (UNC), la Universidad Nacional de Caaguazú (UNCA), el Instituto Nacional de Educación Superior –(INAES) todos de gestión oficial y la Universidad Iberoamericana -UNIBE y Universidad Autónoma de Encarnación-UNAE de gestión privada en congruencia con las necesidades de mejora

de la formación de formadores visibilizadas a través de los resultados de las evaluaciones de logros de aprendizaje de los estudiantes, las evaluaciones para el acceso al cargo docente, las evaluaciones de la gestión institucional de los IFD y las necesidades de docentes para el país en diversas disciplinas y especialidades, que se agudizan en las zonas rurales, remotas y para las comunidades indígenas, trabajan un proyecto que es aprobado por la Unión Europea denominado: Formación Inicial docente y desarrollo de las capacidades de los profesionales de la Educación (FORMACAP). (UNA, 2020)

FORMACAP recibe el financiamiento de la Unión Europea y busca mejorar el modelo de formación del educador profesional en el Paraguay, con enfoque en la formación inicial. Este objetivo se logrará mediante la concreción de los siguientes objetivos específicos:

1. Ampliar, diversificar y mejorar la oferta de formación del educador.
2. Mejorar las condiciones para el acceso, permanencia, culminación oportuna e ingreso a la profesión del educador
3. Generar un sistema de información e investigación sobre la formación del educador en el país

Las actividades del proyecto están diseñadas en una secuencia lógica y articulada, con el fin de que cada acción sirva de insumo y alimento a las próximas actividades, de acuerdo a las fases del proyecto, tal como se lee en la solicitud de la UNA ante la Unión Europea (UNA, 2020).

*Acción 1\_Diagnóstico (línea de base):* El esfuerzo principal de este grupo de acciones está enfocada a la obtención de línea de base sobre la situación histórica y actual de la formación docente en el país.

*Acción 2\_Nuevas ofertas de grado de Formación Docente:* El enfoque de acciones en el marco de este paquete de actividades se centra en diseñar/mejorar e implementar nuevas ofertas de grado orientado a la formación docente del nivel inicial en las IES.

*Acción 3\_Articulación IFD/IS/IES:* este paquete de trabajo se centrará en las propuestas para la articulación entre pregrado y carreras de grado y/o postgrado de formación del educador en las IES asociadas al proyecto, y se valorará experiencias concretas realizadas en cada IES.

*Acción 4\_Implementación de Programas de Formación Continua:* el enfoque de las acciones de este paquete de trabajo estará centrado en la actualización de conocimientos y habilidades transversales para abordar la falta de capacidades actualizadas de los docentes en servicio, incluida la actualización de las competencias necesarias para las nuevas innovaciones pedagógicas para los maestros de zonas remotas/rurales, de idiomas minoritarios/indígenas y los docentes con capacidades especiales.

*Acción 5\_Implementación de Programas de Postgrado:* este paquete de trabajo será alimentado por las informaciones de la Acción 1 y estará centrado en la transferencia y

adaptación de conocimientos y competencias en el campo de las didácticas específicas, mejorando el capital humano para la formación docente de altas capacidades a través de postgrados (especializaciones, maestrías y doctorados), en la modalidad presencial y virtual, garantizando el alcance a los docentes de zonas rurales e indígenas.

*Acción 6\_ Evaluación de mecanismo de ingreso a la formación inicial del educador:* para las acciones de este paquete de trabajo, se trabajará estrechamente con el MEC y las IES socias de mayor experiencia en formación docente.

*Acción 7\_ Mecanismo de seguimiento para permanencia/culminación oportuna:* de igual manera las acciones demandan de este paquete de trabajo demanda colaboración del MEC, IES socias e IFD.

*Acción 8\_ Evaluación del mecanismo de ingreso a la profesión del educador:* el enfoque de estas actividades se centrará en el análisis y propuesta de un mecanismo de ingreso a la profesión del educador, liderado por el MEC.

*Acción 9\_ Creación de un observatorio de formación docente:* este paquete de trabajo demanda un proceso interinstitucional entre el MEC y las IES socias

*Acción 10\_ Programa de incentivo a la investigación:* este paquete de trabajo se centrará en consolidar las IES socias para incentivar la producción científica orientada a la formación docente al interior de las instituciones involucradas.

Asimismo, el proyecto se propone acciones transversales a todos los paquetes de trabajo durante la vida del proyecto: Acción 11\_ Difusión/Socialización, Acción 12\_ Control y Monitoreo de Calidad, y Acción 13\_ Gestión de proyecto.

También propone algunas sinergias con particulares dimensiones del “Componente 1: Resultados del aprendizaje”, específicamente con: a) revisión del currículo para nuevas ofertas; b) plan y metodología de capacitación presencial y a distancia; c) diseño de plataforma de aprendizaje. Por otra parte, existen algunas acciones similares de otros proyectos que se proponen sinergia con algunas dimensiones, como por ejemplo el proyecto PROCEMA<sup>3</sup>, y jornada extendida.

El proyecto FORMACAP inició oficialmente en el mes de julio de 2021 y este diagnóstico colaborativo desarrollado entre todas las IES socias constituye el primer producto comprometido. Este estudio tiene el propósito central de servir de línea de base para la elaboración de un plan de acciones con énfasis en el fortalecimiento de las capacidades de formadores de formadores de los IFD de gestión oficial (UNA, 2020).

---

<sup>3</sup> PROCEMA: PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE LOS EDUCADORES PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES DE NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS DEL PARAGUAY, financiado con recursos del Fondo de Excelencia para la Educación y la Investigación (FEEI)

## OBJETIVOS DEL DIAGNÓSTICO

### *General*

Construir colaborativamente un análisis de las necesidades y potencialidades del sistema de formación docente inicial de modo a rescatar claves para la elaboración de un plan de acciones con énfasis en el fortalecimiento de las capacidades de formadores de formadores.

### *Específicos*

1. Caracterizar organizacional y académicamente a los IFD de gestión oficial.
2. Esbozar un perfil personal y académico de directores, docentes y estudiantes, analizando sus percepciones sobre cuestiones relevantes de la formación docente en el país.
3. Examinar la oferta actual de servicios educativos para formadores de formadores en el país en el ámbito universitario ofrecidas por la IES socias.
4. Describir el mecanismo de ingreso a un programa de formación docente inicial identificando puntos críticos y aciertos.
5. Describir el mecanismo de ingreso al ejercicio de un cargo docente en el sistema oficial.
6. Explorar mecanismos de seguimiento a estudiantes para su permanencia y culminación oportuna de estudios aplicables a la formación docente.
7. Explorar experiencias nacionales e internacionales de articulación entre programas de formación docente (pregrado) y programas de grado.
8. Describir el estado de la investigación en los IFD de gestión oficial identificando aspiraciones con respecto a la creación de un observatorio y de un centro de investigación que recoja y sistematice información sobre la formación docente en el país para promover y producir nuevos conocimientos.

## MARCO METODOLÓGICO DEL DIAGNÓSTICO

La información que se sistematiza en este documento es producto de un diseño cuali-cuantitativo que combina tres métodos de recolección y análisis de datos: mesas de discusión y sistematización, revisión colaborativa de la literatura y aplicación de encuestas. Estos métodos se complementaron y retroalimentaron metodológicamente en el diseño del proceso. Durante el análisis de los datos, contar con tres fuentes sirvió también para triangular la información entre actores, fuentes y procedimientos.

La planificación metodológica del presente diagnóstico tuvo fecha de inicio en agosto de 2021 y su conclusión tenía fecha tope a diciembre de 2021. Lo cual significó un gran desafío visto el gran volumen de información implicado. La aplicación de la batería de tres encuestas, como se describe con más detalle más adelante, concluyó el 25 de noviembre y fueron en total 11 instituciones participantes de las mesas de discusión y revisión documental y bibliográfica.

Los métodos aplicados en ese tiempo enfocaron su interés en objetos de la formación docente en los IFD de gestión oficial estructurados dentro de un sistema categorial que fue formulado participativamente a partir de las mesas de discusión.

### Categorías de interés

Uno de los primeros productos resultantes de las mesas de discusión entre IES socias fue un sistema compuesto por siete categorías análisis que se corresponden con distintos objetos del sistema de formación docente inicial en los IFD de gestión oficial. La primera de ellas, el perfil actual de los actores clave del sistema, es una categoría transversal a las seis siguientes y describe características y percepciones de organizaciones y personas directamente involucradas (Institutos, directores, docentes y estudiantes). Las categorías y subcategorías estructuran este diagnóstico del modo como sigue:

1. Perfil actual de los actores clave de la formación docente nacional.
  - a. Características organizacionales de los IFD nacionales de gestión oficial de
  - b. Esbozar un perfil personal y académico de directores, docentes y estudiantes
  - c. Percepciones sobre cuestiones relevantes de la formación docente en el país.
  
2. Oferta actual de servicios educativos para formadores de formadores en el país en el ámbito universitario.
  - a. Características generales de la oferta (tiempo de implementación, turnos, costos, modalidades, cobertura, acreditación de calidad)
  - b. Nivel académico de los cursos
  - c. Áreas disciplinares
  - d. Vinculación con el campo laboral
  
3. Mecanismo de ingreso a la formación docente inicial.

- a. Marco histórico
  - b. Marco normativo
  - c. Procedimientos de selección de postulantes
  - d. Percepción de actores claves sobre el mecanismo
4. Seguimiento a estudiantes de los IFD para su permanencia y culminación.
    - a. Experiencias nacionales
    - b. Experiencias internacionales
    - c. Experiencias y expectativas personales de estudiantes, docentes y directores de los IFD
  5. Mecanismo de ingreso a un cargo docente en el sistema oficial
    - a. Maco normativo
    - b. Aplicación de mecanismos nacionales
    - c. Carrera docente según el Estatuto del Educador
    - d. Situación actual del acceso a cargos docentes en los IFD nacionales
  6. Articulación entre pregrado y grado en programas de formación docente
    - a. Marco normativo
    - b. Experiencias nacionales
    - c. Experiencias internacionales
    - d. Propuestas de actores clave para la articulación
  7. Producción de información y conocimientos
    - a. Situación actual y perspectivas futuras de la investigación educativa en el país
    - b. Antecedentes de la investigación en los IFD
    - c. Plataforma institucional disponible para la investigación en los IFD
    - d. Desarrollo de competencias científicas en docentes y estudiantes
    - e. Perspectivas para la instalación de un observatorio sobre formación docente

## Métodos aplicados

### Mesas de discusión y sistematización entre las IES socias

Desde el inicio se realizaron reuniones periódicas entre todas las IES socias y coordinación del programa, con la finalidad de establecer un marco de referencia que guiara las actividades en todas las fases del proyecto, incluyendo a las de diagnóstico. Estas mesas de discusión, no son meramente operativas, en la fase de diagnóstico, en efecto, fueron espacios participativos de reflexión y problematización que sirvieron para definir preliminarmente el contexto de la formación docente en el país y las líneas de problematización que dicen respecto a las principales acciones previstas por FORMACAP.

Fue durante las discusiones que se identificó en conjunto a actores clave y se idearon estrategias para entrar en contacto con los mismos. A partir de allí, del diálogo fueron surgiendo las claves que definieron la formulación de los interrogantes que guiarían la

exploración, así como las dimensiones y categorías de interés de este estudio, y se estableció una base metodológica para analizarlas.

Una primera acción metodológica implicó la autoobservación de las IES socias en cuanto instituciones ofertantes de cursos de formación docente. A partir de la reflexión conjunta, durante el mes de julio de 2021 construyeron colaborativamente una base de datos que describe la oferta de formación de formadores a nivel universitario actualmente vigente en sus territorios de actuación.

Los datos abarcan el periodo de tiempo que corresponde a los últimos tres meses (entre octubre y diciembre de 2021). Estos datos fueron luego procesados y sistematizados participativamente.

Las mesas fueron, además, espacios de diseño y validación entre expertos e involucrados de los instrumentos de recolección de datos utilizados en el presente diagnóstico. Antes de ser aplicados, todos los instrumentos utilizados debieron tener en sí aplicadas todas las recomendaciones de modificación y ajuste de los integrantes de las mesas.

### Revisión colaborativa de la literatura

Una vez establecidas y estructuradas las categorías de interés las IES socias empezaron un trabajo colaborativo de revisión documental y bibliográfica sobre las mismas. Gran parte de la información del diagnóstico se sistematiza a partir de esta revisión combi-nándola y contrastándola con lo relevado en la encuesta a actores clave. Cada una de las IES socias estuvo a cargo de la coordinación de alguna de las categorías según experiencias, afinidades y responsabilidades sobre los paquetes de actividades del proyecto, la distribución se estructuró de la siguiente manera:

Descriptivo 5. Distribución de actividades entre IES socias

<b>Paquetes de actividades</b>	<b>Coordinación</b>	<b>Participantes</b>
<i>Acción 1: Diagnóstico de FD</i>	UNA	Todas las IES socias + MEC
<i>Acción 2: Nuevas ofertas de grado de FD</i>	INAES	Todas las IES socias + MEC
<i>Acción 3: Articulación IFD/IS/U</i>	INAES - UNAE	Todas las IES socias + MEC
<i>Acción 4: Programas de formación continua</i>	UNIBE - UNI	Todas las IES socias + MEC
<i>Acción 5: Programas de postgrado</i>	UNA - UNP	Todas las IES socias + MEC
<i>Acción 6: Mecanismo de ingreso a la FD</i>	UNCA - UNP	Todas las IES socias + MEC
<i>Acción 7: Mecanismo de seguimiento para la permanencia y culminación oportuna</i>	UNP - UNVES -UNICAN	Todas las IES socias + MEC
<i>Acción 8: Mecanismo de ingreso a la profesión del educador</i>	UNI-UNAE	Todas las IES socias + MEC
<i>Acción 9: Creación de observatorio de FD</i>	UNA	Todas las IES socias + MEC
<i>Acción 10: Programa de incentivo a la investigación</i>	UNA	Todas las IES socias + MEC

### *Batería de encuestas*

La batería de encuestas también tuvo como base las categorías de interés, con base en las cuales se exploró el perfil y las percepciones de los actores clave. La primera categoría se configuró como transversal a todos los capítulos del diagnóstico y sirvió como información de contraste empírico a la revisión de la literatura.

Integraron esta batería tres cuestionarios, cada uno dirigido a un grupo de actores distintos mediante reactivos que traducían y enfatizaban las categorías según las características de cada uno. Los cuestionarios fueron aplicados sucesivamente entre octubre y noviembre de 2021 a directores, docentes y estudiantes de todos los IFD de gestión oficial del país, distribuidos por Concepción, Amambay, San Pedro, Cordillera, Guairá, Caaguazú, Caazapá, Paraguari, Ñeembucú, Itapúa, Alto Paraná, Misiones, Canindeyú, Boquerón, Presidente Hayes y el distrito capital. Por criterio de exclusión, se exceptuó del estudio al INAE y las demás IES socias del proyecto.

El orden de aplicación fue el siguiente:

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

Fue una encuesta censal descriptiva de corte transversal aplicada individualmente del 11 al 21 de octubre de 2021. Permaneció disponible en línea utilizando la aplicación Google Forms.

La respuesta al cuestionario fue requerida a la totalidad de la población de interés. Desde la coordinación general del proyecto se remitió, vía correo electrónico institucional, a los directores de IFD participantes del estudio todos los enlaces para el acceso a cada uno de los cuestionarios. Durante el proceso de aplicación se obtuvo una alta tasa de respuestas de más del 90%, 37 de los 40 encuestados contestaron en el tiempo requerido.

Esto otorga una considerable robustez y alcance a las conclusiones que se puedan extraer de los datos recabados con respecto a este estamento, ya que se tiene suficiente garantía de la representatividad de los mismos.

#### *2° Cuestionario dirigido a formadores de docentes*

Fue una encuesta muestral descriptiva de corte transversal aplicada individualmente del 5 al 12 de noviembre de 2021. También este cuestionario estuvo disponible a la población destinataria mediante Google Forms. Un enlace electrónico al cuestionario fue compartido a cada uno de los directores participantes, quienes lo reenviaron vía correo electrónico con una invitación abierta a todos los docentes de su institución.

El grupo de docentes descrito en el diagnóstico es una muestra compuesta por 189 formadores de docentes en ejercicio con acceso a internet durante el periodo de apertura del cuestionario que trabajan en IFD nacionales de gestión oficial y que voluntariamente decidieron responder al cuestionario mientras permaneció disponible. Según informó la Dirección General de Formación Profesional del Educador del MEC para los fines de estudio, al año 2021 hay un total 905 formadores de docentes en los 40 IFD de gestión oficial del país<sup>4</sup>.

Se encuestó, por lo tanto, a 21% de la población total, lo cual se correspondería con un nivel de confianza estadística de 90% para una variable continua si se considerara la variabilidad máxima de la población y se admitiera un error de  $\pm 5,3\%$ , tomando una fórmula de tamaño muestral mínimo para poblaciones finitas en busca de proporciones y si se sigue un supuesto de representatividad.

### *3° Cuestionario dirigido a estudiantes de último año*

Fue una encuesta muestral descriptiva de corte transversal aplicada individualmente del 18 al 23 de noviembre de 2021. Estuvo disponible a la población destinataria mediante Google Forms. Un enlace electrónico al cuestionario fue compartido a cada uno de los directores participantes, quienes lo reenviaron vía correo electrónico con una invitación abierta a todos los estudiantes de último año de su institución en programas de formación inicial.

El grupo de estudiantes descrito en el diagnóstico es una muestra compuesta por un total de 747 estudiantes que cursan el último año de programas de formación docente inicial en los IFD participantes, con acceso a internet durante el periodo de apertura del cuestionario y que accedieron voluntariamente a responderlo. Tomando como marco muestral la lista de participantes de la prueba nacional de competencias aplicada en el marco del nuevo modelo de formación docente implementado desde 2019, hay 2036 estudiantes de último año de formación docente inicial.

Se encuestó, por lo tanto, a 36,6% de la población total, lo cual se correspondería con un nivel de confianza estadística de 96% para una variable continua si se considerara la variabilidad máxima de la población y se admitiera un error de  $\pm 3\%$ , tomando una fórmula de tamaño muestral mínimo para poblaciones finitas en busca de proporciones y si se sigue un supuesto de representatividad.

Con estos cuestionarios, se exploraron tres grandes dimensiones con base en las categorías de interés del diagnóstico incluyendo ítems comunes de modo que se pudiera realizar una triangulación entre actores.

---

<sup>4</sup> Cabe señalar que, a diciembre de 2021, hay rubros vacantes para incorporar más docentes según demanda de las instituciones

***Dimensiones exploradas en los cuestionarios***

1. Características de los IFD participantes
  - a. Estructura organizacional
  - b. Recursos tecnológicos
  - c. Evaluación institucional
  - d. Plataforma institucional para la investigación
2. Características de los encuestados
  - a. Perfil demográfico
  - b. Formación académica
  - c. Actividades didácticas
  - d. Actividades de investigación
3. Actitudes, opiniones y preferencias
  - a. Sobre su propia formación
  - b. Sobre la formación de los docentes del IFD
  - c. Sobre mecanismos nacionales de formación docente

En los anexos 2,3 y 4 se presentan las matrices de indicadores de cada uno de los tres cuestionarios con sus correspondientes reactivos que fueron diseñados por la consultoría nacional en consulta y con validación de las IES socias del proyecto.

## CAPÍTULO 1 | PERFIL ACTUAL DE LOS PRINCIPALES ACTORES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LOS IFD DE GESTIÓN OFICIAL

Este capítulo caracteriza organizacional y académicamente a los IFD de gestión oficial. También esboza un perfil demográfico y académico de directores, docentes y estudiantes, y analiza sus percepciones sobre cuestiones relevantes del sistema de formación docente en el país. Se creyó conveniente partir desde una breve delimitación de características de estos grupos porque son quienes protagonizan los hechos más relevantes presentados en los siguientes capítulos.

Primeramente, se hace una descripción de las características de los IFD, escenarios institucionales donde interactúan los involucrados y que constituyen un sistema con propiedades particulares que emergen de esta interacción. Los IFD forman parte del subsistema de educación superior bajo directa gestión del MEC, son las instituciones encargadas de ofrecer formación inicial y continua a los docentes que actuarán en las escuelas y colegios nacionales. Están distribuidos mayoritariamente en la zona urbana de la región oriental del país y físicamente muy cercanas entre sí.

Los primeros IFD del país fueron creados a partir de 1965, desde ese año hasta 20 años después se contaba un total de 15 institutos de gestión oficial. Desde 1992 fueron creados los 35 nuevos institutos de gestión oficial y muchos más de gestión privada, aumento que se alineaba a la meta de ampliar la cobertura de los servicios educativos en el marco de la reforma educativa de esa década y que sobrepasó por mucho la capacidad del MEC para supervisarlos en ese proceso de masificación de la formación docente. Actualmente también el CONES y la ANEAES se unen al ministerio en acciones que buscan garantizar estándares mínimos de calidad y propiciar mejoras.

Al interior de los IFD, la labor de formar a los nuevos docentes que formarán, a su vez, a los nuevos ciudadanos del país se da en una dinámica conjunta entre sus directivos, sus formadores y sus estudiantes. Son actores que, desde ángulos distintos de este proceso, guardan en común varias consideraciones sobre cuestiones relevantes al mismo, consideraciones a veces coincidentes o incluso similares, más veces aún complementarias y en algunas ocasiones, contrapuestas.

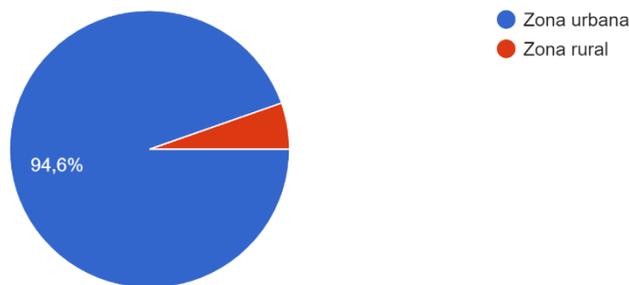
El presente capítulo ofrece también una delimitación de los perfiles de quienes integran estos tres estamentos en IFD de gestión oficial. Se inicia ofreciendo algunos datos demográficos y ocupacionales de directores, docentes y estudiantes y se sigue con un recorrido general por la formación académica y las actividades didácticas de cada uno.

Finalmente, se hace en este capítulo un primer acercamiento a sus expectativas, actitudes sobre cursos de perfeccionamiento docente, que se irán ampliando a lo largo de los capítulos subsiguientes. Son ellos los usuarios y/o potenciales usuarios de estos cursos, por lo que cabe brindar este primer marco acerca de sus ideales de formación, sus necesidades percibidas y sus preferencias con respecto a formatos, modalidades, horarios, etc., de modo contextualizar el capítulo que sigue, el cual trata de ofertas de formación en el ámbito universitario.

## Características de los IFD participantes

### Estructura organizacional

Participaron de la serie de encuestas un total de 38 instituciones de carácter oficial ubicadas mayormente en zona urbana. Son institutos, centros regionales de educación que ofrecen el nivel de formación docente y la Escuela Nacional de Educación Física - ENEF, 37 de los cuales participaron específicamente en el cuestionario a directores, en el cual se basa mayormente este análisis de la estructura organizacional general de las instituciones participantes.



Descriptivo 6. Zona de asentamiento de los IFD participantes

Participaron a lo largo de los tres cuestionarios las siguientes instituciones:

- 1 IFD Paraguarí
- 2 CRE “Dr. Gaspar R. de Francia” de Ciudad del Este
- 3 CRE “Dr. Raúl Peña” de Pedro Juan Caballero
- 4 CRE “Gral. Patricio Escobar” de Encarnación
- 5 CRE “Juan E. O’leary” de Concepción
- 6 CRE “Natalicio Talavera” de Villarrica

- 7 CRE “Mcal. Francisco Solano López” de Pilar
- 8 CRE Saturio Ríos de San Lorenzo
- 9 Escuela Nacional de Educación Física- ENEF
- 10 IFD “Maestro Fermín López” de Piribebuy
- 11 IFD “Santa Clara” de Coronel Bogado
- 12 IFD “Teko Porã Rekávo”
- 13 IFD Cap. A. F. de Pinedo
- 14 IFD de Caaguazú
- 15 IFD de Caazapá
- 16 IFD de Capitán Miranda
- 17 IFD de Eusebio Ayala
- 18 IFD de General Aquino
- 19 IFD de Horqueta
- 20 IFD de Independencia
- 21 IFD de Itacurubí de la Cordillera
- 22 IFD de Lima
- 23 IFD de Natalicio Talavera
- 24 IFD de San Estanislao
- 25 IFD de San José de los Arroyos
- 26 IFD de San Pedro del Ycuamandyjú
- 27 IFD de Yatytay
- 28 IFD de Yuty
- 29 IFD Gral. Díaz
- 30 IFD Juan Alberto Barreto Villalba
- 31 IFD María Auxiliadora
- 32 IFD Mcal. Estigarribia
- 33 IFD Ntra. Señora de la Asunción
- 34 IFD Prof. Ladislaa Lilé González
- 35 IFD Quiindy
- 36 IFD San Ignacio
- 37 IFD Santa Rosa
- 38 IFD Villa Hayes

Los IFD fueron siendo creados a partir de 1965, los de creación más reciente empezaron a funcionar en el año 2000.

*Descriptivo 7. Periodos de creación de IFD nacionales de gestión oficial*

	Zona rural	Zona urbana	Total general
1965-1968	-	4	4
1974-1977	-	7	7
1979-1985	-	4	4

1992-1995	1	6	7
1996-1999	-	9	9
2000	1	5	6
<b>Total general</b>	<b>2</b>	<b>35</b>	<b>37</b>

Según datos de la encuesta a directores, en 20 años, entre 1965 y 1985 se crearon 15 IFD de gestión oficial, todos ubicados en zona urbana de los departamentos de asiento. En contrapartida, en ocho años entre 1992 y 2000 se crearon 20 IFD. Al mismo tiempo, los registros del MEC dan cuenta de la creación de un importante número de IFD de gestión oficial, que duplicaba en número a los de gestión oficial.

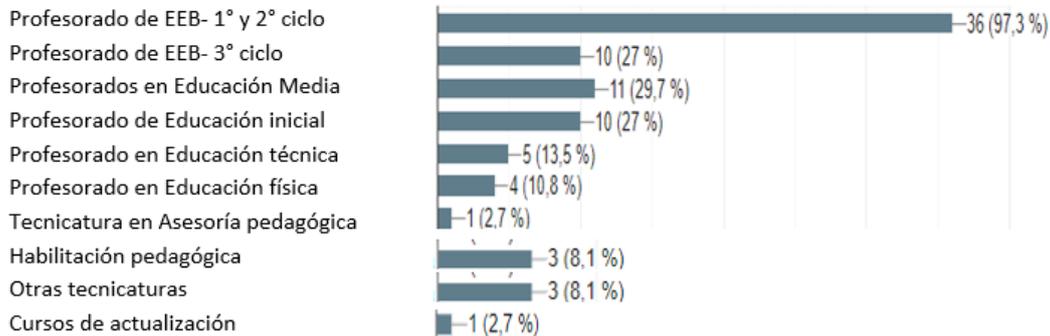
La expansión de la década del 90 coincide con la meta de ampliar la cobertura en el marco de la reforma educativa de esa década y existe una percepción de la incapacidad del MEC de supervisar a las instituciones en ese proceso de masificación de las instituciones formadoras de docentes. Los IFD están concentrados en la región oriental del país. A partir de los 90 se crean IFD en zonas rurales, uno en 1992 en Quiindy y otro en el 2000, correspondiente al IFD de Independencia en el departamento de Guairá. Solo estos dos IFD están ubicados en zona rural, los demás 35 observados en la encuesta a directores se encuentran en zona urbana de los departamentos de asiento.

### Programas ofrecidos

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

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

Como se puede observar en el descriptivo 8, la gran mayoría ofrece profesorado en educación escolar básica en primer y segundo ciclos.



Descriptivo 8. Programas ofrecidos

Existe un déficit importante de docentes para el nivel inicial, en ciencias matemáticas para el tercer ciclo y la educación media. Tampoco se cuentan con instituciones de formación docente para el sector indígena en ambas regiones del país y se carece de recursos humanos con formación técnica para el trabajo curricular y acompañamiento pedagógico para la formación de instructores de formación profesional. (MEC, 2021d).

Según comunicación oficial de la Dirección General de Formación del Educador Profesional del MEC (DGFPE, 2021), la proyección de ofertas educativas en el marco de la formación inicial de docentes para la cohorte 2022-2024 incluye los profesorado en:

1. Educación Inicial.
2. Educación Escolar Básica para el 1° y 2° ciclo.
3. Lengua y Literatura Castellana para el 3° Ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
4. Lengua y Literatura Guaraní para el 3° Ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
5. Lengua Inglesa para el 3° ciclo de Educación Escolar Básica y Educación Media.
6. Matemática para el 3° Ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
7. Ciencias Sociales para el 3° Ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
8. Ciencias Naturales para el 3° Ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
9. Artes para el 3° Ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
10. Educación Física.

Por su parte, las ofertas educativas para la formación docente en servicio para el año lectivo 2022 incluyen (DGFPE,2021):

1. Técnico Docente en Gestión Educativa
2. Técnico Docente en Evaluación Educativa
3. Técnico Docente en Primera Infancia
4. Técnico Docente en Integración Pedagógica de las TIC
5. Técnico Docente en Educación Inclusiva

6. Formación Específica por Área: Ciencias Naturales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media
7. Formación Específica por Área: Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media
8. Formación Específica por Área: Artes para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media
9. Formación Específica por Área: Lengua Castellana para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media
10. Formación Específica por Área: Matemática para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media
11. Habilitación Pedagógica para Egresados de Educación Superior

En cuanto a la cantidad de estudiantes que se atiende con los diversos programas ofrecidos por los IFD, la encuesta aplicada en marco del presente diagnóstico a los directores arrojó un aproximado de 14.000 usuarios al momento de la aplicación, para las 37 instituciones que participaron en esa primera encuesta.

Distrito capital, Central, Cordillera, Itapúa y Caazapá -en ese orden- son los departamentos que más cantidad de alumnos han reportado, juntos detienen aproximadamente el 61% de los estudiantes reportados. Por su parte, en la estimación de cuantos docentes trabajan en las instituciones participantes, fue reportado por los directores encuestados un total de 751 formadores de docentes, 85% de los cuales son mujeres.

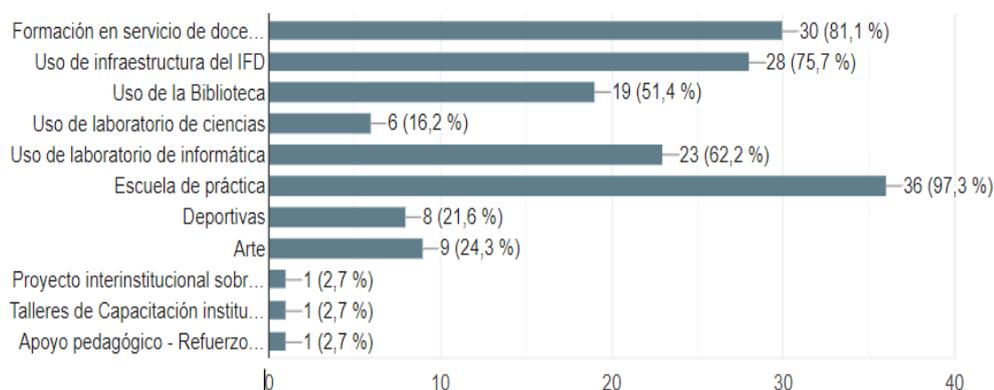
*Descriptivo 9. Distribución de docentes según género*

	Cantidad de Docentes	%
Hombre	111	15%
Mujer	640	85%
<b>Total general</b>	<b>751</b>	<b>100%</b>

Por otra parte, se preguntó a los gestores de estas instituciones cuántas escuelas o colegios se encuentran dentro de su área de influencia. Ante esto fueron reportados cerca de 4.000 instituciones educativas con las cuales todos los IFD encuestados reportan la implementación de proyectos de colaboración. Los tipos de colaboración reportados fueron:

- Formación en servicio de docentes de las escuelas o colegios
- Uso de infraestructura del IFD
- Uso de la Biblioteca
- Uso de laboratorio de ciencias
- Uso de laboratorio de informática
- Escuela de práctica
- Deportivas
- Arte

La gran mayoría de estos proyectos consiste en escuelas de práctica, lo cual es descrito en el gráfico a seguir (descriptivo 10).

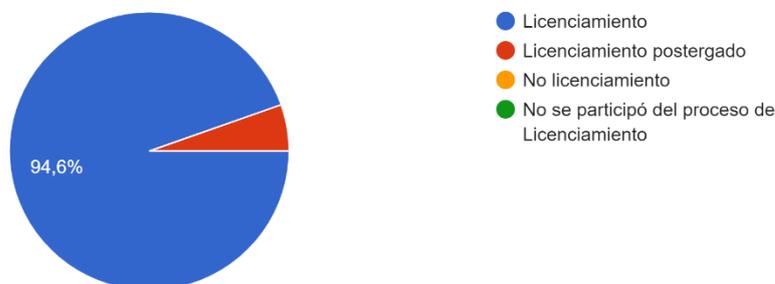


Descriptivo 10. Articulación de IFD con escuelas y colegios

## Mecanismos nacionales de aseguramiento de la calidad aplicados en los IFD

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

La totalidad de los 37 IFD examinados en la encuesta a gestores participó en la evaluación para el Licenciamiento Institucional y, como puede observarse en el siguiente gráfico (descriptivo 11), a la mayoría le fue otorgada una resolución de licenciamiento institucional por parte del MEC. Solo una minoría tuvo su licenciamiento postergado.



Descriptivo 11. Proporción de evaluados para el licenciamiento

### *Mecanismo nacional para el licenciamiento de IFD*

El mecanismo de Licenciamiento es una modalidad de evaluación institucional realizado mediante dos procesos, una autoevaluación y otra evaluación externa con pares evaluadores que contempla el diseño y la aplicación de un plan de mejoras. Constituye la primera fase de la evaluación institucional de los IFD previa al proceso de acreditación que es aplicado por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). Este mecanismo ha sido diseñado por el MEC en 2007 y puesto en aplicación desde el 2009<sup>5</sup>. Contempla las fases siguientes:

**Primera fase:** A cargo del MEC. Evaluación para el licenciamiento de carácter obligatorio para todas las Instituciones Formadoras de Docentes de gestión oficial o privada. Vigencia de cinco años del certificado de licenciamiento. Las resoluciones posibles emergentes del proceso y sus consecuencias establecidas por el MEC fueron:

*Licenciamiento:* IFD lista para ingresar al proceso de acreditación por la ANEAES

*Licenciamiento postergado:* Fuerte inversión del MEC para subsanar debilidades. Durante este periodo, el MEC aplicará diversos instrumentos de evaluación, dependiendo de las deficiencias identificadas, y verificará que se superen satisfactoriamente las debilidades presentes.

*Licenciamiento denegado:* MEC debe analizar focalización, fusión, reconversión o cierre.

**Segunda fase:** A cargo del MEC. Implementación, monitoreo y seguimiento de la aplicación del plan de mejoras comprometido para potenciar las fortalezas y anular las debilidades identificadas en la autoevaluación y validadas por la evaluación externa.

**Tercera Fase:** A cargo de la ANEAES. Evaluación aplicada a los IFD que superaron exitosamente la primera etapa y, por consiguiente, están en condiciones de someterse al proceso de acreditación gestionado por la agencia. Obligatoria para las IFD de gestión oficial y de gestión privada. Mecanismo definido por la agencia, en virtud de la vigencia de la Ley 2072/2003 de creación de la ANEAES (MEC, 2007).

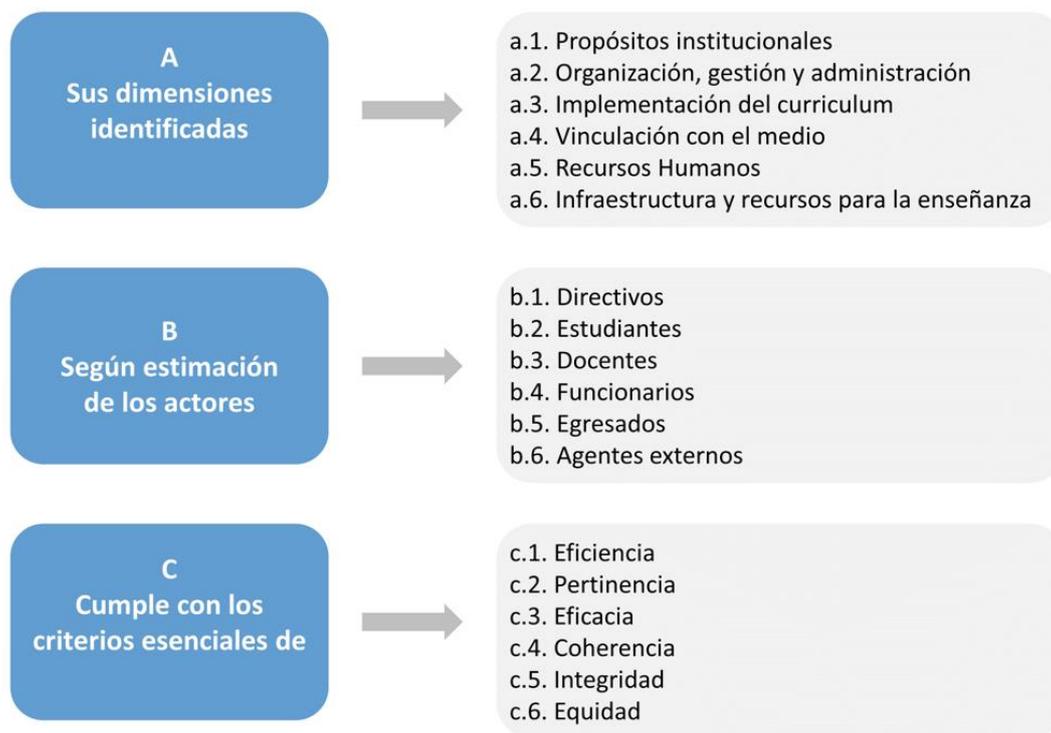
En suma, el Licenciamiento se define como la «...certificación de que una Institución Formadora de Docentes formalmente habilitada por el MEC para sus dimensiones: propósitos institucionales, organización, gestión y administración, implementación del currículo, vinculación con el medio, recursos humanos e infraestructura y recursos para la enseñanza, según la estimación de los directivos, estudiantes, docentes, funcionarios, egresados y agentes externos cumple con los criterios esenciales de eficiencia, pertinencia, eficacia, coherencia, integridad y equidad.» (MEC, 2007 p.26).

La matriz para la evaluación utilizada para este proceso tiene una estructura facetizada (Teoría de Facetas de Guttman) . Según la teoría de facetas, la calidad de un IFD se define

---

<sup>5</sup> Su construcción es un aporte teórico y metodológico del Prof. Dr. Oscar Serafini (+) con la contribución de María José Lemaitre (Chile) y Margarita Sanabria (Paraguay).

como el grado en que sus dimensiones identificadas, según estimación de los actores cumplen con los criterios de calidad establecidos. (MEC, 2007 p. 49)



Descriptivo 12. Criterios de calidad para el licenciamiento

Fuente: MEC, 2007 Manual de Licenciamiento, pág. 49

En el año 2016, el MEC ajusta el mecanismo de licenciamiento para acercar más su diseño al modelo de evaluación y acreditación de la educación superior gestionado por la ANEAES e incorpora ajustes en las dimensiones a evaluar, criterios e indicadores y con el financiamiento del FEEI ha podido contratar consultorías nacionales para desarrollar la evaluación con fines de licenciamiento en todos los IFD de gestión oficial. La Matriz ajustada en el 2016 tiene la siguiente conformación:

Dimensiones	Criterios
1. Propósitos institucionales	Eficiencia, eficacia, integridad, equidad, pertinencia, coherencia
2. Organización, gestión y administración	
3. Gestión curricular	
4. Resultados e impacto	
5. Personas	
6. Infraestructura y recursos para la enseñanza	

(MEC, Mecanismo de Licenciamiento de IFD ajustado, 2016 p.35-38)

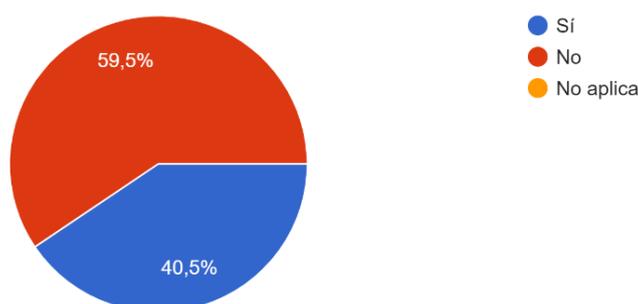
Nótese que la matriz 2016 mantiene las seis dimensiones de evaluación y los seis criterios. El ajuste, según la declaración del Manual de Aplicación respectivo, radica principalmente en que el enfoque pasa de uno de control de calidad a otro con orientación a la mejora continua. Se excluyen indicadores de aspectos que están fuera del control de

los IFD por carecer de autonomía académica y administrativa. Se reduce la posibilidad de dictámenes de licenciamiento y licenciamiento postergado al declararse la evaluación con orientación a la mejora, eliminándose la posibilidad de no licenciamiento.

Al año 2019 el 100% de los IFD de gestión oficial han sido evaluados por el MEC con fines de licenciamiento, encontrándose los que obtuvieron la resolución de licenciamiento (MEC, 2021d). Con la resolución de licenciamiento el mismo MEC da su aval a las condiciones de operación de los IFD que licencia basado en una evaluación y el compromiso de desarrollo de los planes de mejoras para los cuales debe disponer los recursos necesarios. Con fondos del FEEL, el MEC ha entregado recursos a 35 IFD para implementar los planes de mejoras emergentes de los procesos de licenciamiento.

### *Evaluación y acreditación institucional de los IFD por la ANEAES*

Al momento de la encuesta, en cuanto a procesos de acreditación institucional ante la ANEAES, el 59,5% de las instituciones se encontraban en proceso de acreditación, la distribución se puede observar en el gráfico que sigue (descriptivo 13).



*Descriptivo 13. IFD en proceso de acreditación institucional*

Al ser la acreditación un modelo normativo este permite dar información clara sobre el estado de la calidad del IFD que se complementa con la propuesta de un plan de mejora institucional. La matriz de evaluación de IFD consta de cinco dimensiones, 22 criterios y 110 indicadores. Las dimensiones son:

Dimensiones	Criterios
1. Dirección estratégica y desarrollo institucional	Pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto
2. Organizacional	Pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto
3. Pedagógica – Curricular	Pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto
4. Administrativa-Financiera	Pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto
5. Interacción e Impacto Social	Pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia, impacto

El proceso cuenta con las mismas fases del proceso de Licenciamiento: autoevaluación, evaluación externa y resolución de acreditación con vigencia variable. Los procedimientos apuntan a promover el aseguramiento de la calidad en los IFD combinado de autorregulación y evaluación externa, orientándolos a mejorar los resultados de sus procesos de licenciamiento, a incorporar mecanismo autoevaluación y a vincularse con el medio mediante la compartición y producción de conocimientos (ANEAES, 2019).

Apuntan también a brindar al Estado información útil para la mejora del nivel y para la promoción de articulaciones con el sistema universitario (universidades e institutos superiores). «Al orientar la vinculación con el sistema de instituciones de educación superior autónomas, es determinante que la matriz aborde componentes propios asociados con dicho subsistema: la producción del conocimiento a partir de la investigación, y a la capacidad autónoma de decisiones académicas y de gestión» (ANEAES, 2019 p.18).

Estas orientaciones plantean dos desafíos muy importantes para la acreditación de los IFD: la producción del conocimiento a partir de la investigación y la evaluación de la gestión institucional de instituciones que no son autónomas sobre su creación, programas, infraestructura, personas, administración y finanzas. Por otro lado, el desarrollo de la investigación en los IFD se muestra aún incipiente y con desarrollos. Al recibir un IFD de gestión oficial un certificado de acreditación es el mismo MEC que «se acredita, posterga o no obtiene la acreditación».

Entre 2020 y 2021, 15 de los IFD de gestión oficial fueron evaluados con fines de acreditación por la ANEAES. En este tiempo la agencia ha entregado el certificado de acreditación institucional en el marco del modelo nacional de evaluación y acreditación de la educación superior a 11 de estas 15 instituciones. El IFD Nuestra Señora de la Asunción se acreditó por siete años, máximo tiempo previsto en la escala de valoración y los demás, por cinco. El certificado de acreditación otorgado por la ANEAES a los IFD tiene una validez de entre cinco y siete años conforme a la siguiente escala valorativa:

Escala valorativa para institutos de formación docente	
Promedio de los criterios	Dictamen
4,5 a 5	Acredita por 7 años
3,5 a 4,4	Acredita por 5 años
3,1 a 3,4	Posterga, previo análisis de las debilidades que presenta
1 a 3	No acredita

Fuente: (ANEAES, Art. 1 resolución 71 2020)

La nómina de los IFD acreditados incluye a:

1. IFD Coronel Oviedo, de Coronel Oviedo (Caaguazú)
2. IFD Diocesano Capiibary, de Capiibary (San Pedro)
3. IFD Horqueta, de Horqueta (Concepción)
4. IFD “Nuestra Señora de la Asunción”, de Asunción (Capital)
5. IFD Paraguari, de Paraguari (Paraguari)
6. IFD Prof. Ladislao Lilé González, de San Juan Bautista (Misiones)

7. IFD San Estanislao, de San Estanislao (San Pedro)
8. IFD San Pedro, de San Pedro (San Pedro)
9. Nivel de Formación Docente del CRE “Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia”, de CDE (Alto Paraná)
10. Nivel de Formación Docente del CRE “General Patricio Escobar”, de Encarnación (Itapúa)
11. Nivel de Formación Docente del CRE “Mariscal Francisco Solano López”, de Pilar (Ñeembucú)

En el mismo acto de entrega de estos certificados de acreditación, el MEC anuncia de modo público que durante el 2022 ingresarán al proceso de acreditación nacional otros 25 IFD de gestión oficial. La acreditación nacional de calidad otorgada por la ANEAES a los 11 IFD es una información relevante a considerar en el diseño del mecanismo de articulación de carreras de pregrado y grado, dado que la agencia les reconoce su calidad de gestión institucional ya avalada por el MEC con la resolución de Licenciamiento y entre los objetivos del mecanismo de acreditación está explícito el interés de la articulación de los IFD con las demás instituciones del subsistema de educación superior, los institutos superiores y universidades.

Por lo tanto, poco cabría que la universidad pusiera en duda estos tres años de formación en los institutos de formación docente. Entendido esto, podría diseñarse un itinerario formativo de los docentes que considere distintos estadios de formación, según tipo de institución superior. Información en detalle respecto a los mecanismos de Licenciamiento y Acreditación de los IFD se puede leer en el informe del diagnóstico PNTE 2030, eje de Evaluación e Investigación de libre acceso en la página electrónica oficial del programa (MEC, 2021d).

### **Recursos tecnológicos**

Los recursos tecnológicos, capital educativo fundamental en los últimos años y aún más desde el 2020 cuando estalló la pandemia por COVID-19, fueron sondeados en las instituciones examinadas mediante la percepción de sus usuarios y gestores en una escala subjetiva tipo Likert con valores extremos 1 y 5 (recursos nada adecuados o inexistentes y muy adecuados respectivamente). Los grupos de actores, gestores, docentes y estudiantes, calificaron la adecuación del equipamiento tecnológico y el estado de conservación al número de estudiantes y la calidad del acceso a internet en términos de estabilidad, ancho de banda, etc. Así también se preguntó acerca de la adecuación de la infraestructura, es decir, salas de clases, laboratorios, bibliotecas, canchas deportivas con que cuentan los IFD.

Descriptivo 14. Percepción\* de los directores sobre recursos materiales del IFD

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

\*escala de 1 al 5

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

En algunas ciudades de la zona urbana el valor fue aún menor -hasta un mínimo de 2 como en el caso de Presidente Hayes- describiendo un mal acceso. La calidad de las bibliotecas obtuvo menores calificaciones que la infraestructura y el acceso a internet, tanto en ciudades de zona rural como de zona urbana. Los promedios en los tres ítems son descritos en la tabla ut supra (descriptivo 14).

La percepción de los docentes acerca de la infraestructura y del acceso a internet alcanzó los mismos promedios obtenidos desde la percepción de los gestores. En los dos grupos el promedio general de calificaciones para infraestructura fue de 4,3 y para acceso a internet, de 3,8.

Descriptivo 15. Percepción\* de los docentes sobre recursos materiales del IFD

	Infraestructura	Acceso a internet
Alto Paraná	4,3	3,7
Boquerón	4,0	3,0
Caaguazú	4,9	4,3
Caazapá	4,0	3,6
Canindeyú	4,4	3,6
Central	4,6	3,9
Concepción	4,2	3,4
Cordillera	3,5	3,7
Distrito Capital	4,5	4,4
Guairá	4,4	3,6
Itapúa	4,2	3,8
Ñeembucú	4,4	3,8
Paraguarí	4,8	3,5
San Pedro	4,0	3,0
<b>Promedio general</b>	<b>4,3</b>	<b>3,8</b>

\*escala de 1 al 5

Por su parte, los estudiantes calificaron estos dos aspectos de manera levemente inferior. En el caso de este grupo se hizo una segmentación de percepciones por programas de estudios que siguen los encuestados. Estas percepciones arrojan promedios intergrupos bastante uniformes. La calificación promedio para infraestructura fue de 4,2 y para acceso a internet, de 3,4.

Descriptivo 16. Percepción\* de los estudiantes sobre recursos materiales del IFD

Programa seguido	Infraestructura	Acceso a internet
Habilitación Pedagógica	4,3	4,2
Profesorado de Educación Escolar Básica	4,2	3,3
Profesorado de Educación Inicial	4,3	3,3
Profesorado de Educación Media	4,3	3,8
Profesorado en Ciencias Naturales	4,0	2,2
Profesorado en Ciencias Sociales	4,1	3,9
Profesorado en Lengua y Literatura Castellana	4,0	2,7
Profesorado en Matemática	5,0	3,0
Tecnicatura en Gestión Educativa	4,2	4,1
Técnico en Evaluación Educativa	4,5	4,4
<b>Promedio general</b>	<b>4,2</b>	<b>3,4</b>

\*escala de 1 al 5

## Breve perfil de los grupos encuestados

### Directores

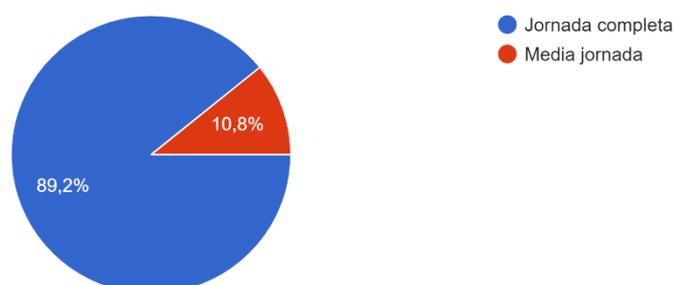
#### Datos demográficos y ocupacionales

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

Descriptivo 17. Algunos datos demográficos y ocupacionales de los directores de IFD

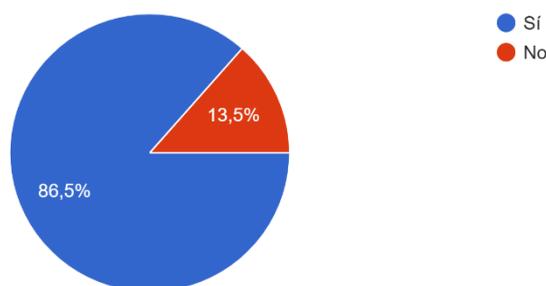
	Cantidad	Edad	Accedieron a cargo actual por concurso público	Cumplen jornada completa	También desarrollan clases en el IFD
<b>Hombre</b>	<b>5</b>	<b>46</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
Director	5	46	3	5	5
<b>Mujer</b>	<b>32</b>	<b>48</b>	<b>22</b>	<b>28</b>	<b>27</b>
Coordinadora Académica	1	52	0	0	1
Coordinadora de Prácticas	1	42	1	0	1
Directora	29	48	21	27	24
Directora y Coordinadora Académica	1	42	0	1	1
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>47</b>	<b>25</b>	<b>33</b>	<b>32</b>

El tiempo diario que dedican a sus cargos es en su gran mayoría de jornada completa. Solo poco más de 10% de los encuestados trabaja media jornada en el cargo de mayor rango que ocupa dentro del IFD, en el gráfico (descriptivo 18) pueden observarse las cifras de modo más preciso.



Descriptivo 18. Tiempo diario dedicado al cargo

Sumado a lo anterior, más del 86% de los 37 encuestados desarrolla clases en su IFD como actividad paralela a su cargo de dirección. En este punto cabe aclarar que, si bien son también docentes en su institución, contestaron a la presente encuesta exclusivamente en calidad de directivos.



Descriptivo 19. Proporción de directores que también enseñan en el IFD

Los participantes tienen un promedio de antigüedad en el cargo de cuatro años, en el caso de los hombres, y de ocho, en el caso de las mujeres. El promedio del total de encuestados es de ocho años en el cargo, sin embargo, hay muchos valores extremos.

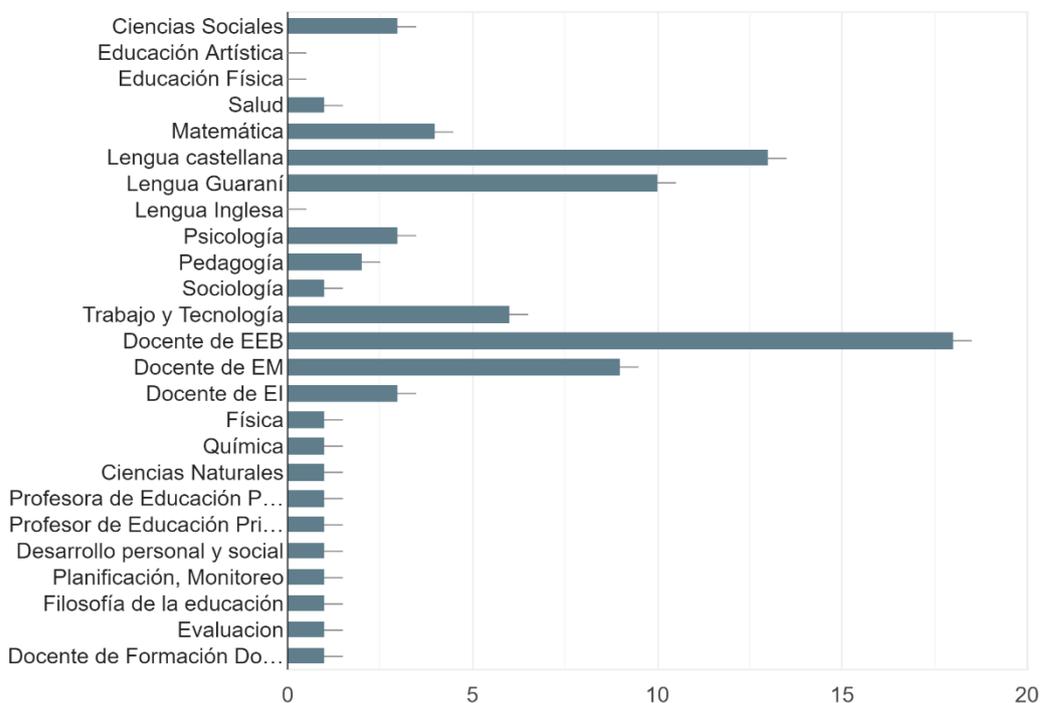
Descriptivo 20. Antigüedad de directores en el IFD

	Antigüedad como funcionario del IFD	Antigüedad en el cargo
<b>Hombre</b>	<b>16</b>	<b>4</b>
Director	16	4
<b>Mujer</b>	<b>18</b>	<b>8</b>
Coordinadora Académica	25	20
Coordinadora de Prácticas	16	3
Directora	18	8
Directora y Coordinadora Académica	16	2
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>8</b>

11 de los encuestados llevan entre 10 y 23 años en el cargo, el promedio de este segmento es de 17 años de antigüedad. El promedio del segmento compuesto por los encuestados con menos de 10 años de antigüedad en el cargo directivo es de 3,3 años. Tienen, además, una antigüedad aún mayor como funcionarios de los IFD donde prestan servicio, 16 años en el caso de los hombres y 18 en el caso de las mujeres.

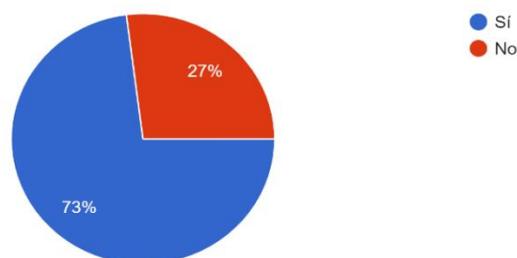
## Perfil académico

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



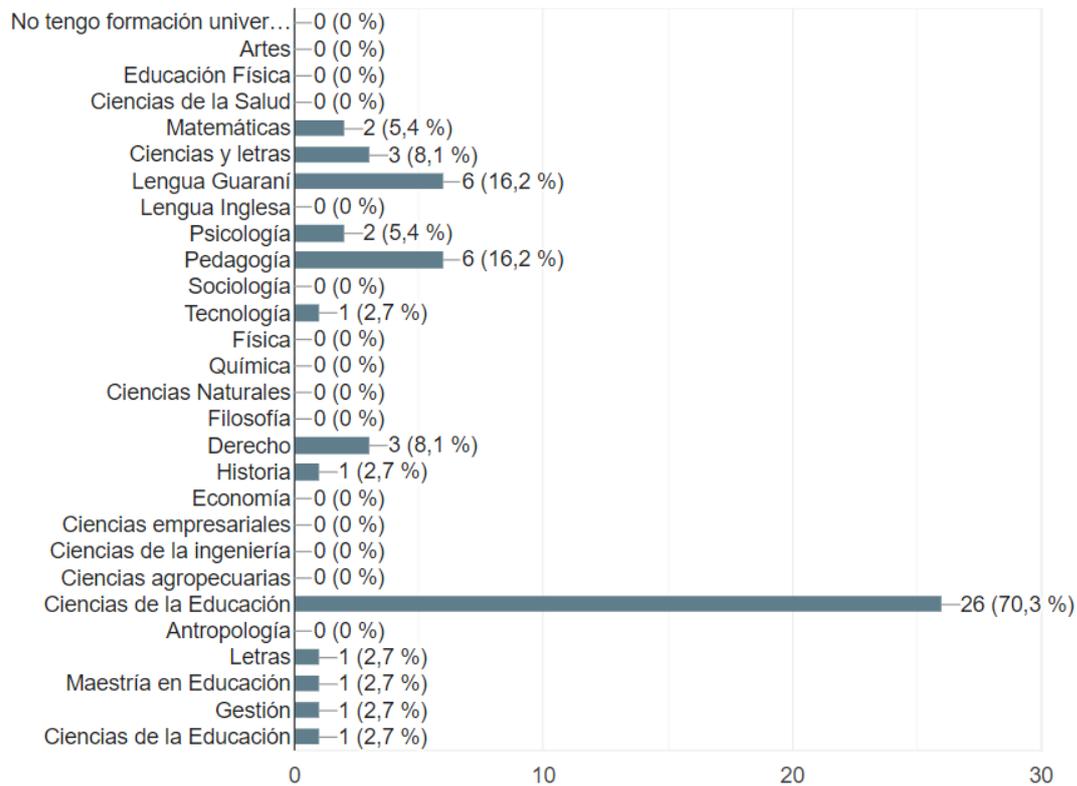
Descriptivo 21. Áreas de formación docente de directores

Con respecto a capacitaciones específicas para el cargo de dirección que ocupan 73% de los encuestados indica haberla recibido desde el MEC (ver descriptivo 22).



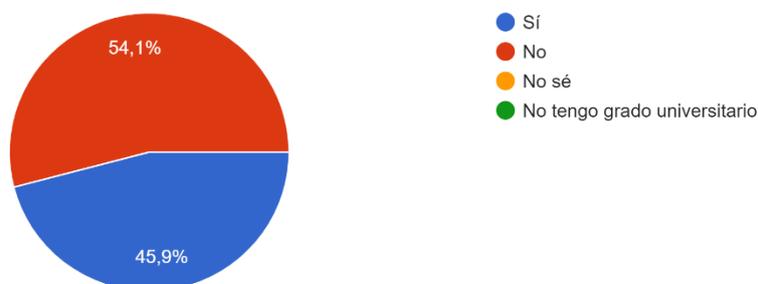
Descriptivo 22. Directores que recibieron del MEC capacitación para el cargo

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



Descriptivo 23. Formación de grado de los directores

Más de la mitad de los títulos de grado reportados fue obtenida en el marco de programas de articulación, es decir, para acceder a ellos fueron reconocidos los estudios realizados previamente durante el proceso de formación docente.



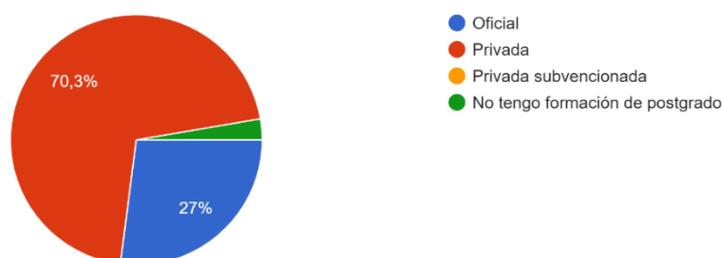
Descriptivo 24. Títulos de grado obtenidos en programas articulados (directores)

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

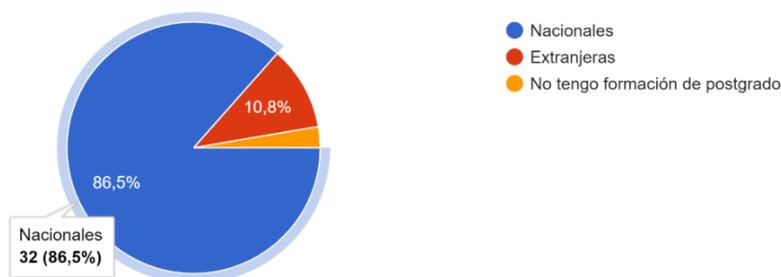
Descriptivo 25. Formación de postgrado de directores

	Docto- rado	Especialización	Maes- tría	Grado	Total
<b>Hombre</b>	<b>1</b>	-	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
Director	1	-	3	1	5
<b>Mujer</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>32</b>
Coordinadora Académica	-	1	-	-	1
Coordinadora de Prácticas	-	-	-	1	1
Directora	6	4	12	7	29
Directora y Coordinadora Aca- démica	-	1	-	-	1
<b>Total general</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>37</b>

Estos cursos de postgrado fueron realizados mayormente en instituciones nacionales de gestión privada. Cuatro de los participantes cuentan con un título de postgrado obtenido en el exterior.



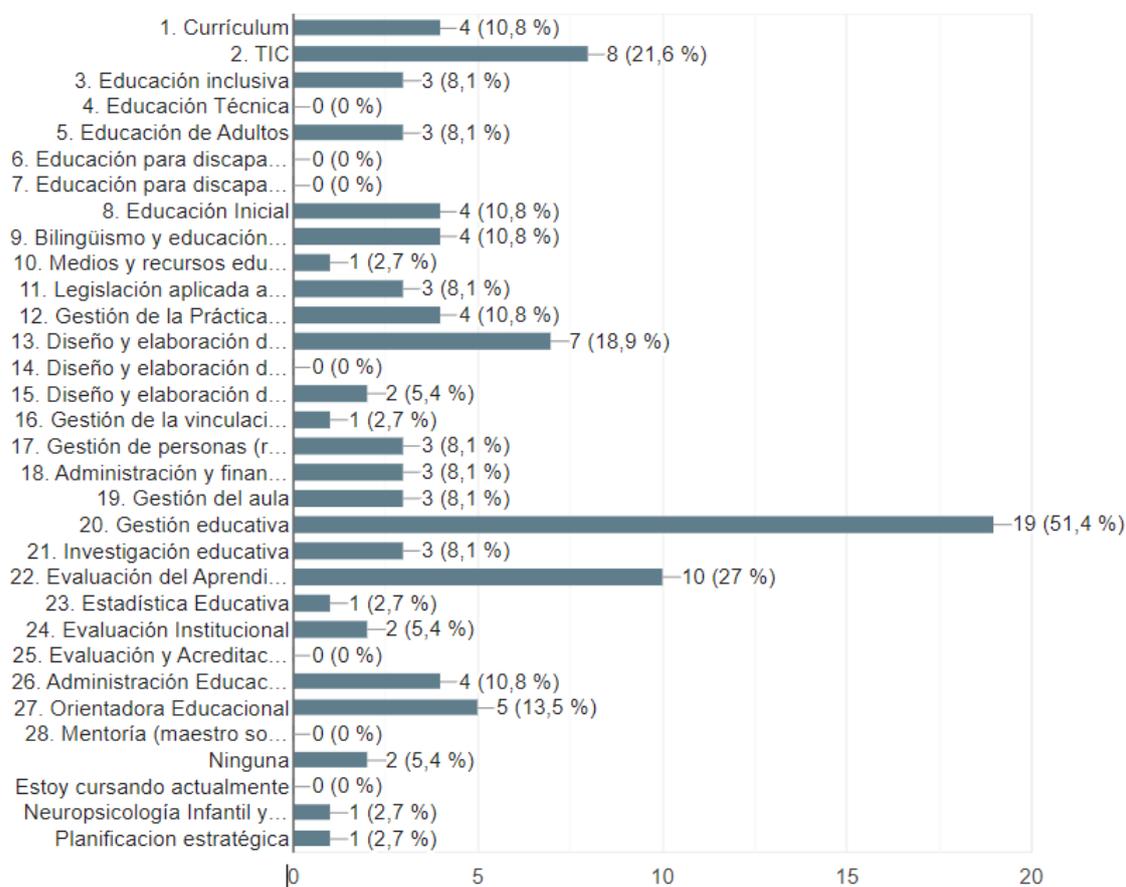
Descriptivo 26. Tipo de gestión de las instituciones otorgantes del título de postgrado (directores)



Descriptivo 27. Nacionalidad de las instituciones otorgantes del título de postgrado (directores)

Los participantes también indicaron los campos educativos en los que tienen formación específica. 16 de los encuestados tienen formación específica en al menos tres

campos técnicos relativos a educación. 19 tienen formación en dos áreas o menos. Dos indican no estar especializados en ningún campo educativo específico.



Descriptivo 28. Áreas educativas de formación específica (directores)

La gran mayoría declara tener especialización en gestión educativa.

Descriptivo 29. Formación especializada en gestión

	N
Postgrado en gestión educativa	26
Grado en Ciencias de la educación con énfasis administración educacional	1
Postgrado en gestión de aula	1
No aplica	7
Tecnicatura docente en gestión educativa	2
<b>Total general</b>	<b>37</b>

## Docentes

### Datos demográficos y ocupacionales

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

Descriptivo 30. IFD de pertenencia de los docentes encuestados

		Hombre	Mujer	Total
1	CRE "Dr. Gaspar R. de Francia	4	7	11
2	CRE "Gral. Patricio Escobar" de Encarnación	4	12	16
3	CRE "Juan E. O'Leary" de Concepción	5	12	17
4	CRE Mcal. Francisco Solano López	0	6	6
5	CRE Saturio Ríos	9	11	20
6	Escuela Nacional de Educación Física	1	0	1
7	IFD "Santa Clara" de Coronel Bogado	2	5	7
8	IFD "Teko Porã Rekávo"	0	5	5
9	IFD Cap. A. F. de Pinedo	0	7	7
10	IFD de Caaguazú	1	5	6
11	IFD de Caazapá	1	8	9
12	IFD de Capitán Miranda	0	7	7
13	IFD de Eusebio Ayala	1	2	3
14	IFD de Itacurubí de la Cordillera	2	2	4
15	IFD de Lima	0	1	1
16	IFD de Natalicio Talavera	2	3	5
17	IFD de Yatytay	2	6	8
18	IFD de Yuty	2	9	11
19	IFD Gral. Díaz	1	4	5
20	IFD Juan Alberto Barreto Villalba	1	8	9
21	IFD Maria Auxiliadora	0	1	1
22	IFD Mcal. Estigarribia	0	1	1
23	IFD Ntra. Señora de la Asunción	8	9	17
24	IFD Paraguari	0	7	7
25	IFD San Ignacio	0	1	1
26	No declarado	0	4	4
	<b>Total general</b>	<b>46</b>	<b>143</b>	<b>189</b>

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

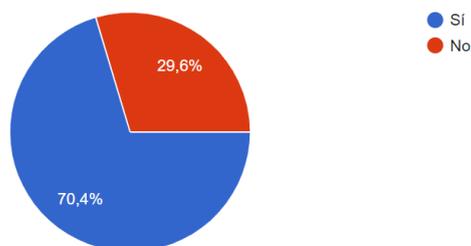
Descriptivo 31. Distribución departamental y distrital de los encuestados

	Lugar de residencia	Encuestados
	<b>Alto Paraná</b>	<b>11</b>
1	Ciudad del Este	8
2	Ciudad Presidente Franco	1
3	Minga Guazú	1
4	Presidente Franco	1
	<b>Boquerón</b>	<b>1</b>
5	Mariscal Estigarribia	1
	<b>Caaguazú</b>	<b>7</b>
6	Caaguazú	7
	<b>Caazapá</b>	<b>25</b>
7	Caazapá	10
8	San Juan Nepomuceno	5
9	Yuty	10
	<b>Canindeyú</b>	<b>8</b>
10	Curuguaty	8
	<b>Central</b>	<b>40</b>
11	Capiatá	6
12	Fernando de la Mora	1
13	Itá	1
14	J. Augusto Saldívar	1
15	Lambaré	2
16	Limpio	1
17	Luque	3
18	Ñemby	1
19	San Antonio	1
20	San Lorenzo	21
21	Villa Elisa (en blanco)	1 1
	<b>Concepción</b>	<b>17</b>
22	Concepción	17
	<b>Cordillera</b>	<b>6</b>
23	Eusebio Ayala	2
24	Itacurubi de la Cordillera	3
25	Lambaré	1
	<b>Distrito Capital</b>	<b>8</b>
26	Asunción	8
	<b>Guairá</b>	<b>5</b>
27	Col. Jorge Naville	1
28	Natalicio Talavera	4
	<b>Itapúa</b>	<b>39</b>
29	Cambyretá	1
30	Capitán Miranda	5
31	Coronel Bogado	7
32	Encarnación	15
33	Hohenau	1
34	Nueva Alborada	1
35	Yatyty	8
36	María Auxiliadora	1
	<b>Ñeembucú</b>	<b>13</b>
37	Isla Umbú	1
38	Pilar	10
39	General Díaz	2
	<b>Paraguarí</b>	<b>8</b>
40	Carapeguá	1
41	Paraguarí	7
	<b>San Pedro</b>	<b>1</b>
42	Santa Rosa del Aguaray	1
	<b>Total general</b>	<b>189</b>

## Perfil académico

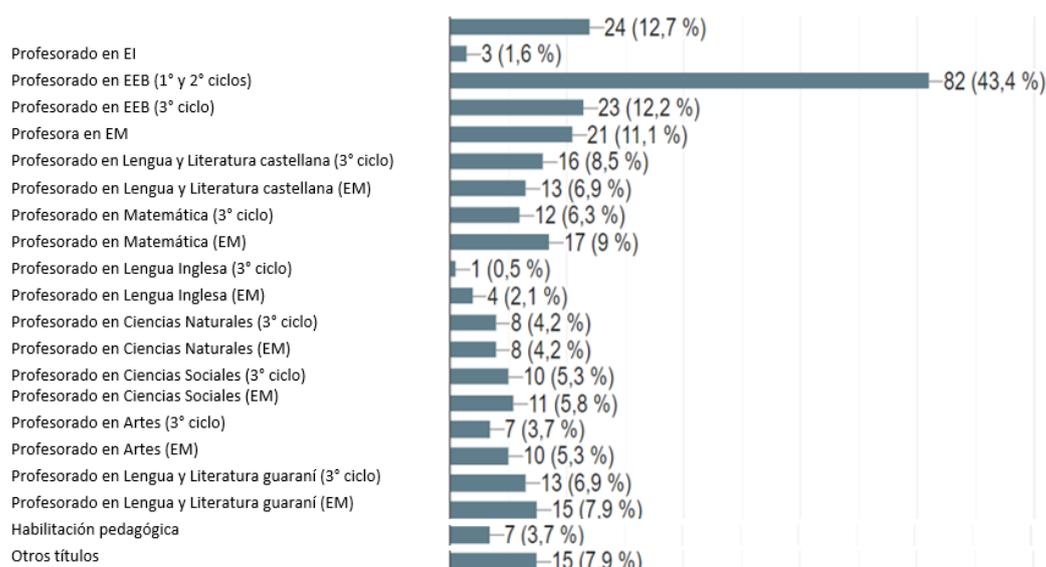
### Formación docente de los encuestados

Gran parte de los docentes participantes son egresados de IFD y tienen, por lo tanto, un título de formación docente en alguno de los niveles del sistema educativo nacional.



Descriptivo 32. Docentes con título otorgado por un IFD

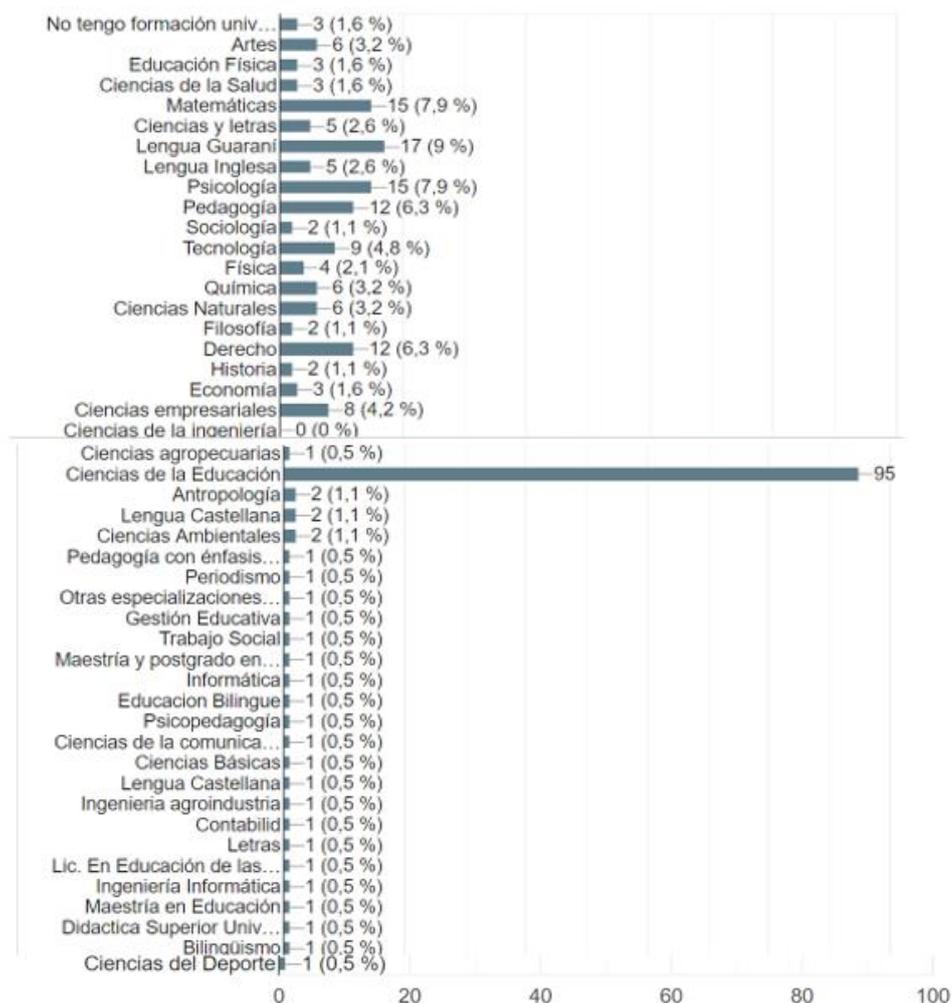
El 43,4% de los participantes tienen un Profesorado en Educación Escolar Básica de primer y segundo ciclos seguidos por un 21,2% que tienen Profesorado en Educación Escolar Básica en tercer ciclo. Solo el 12,7% de los participantes no tiene título otorgado por algún IFD. En el anexo 5 se presenta datos del año 2015 referidos a nivel académico máximo alcanzado por los Formadores de Formadores, presentados por La fuente (2015). Más detalles sobre los títulos pueden observarse en la figura que se presenta a continuación.



Descriptivo 33. Áreas de formación docente de los formadores encuestados

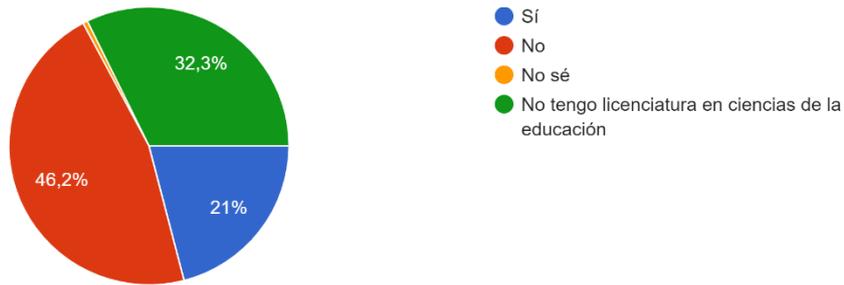
Como se puede apreciar, está sobrerrepresentada la cantidad de docentes de Educación Escolar Básica, hay también otros segmentos que presentan muy baja frecuencia. En lo que dice respecto a títulos de grado solo uno de los participantes reporta no contar con alguno, el 99,5% de los encuestados cuenta con títulos la mayoría otorgados en el área de Ciencias de la Educación, el 95% de los casos.

Otras áreas de formación universitaria frecuente entre los docentes encuestados son Lengua Guaraní, Matemáticas, Psicología, Pedagogía y Derecho en el orden que se observa en el gráfico (descriptivo 34).



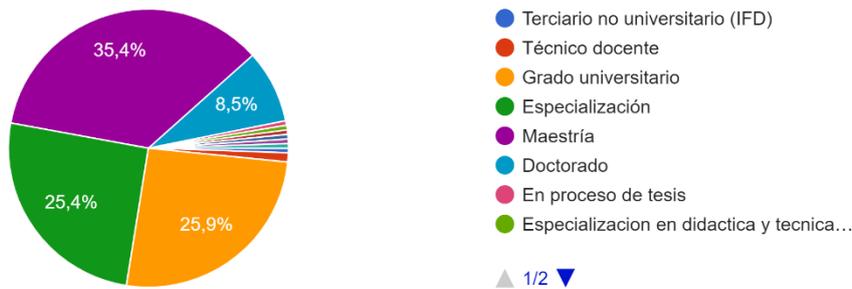
Descriptivo 34. Formación de grado de los docentes de IFD

En el caso de los que cuentan con título en el área de Ciencias de la Educación, el 21% de los encuestados lo consiguió en programas articulados, esto es, fueron reconocidos sus estudios de formación docente.



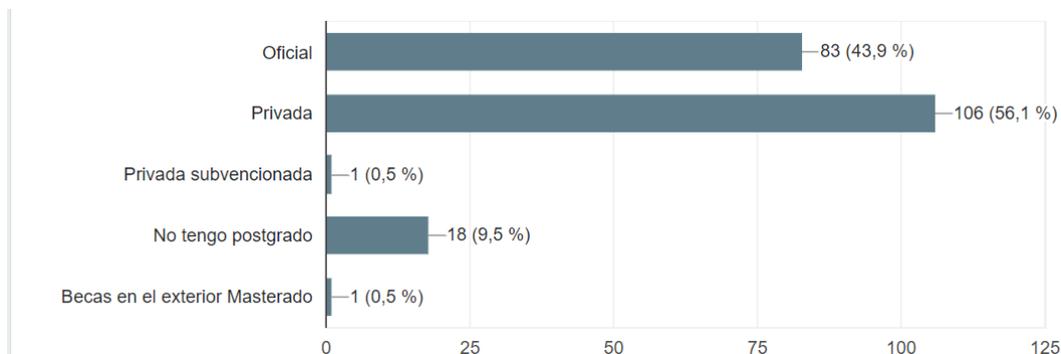
Descriptivo 35. Obtención del grado en programas articulados (docentes)

En cuanto a estudios de nivel superior, más del 70% de los encuestado tienen estudios de postgrado, la mayoría a nivel de maestría y especializaciones en ese orden. El 8,5% cuenta con título de doctorado.



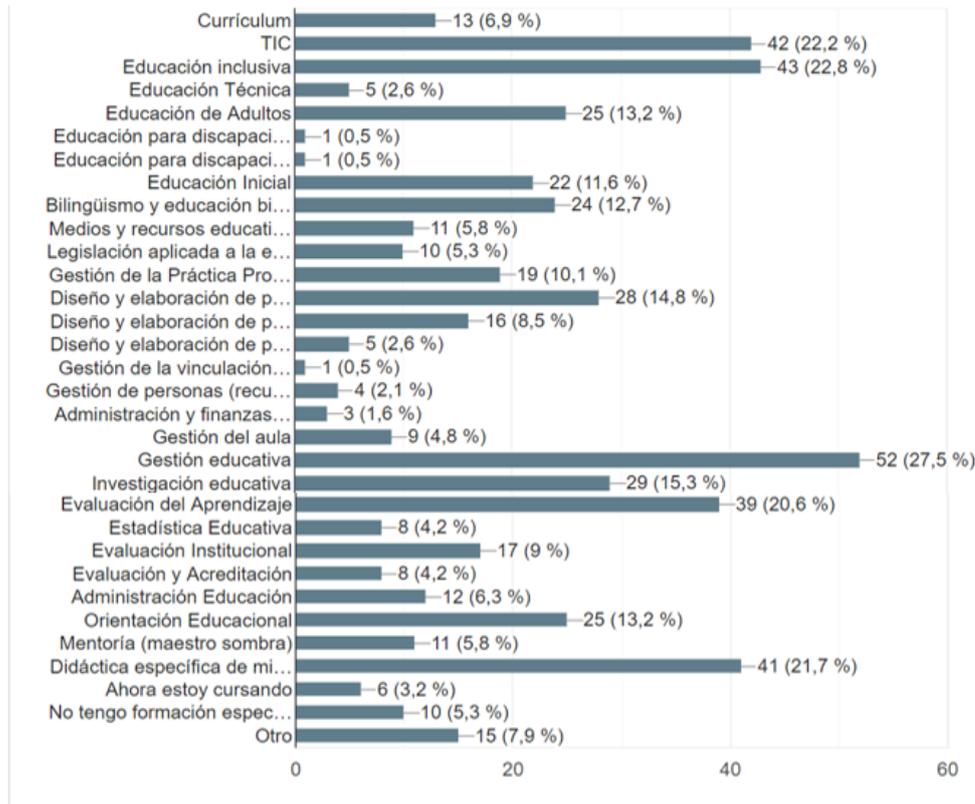
Descriptivo 36. Formación de postgrado de los docentes de IFD

Su formación de postgrado la realizaron tanto en instituciones de gestión oficial como privada. Solo una persona que contestó a la encuesta reportó haber realizado sus estudios de postgrado a través de becas para cursos en el exterior.



Descriptivo 37. Tipo de gestión de la institución donde realizaron el postgrado (docentes)

Los docentes indicaron, además, los campos educativos en los que tienen formación específica. La mayoría tiene formación específica tres o más áreas específicas relacionadas a la educación. El área más indicada es la de gestión educativa, seguida por educación inclusiva, TIC y didáctica específica de su materia, en ese orden.



Descriptivo 38. Formación en áreas educativas específica (docentes)

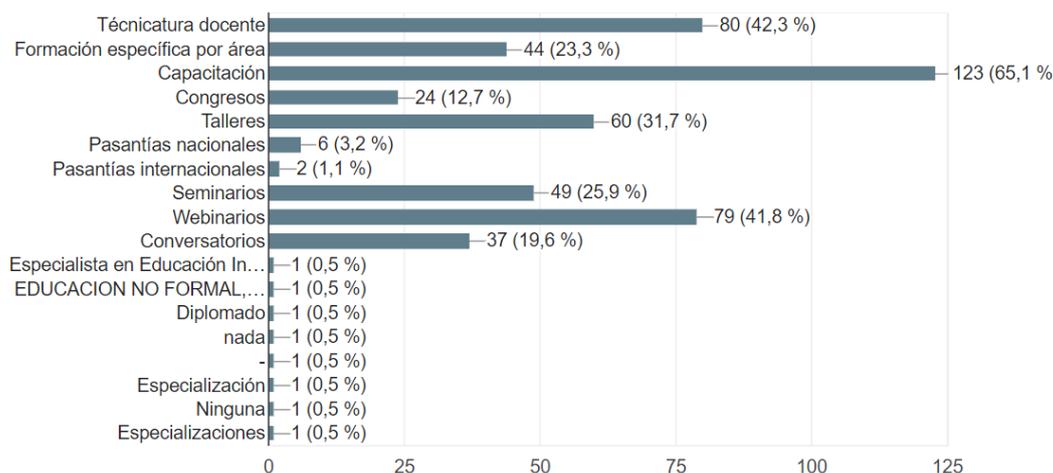
Solo seis docentes encuestados indican encontrarse cursando actualmente algún curso para el fortalecimiento de su formación en alguna de estas áreas, si bien, en promedio, indican haber pasado entre seis y nueve meses desde la última vez que participaron en un evento de formación docente en servicio asociado a la asignatura que enseñan.

Descriptivo 39. Tiempo desde el último evento de formación docente en servicio

	Meses promedio
Docentes de formación docente en servicio	9
Docentes de formación inicial de docentes	7
Docentes de ambos tipos de programas	6
<b>Promedio general</b>	<b>7</b>

Los eventos de formación docente en servicio en los que participaron como estudiante en los últimos tres años son principalmente capacitaciones, 123 de los encuestados

indica haber realizado una capacitación en este lapso. Las tecnicaturas, talleres y webinarios son también de realización muy frecuente entre los participantes, de los cuales solo uno indica no haber participado de ningún evento en el periodo indicado.



Descriptivo 40. Eventos de formación docente en servicio en los que participaron (docentes)

La gran mayoría de los encuestados tienen experiencia como estudiantes en programas de formación desarrollados tanto en modalidad presencial como a distancia, así en modalidades que combinan las dos.

## Actividades didácticas

De los 189 encuestados, 32 enseñan en programas de formación docente en servicio, 54 enseñan en programas de formación inicial y 103, la mayoría, enseña en ambos tipos de programas.

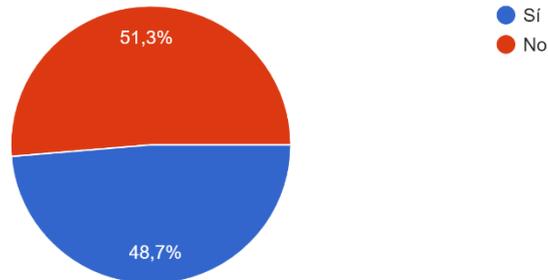
Descriptivo 41. Datos ocupacionales de docentes encuestados

Programas en los que enseñan	Cantidad de docentes	Cantidad media de IFD donde enseña	Media anual de estudiantes	Antigüedad (años promedio)	Horas semanales de servicio (promedio)	También docentes universitarios
Formación en servicio	32	1	95	12	23	15
Formación inicial	54	1	60	8	24	21
Ambas	103	1	96	12	36	56
<b>Total</b>	<b>189</b>	<b>1</b>	<b>93</b>	<b>10</b>	<b>27</b>	<b>92</b>

Los participantes estimaron que por sus aulas pasó un promedio de 93 estudiantes en los últimos dos años. En general enseñan en no más de un IFD, dedicándole en media

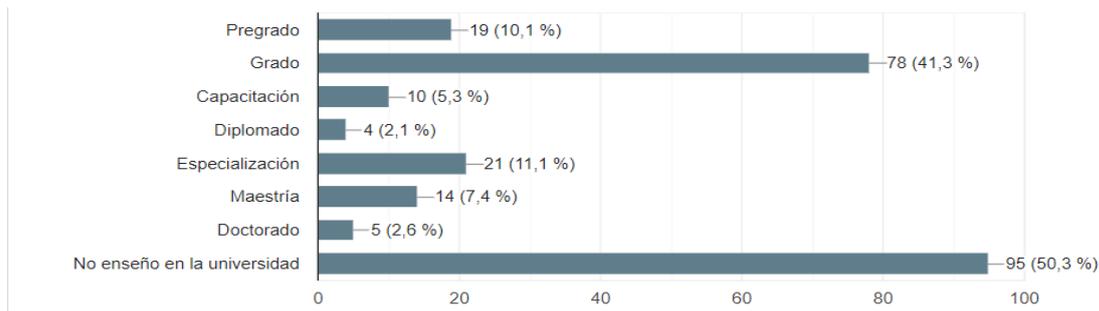
un tiempo semanal aproximado de 24 horas en el caso de los que enseñan en un solo tipo de programa y de 36 en el caso de los que enseñan en ambos.

Poco menos de la mitad de los participantes enseñan también en la universidad, tal como se observa en los gráficos a continuación, la mayoría de estos lo hace en programas universitarios a nivel de grado.



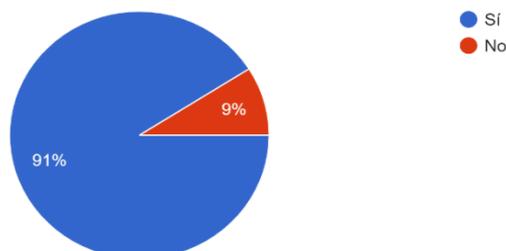
Descriptivo 42. Proporción de docentes que enseñan también en la universidad

La gran mayoría no enseña en la universidad, de los que sí lo hacen, la mayoría enseñan en programas de grado.



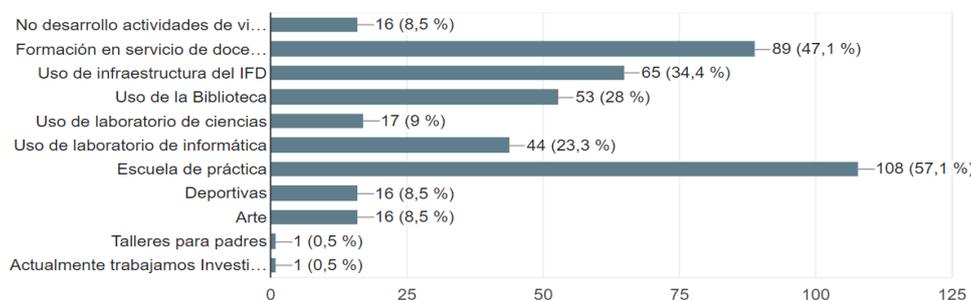
Descriptivo 43. Nivel de los programas que enseñan en la universidad

Con respecto a actividades de vinculación entre el IFD y las escuelas y colegios desde en la asignatura que enseña, casi la totalidad las incluye en la planificación de su asignatura e indicaron actividades de vinculación del IFD que facilitan desarrollo de la misma, tal como se ve en el gráfico de barras más abajo (descriptivo 44).



Descriptivo 44. Asignaturas que incluyen actividades de vinculación con escuelas y colegios

La mayor parte de las actividades de vinculación desarrolladas desde cada IFD que son de provecho en las asignaturas se dan el marco de la escuela de práctica, seguido por actividades de formación de docentes en servicio y uso de la infraestructura.



Descriptivo 45. Tipo de vinculación que incluyen las asignaturas

## Estudiantes

### Datos demográficos y educacionales

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

Descriptivo 46. IFD de pertenencia de los estudiantes encuestados

	Estudiantes encuestados
1 IFD de Caaguazú	93
2 CRE "Dr. Gaspar R. de Francia	78
3 IFD Cap. A. F. de Pinedo	77
4 IFD de Yuty	58
5 CRE "Natalicio Talavera"- Villarrica	49
6 IFD de Capitán Miranda	49
7 IFD de Caazapá	43
8 CRE Saturio Ríos	39
9 IFD Ntra. Señora de la Asunción	38
10 IFD de Itacurubí de la Cordillera	32
11 IFD de Horqueta	27
12 IFD de General Aquino	26
13 IFD de Natalicio Talavera	26
14 IFD Paraguari	24
15 IFD "Teko Porã Rekávo"	19
16 IFD Mcal. Estigarribia	15
17 CRE Mcal. Francisco Solano López	14
18 IFD San Ignacio	12
19 CRE "Juan E. O'Leary" de Concepción	12
20 No declarado	8
21 CRE "Gral. Patricio Escobar" de Encarnación	8
<b>Total general</b>	<b>747</b>

Es importante tener en cuenta que se trata de una muestra crítica de estudiantes: son cohortes inusuales, sus actividades académicas se desarrollaron durante la pandemia

por COVID-19 desatada en el país oficialmente desde el año 2020. Esto obligó a desarrollarlas en modalidad casi que exclusivamente virtual, incluyendo, en muchos casos, todo el proceso para el ingreso. Los encuestados son originarios de todos los departamentos del país, con la distribución de frecuencias presentada en descriptivo 47.

*Descriptivo 47. Departamentos de origen de los estudiantes encuestados*

		Cantidad de encuestados
1	Alto Paraguay	5
2	Alto Paraná	73
3	Amambay	1
4	Boquerón	15
5	Caaguazú	97
6	Caazapá	102
7	Canindeyú	4
8	Central	67
9	Concepción	41
10	Cordillera	34
11	Distrito Capital	76
12	Guairá	70
13	Itapúa	71
14	Misiones	14
15	Ñeembucú	13
16	Paraguarí	33
17	Pte. Hayes	1
18	San Pedro	30
<b>Total</b>		<b>747</b>

Sobre sus recursos, los participantes calificaron en una escala subjetiva de tipo Likert otros recursos de los que disponen como un espacio propio, equipamiento para el estudio virtual y la calidad de su acceso propio a internet.

*Descriptivo 48. Evaluación de los recursos para el estudio propios de los estudiantes\**

	Espacio propio	Equipamiento virtual propio	Acceso propio a internet
Habilitación Pedagógica	4,6	4,6	4,4
Profesorado de EEB	3,7	3,7	3,6
Profesorado de Educación Inicial	3,9	4,0	4,0
Profesorado de Educación Media	3,5	4,3	4,0
Profesorado en Ciencias Naturales	3,6	3,8	3,8
Profesorado en Ciencias Sociales	4,1	3,9	3,5
Profesorado en Lengua y Literatura Castellana	2,3	2,3	2,3
Profesorado en Matemática	3,0	3,0	3,0
Tecnicatura en Gestión Educativa	4,8	4,9	4,6
Técnico en Evaluación Educativa	4,3	4,8	4,7
<b>Promedio general</b>	<b>3,8</b>	<b>3,9</b>	<b>3,7</b>

\*escala del 1 al 5

La escala va de 1 al 5, donde 1 significa no contar en absoluto con el recurso, y 5 es contar con él en óptimas condiciones. En general los estudiantes tienden a calificar sus recursos propios para el estudio como muy buenos, siendo el acceso propio a internet

el peor calificado en promedio. Se puede poner en contraste las estas con las calificaciones otorgadas a estos mismos recursos puestos a disposición por el IFD.

*Descriptivo 49. Evaluación de los recursos para el estudio puestos a disposición por el IFD\**

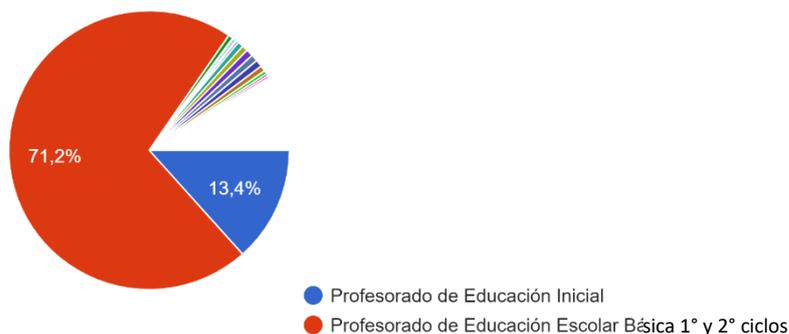
	Infraestructura del IFD	Equipamiento tecnológico del IFD	Acceso a internet del IFD
Habilitación Pedagógica	4,3	4,3	4,2
Profesorado de Educación Escolar Básica	4,2	4,2	3,3
Profesorado de Educación Inicial	4,3	4,2	3,3
Profesorado de Educación Media	4,3	4,3	3,8
Profesorado en Ciencias Naturales	4,0	4,3	2,2
Profesorado en Ciencias Sociales	4,1	3,9	3,9
Profesorado en Lengua y Literatura Castellana	4,0	2,3	2,7
Profesorado en Matemática	5,0	5,0	3,0
Tecnicatura en Gestión Educativa	4,2	4,3	4,1
Técnico en Evaluación Educativa	4,5	4,5	4,4
<b>Promedio general</b>	<b>4,2</b>	<b>4,2</b>	<b>3,4</b>

\* escala del 1 al 5

En cuanto a espacio físico de estudio y el equipamiento virtual, los proveídos por los IFD califican mejor que los propios de los estudiantes, sin embargo, es posible que los estudiantes consideren que el acceso a internet es mejor en sus casas, al menos tomando en cuenta el promedio general.

### Perfil académico

El 71,2% de los encuestados cursa las últimas asignaturas para recibir el título de Profesorado en Educación Escolar Básica en primero y segundo ciclos, otros 13,4% recibirán el título de Profesorado en Educación Inicial.



*Descriptivo 50. Distribución de los estudiantes entre los programas ofrecidos en los IFD*

El porcentaje restante se distribuye en otros profesorados y tecnicaturas.

Descriptivo 51. Distribución de los estudiantes encuestados entre los programas ofrecidos en los IFD

		Hombre	Mujer	Total
1	Habilitación Pedagógica	9	30	39
2	Profesorado de Educación Escolar Básica	108	424	532
3	Profesorado de Educación Inicial	3	100	103
4	Profesorado de Educación Media	2	2	4
5	Profesorado en Ciencias Naturales	4	8	12
6	Profesorado en Ciencias Sociales	5	10	15
7	Profesorado en Lengua y Literatura Castellana	1	2	3
8	Profesorado en Matemática	-	1	1
9	Tecnicatura en Gestión Educativa	2	13	15
10	Técnico en Evaluación Educativa	2	21	23
<b>Total general</b>		<b>136</b>	<b>611</b>	<b>747</b>

Como se puede observar en la tabla de arriba (descriptivo 51), el 79,4% de los estudiantes hombres aspiran a un profesorado en Educación Escolar Básica seguidos por un 6,6% que cursan la Habilitación Pedagógica. En el caso de las mujeres, el 69,4% realiza un curso de Profesorado en Educación Escolar Básica, seguidas por un 16,4% de estudiantes que cursan Profesorados en Educación Inicial. Los demás segmentos de la muestra se corresponden con otros ocho programas de formación docente.

Los recursos propios para el estudio autónomo varían según el programa. El tiempo disponible para el estudio autónomo, por ejemplo, según lo declarado por los encuestados es de una mediana de poco más de 14 horas semanales.

Descriptivo 52. Tiempo disponible para el estudio autónomo

Programa cursado	Media de horas semanales
Habilitación Pedagógica	10,1
Profesorado de Educación Escolar Básica	17,2
Profesorado de Educación Inicial	15,6
Profesorado de Educación Media	16,3
Profesorado en Ciencias Naturales	13,3
Profesorado en Ciencias Sociales	8,3
Profesorado en Lengua y Literatura Castellana	6,7
Profesorado en Matemática	60,0
Tecnicatura en Gestión Educativa	8,1
Técnico en Evaluación Educativa	16,4
	<b>14,4</b>

Por otra parte, cada programa en particular tiene un proceso propio para el ingreso de nuevos estudiantes. En el caso de Habilitación pedagógica, les fue requerido el título universitario y otros requisitos documentales, algunos encuestados de estos programas reportan haber pasado también por una escueta evaluación de conocimientos y en algunos casos, haber cumplido con el criterio de ya estar enseñando. Algo similar se aplica a las tecnicaturas, en la tecnicatura en Gestión educativa, los encuestados también debieron cumplir con requisitos documentales y demostrar el grado de estudios obtenido, en la tecnicatura en Evaluación Educativa, además del título universitario, los participantes debían contar con habilitación pedagógica.

A los profesorado los participantes en general declaran haber ingresado luego de un proceso que incluye un examen tipo SNEPE de ingreso al cursillo preparatorio, cursar el cursillo preparatorio entre uno y tres meses, rendir el examen de ingreso a la carrera.

Esto describe al mecanismo de admisión a programas de formación docente establecido en el marco de la Nueva Formación Docente, diseño curricular renovado y aplicado a partir del ingreso 2019 en toda institución formadora de docente, sea IFD, instituto superior o universidad que forma a docentes, cuya titulación esté a cargo del MEC. Como se adelantó anteriormente, esta muestra en particular pertenece a cohortes que tuvieron que adaptarse a los requerimientos de distanciamiento social durante la pandemia, desarrollando sus actividades académicas en modalidad virtual, lo cual en muchos casos afectó también a los procesos propedéuticos para el ingreso a la carrera.

### Expectativas y necesidades de usuarios y potenciales usuarios de cursos de perfeccionamiento en servicio

Con base en los resultados de las encuestas a actores clave, se presentan a continuación algunas reflexiones sobre la percepción de directores, docentes y estudiantes de IFD acerca de cursos de perfeccionamiento. A la luz de un ideal común sobre el perfil de quienes forman a los docentes del sistema educativo nacional, los encuestados analizaron sus propias necesidades de formación y manifestaron expectativas y preferencias con respecto a los servicios ofrecidos.

Por un lado, tener en cuenta tales expectativas y necesidades de formación contribuye a delimitar un poco más el perfil de los grupos encuestados; por otro, sirve como antecedente introductorio al capítulo siguiente, en el que se examina la oferta actual de servicios educativos para formadores de docentes en el país por parte de las IES socias.

### Características ideales de las y los formadores de docentes

Se pidió a los encuestados indicar características esenciales que describen al perfil ideal de un docente de IFD. Entre los tres grupos encuestados se hallaron bastantes coincidencias en la frecuencia con que aparecen ciertas características. Hay un alto grado de acuerdo con respecto al nivel académico mínimo de quienes forman a docentes. Para quienes dirigen los IFD es casi que absolutamente necesario que los docentes de formación inicial tengan título universitario (media de 4,8 en una escala del 1 al 5).

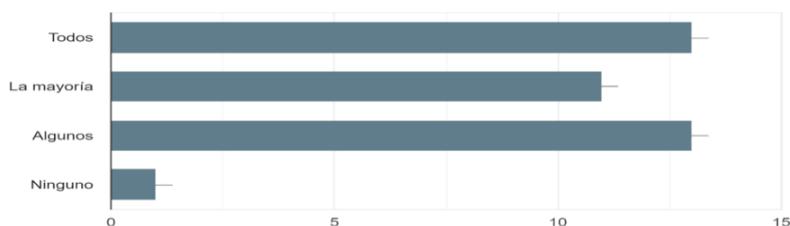
*Descriptivo 53. Percepción de directores sobre necesidad de titulación universitaria de formadores de docentes \**

	Puntajes promedio
Alto Paraná	5,0
Amambay	5,0
Boquerón	5,0
Caaguazú	5,0

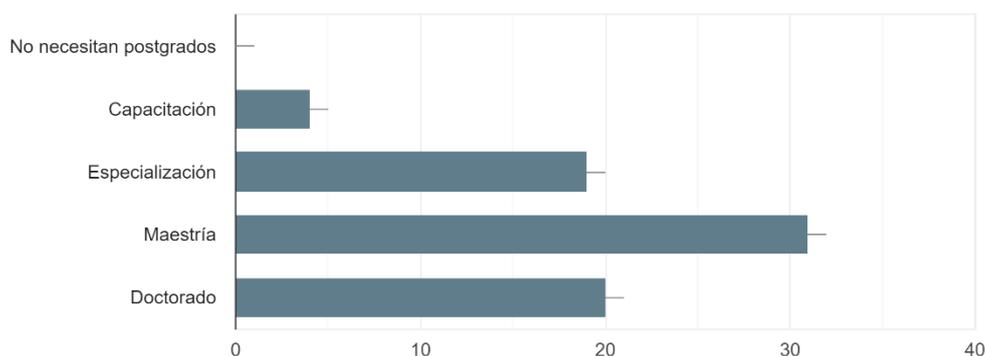
Caazapá	4,7
Canindeyú	5,0
Central	5,0
Concepción	5,0
Cordillera	5,0
Distrito Capital	5,0
Guairá	4,7
Itapúa	4,6
Misiones	4,7
Ñeembucú	4,5
Paraguari	5,0
Presidente Hayes	5,0
San Pedro	4,5
<b>Promedio general</b>	<b>4,8</b>

\*escala del 1 al 5

Al mismo tiempo, los directores afirman de forma unánime que sus docentes necesitan formación a nivel de postgrado, además de indicar qué nivel de postgrado necesitan en la actualidad, resaltando el nivel de maestría y doctorado, tal como se observa en los dos gráficos que siguen.

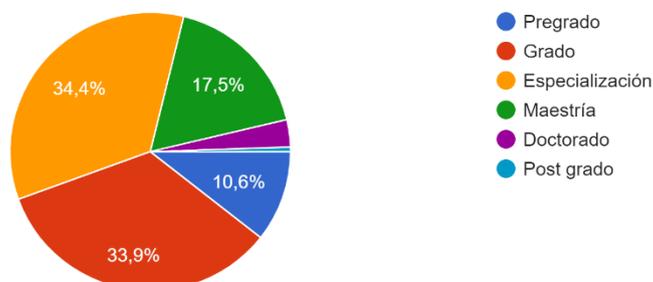


Descriptivo 54. Cantidad de docentes con formación de postgrado pendiente en su IFD según directores



Descriptivo 55. Nivel de postgrado que más necesitan sus docentes actualmente según directores

Los docentes, por su parte, opinan que un docente de IFD mínimamente debería tener formación a nivel de especialización (nivel mínimo indicado por el 34,4%) o al menos de grado (nivel mínimo indicado por el 33,9%) para desarrollar asignaturas.



*Descriptivo 56. Nivel académico mínimo ideal para un formador de docente según los docentes encuestados*

En cuanto a qué tan necesario le parece que los docentes en formación inicial tengan titulación universitaria, la media fue casi la misma que en el caso de los directores, 4,7.

*Descriptivo 57. Percepción de docentes sobre necesidad de titulación universitaria de formadores de docentes\**

Enseñan en...	Promedio de percepciones
Formación docente en servicio	4,41
Formación inicial de docentes	4,63
Ambas	4,84
<b>Promedio general</b>	<b>4,71</b>

\* en escala de 1 al 5

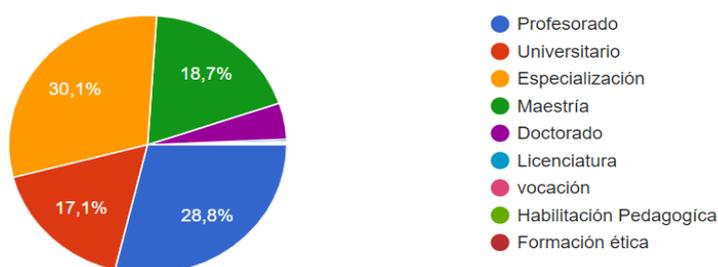
La mayoría de los docentes, 180 de los 189 encuestados, cree que es alta o casi absolutamente necesario contar con formación universitaria. De entre estos la mayoría cree que deben contar también al menos con una especialización o un título de grado.

*Descriptivo 58. Nivel académico mínimo para un docente de formación inicial según docentes encuestados*

	Cantidad de encuestados
Doctorado	6
Especialización	66
Grado	64
Maestría	33
Pregrado	20
<b>Total general</b>	<b>189</b>

Las mismas preguntas fueron hechas a estudiantes. Para este grupo de participantes, con 65,9% de las respuestas, el nivel mínimo que deberían tener sus docentes del IFD

es de especialización o al menos de grado universitario, aunque una importante proporción de los encuestados, casi la misma proporción del grupo mayoritario cree que es suficiente con un título de profesorado.



Descriptivo 59. Nivel mínimo para un docente de formación inicial según estudiantes

Respecto a qué tan necesario les parece que sus docentes de IFD tengan formación universitaria, el promedio obtenido en la escala de 1 a 5 es de 4,3, menor que en los otros dos estamentos. De todas formas, en todos los programas seguidos por los encuestados, lo consideraron alta o absolutamente necesario.

Descriptivo 60. Percepción de estudiantes sobre necesidad de titulación universitaria de formadores de docentes\*

Programa al que pertenece	Promedio de puntajes
Habilitación Pedagógica	4,6
Profesorado de Educación Escolar Básica	4,2
Profesorado de Educación Inicial	4,5
Profesorado de Educación Media	4,3
Profesorado en el área de Ciencias Naturales	4,4
Profesorado en el área de Ciencias Sociales	4,5
Profesorado en el área de Lengua y Literatura Castellana	5,0
Profesorado en el área de Matemática	4,0
Tecnicatura en Gestión Educativa	4,7
Técnico en Evaluación Educativa	4,7
<b>Promedio general</b>	<b>4,3</b>

En cuanto a consideraciones más cualitativas sobre el perfil docente ideal para formación docente, los encuestados describieron las características para formadores de docentes del siglo XXI. Para los directores de IFD, es una persona innovadora, comunicativa y proactiva con competencias tecnológicas y de investigación. Es también autónomo y autodidacta, además de crítico y reflexivo. Los docentes también describen a una persona autónoma, autodidacta y con competencias investigativas entre sus características ideales. A esto le suman la estabilidad emocional, la conciencia de su responsabilidad, la actualización constante, la creatividad y la empatía.

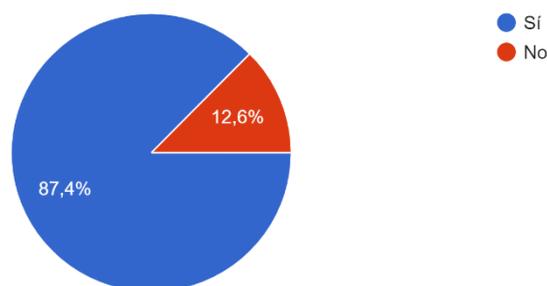
Por su parte, los estudiantes, coinciden en la innovación, el ser autodidacta, la creatividad, la empatía y el conocimiento de TIC, siendo la empatía la característica más mencionada entre este grupo de actores. A esto le agregan que aplique una didáctica

dinámica, que sus clases sean motivadoras y que imparta la enseñanza desde un compromiso con su rol en el sistema educativo. Complementariamente, citaron algunas características de las clases de las cuales participaron como alumnos en su IFD y aportaron información que permiten explorar el potencial de modelamiento que tienen estas experiencias con respecto a aquello que pretenden aplicar ellos mismos en la conducción de procesos áulicos.

Entre las características de las clases en el IFD que más satisfizo a los estudiantes encuestados y en la que más aprendieron se describe una sección de aula dinámica, lúdica y motivadora donde se utilizan varios métodos y que invita al alumnado a estar activo. En estas aulas hay espacios participativos para la escucha a los estudiantes, para el compañerismo y la interacción entre pares. La información compartida es confiable y las actividades se orientan a la aplicación práctica de la misma mediante acompañamiento de los docentes. Estas actividades no se presentan en un volumen excesivo y, en este sentido, los requerimientos de evaluación son los justos y necesarios y se aplican de igual modo a todos los estudiantes.

Al hablar de la o el docente que más les gustó durante su formación en el IFD es descrita como una persona con vocación educativa, profesionalismo y dominio profundo de los contenidos que desarrolla en clase. Es empática, responsable, alegre, carismática y comprensiva. El perfil de la o el docente que menos les agradó durante su formación en el IFD es, por el contrario, el de un profesional poco empático, autoritario, irrespetuoso y sin paciencia ante consultas. Imparte clases con apatía dentro de un modelo tradicional sin mucha creatividad y no solo su modelo está desfasado sino también sus materiales. Tiene poco dominio de su contenido y es excesivamente exigente.

De todos modos, a la hora de contestar si imitarían a alguno de sus docentes de IFD cuando ya estén en sala de clases como docente, la gran mayoría, el 87,4% de los participantes contestaron que sí lo harían (descriptivo 61).

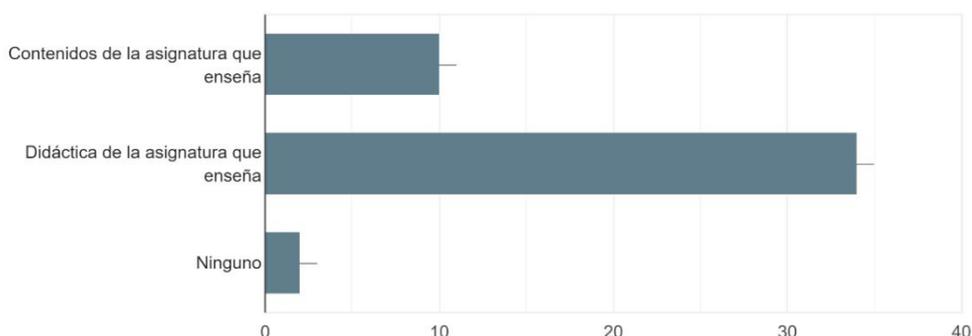


*Descriptivo 61. Estudiantes que imitaría a alguno de sus docentes de IFD cuando estén en ejercicio*

Esta cifra va de acuerdo a lo que cualitativamente se percibe en las respuestas a preguntas abiertas sobre la formación recibida en el IFD, en todas hay una alta frecuencia de conformidad y satisfacción con los servicios de su instituto entre los encuestados.

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

En cuanto a necesidades formativas de los formadores de docentes de los IFD participantes, fueron consideradas también desde la percepción de sus actores clave, tanto en lo que refiere a las competencias didácticas y al dominio de los contenidos como en lo que refiere a áreas educativas transversales. Todos los sectores encuestados coinciden en apuntar mayoritariamente a las competencias didácticas de las asignaturas como las que más necesitan reforzamiento o actualización entre los docentes de IFD, si bien indican también, aunque en menor proporción, necesidades de reforzamiento en el dominio de los contenidos de esas asignaturas.



*Descriptivo 62. Principal aspecto técnico en el que los docentes del IFD necesitan reforzamiento según directores*

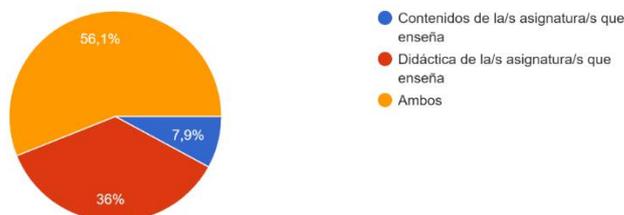
La mayoría de los directores encuestados está de acuerdo con que los docentes de su IFD necesitan reforzamiento o actualización principalmente en la didáctica de su asignatura. En cada IFD se señala en promedio solo dos asignaturas cuya necesidad principal se da con relación al dominio de los contenidos. En la mayoría considera que la necesidad se da en ambos aspectos. En la tabla a continuación (descriptivo 63) el detalle de cada asignatura.

*Descriptivo 63. Aspecto técnico en el que los docentes de cada asignatura necesitan reforzamiento según directores*

		Ambos (total de directores)	Contenido (total de directores)	Didáctica (total de directores)	Ninguno (total de directores)
1	Sociología de la educación	12	2	19	4
2	Psicología de la educación	12	2	19	4
3	Pedagogía	11	2	21	3
4	Currículum	19	3	14	1
5	Lengua castellana	18	3	15	1
6	Lengua guaraní	20	3	14	0
7	Ciencias sociales y su didáctica	16	1	19	1
8	Matemática y su didáctica	20	2	14	1
9	Didáctica	17	3	15	2
10	Evaluación	19	4	12	2
11	Educación en valores	14	2	18	3
12	Investigación educativa	22	3	11	1
13	Bilingüismo y educación bilingüe	17	1	17	2

14	Gestión educativa	20	2	12	3
15	Educación inclusiva	21	1	14	1
16	Legislación aplicada	16	3	15	3
17	Lengua extranjera	21	2	13	1
18	Medios y recursos didácticos	19	4	13	1
19	Didáctica de la lectoescritura	19	1	16	1
20	Ciencias de la naturaleza y su didáctica	19	1	16	1
21	Educación para la salud y su didáctica	19	2	15	1
22	Educación artística y su didáctica	20	1	14	2
23	Educación física y su didáctica	18	1	17	1
24	Trabajo y tecnología y su didáctica	21	1	14	1
25	Práctica profesional	22	3	10	2
26	Desarrollo personal y su didáctica	21	1	12	3
	<b>Promedio</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	<b>2</b>

El mismo análisis, en este caso autoanálisis, fue realizado por los docentes. A este grupo le fue preguntado lo siguiente «Usted diría que necesita actualmente una mayor formación/actualización principalmente en...». Las respuestas se dan en concordancia con las de los directores, también en este grupo, la mayoría indica que necesita fortalecimiento o actualización en ambos aspectos, y hay otro grupo considerable de encuestados que afirma necesitar fortalecimiento o actualización en la didáctica de las asignaturas que enseña.



Descriptivo 64. Principal aspecto técnico en el que los docentes consideran necesitar reforzamiento

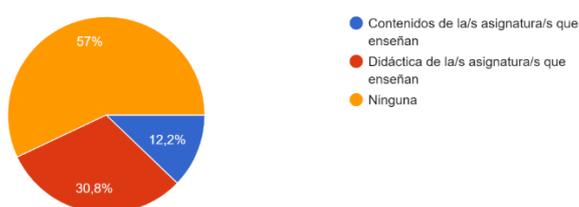
Los docentes ubicaron, además, sus asignaturas en la siguiente en la misma lista analizada por los directores, e indicaron sus necesidades

Descriptivo 65. Aspecto técnico en el que los docentes consideran necesitar reforzamiento

		%Ambos	%Conten ido	%Didácti ca	% de 189
1	Sociología de la educación	28	36	36	13
2	Psicología de la educación	39	21	39	17
3	Pedagogía	46	15	38	21
4	Currículum	54	10	37	28
5	Lengua castellana	46	21	33	21
6	Lengua guaraní	51	16	32	20
7	Ciencias sociales y su didáctica	42	11	47	19
8	Matemática y su didáctica	39	14	47	19
9	Didáctica	49	17	34	22

10	Evaluación	60	14	26	41
11	Educación en valores	43	23	33	16
12	Investigación educativa	63	3	33	32
13	Bilingüismo y educación bilingüe	38	13	50	13
14	Gestión educativa	59	11	30	24
15	Educación inclusiva	48	18	34	26
16	Legislación aplicada	52	22	26	12
17	Lengua extranjera	57	26	17	12
18	Medios y recursos didácticos	54	8	38	13
19	Didáctica de la lectoescritura	50	25	25	15
20	Ciencias de la naturaleza y su didáctica	50	11	39	15
21	Educación para la salud y su didáctica	50	18	32	12
22	Educación artística y su didáctica	38	14	48	11
23	Educación física y su didáctica	53	13	33	8
24	Trabajo y tecnología y su didáctica	65	15	20	11
25	Práctica profesional	66	4	30	28
26	Desarrollo personal y su didáctica	51	18	31	24
	Otras asignaturas	38	38	25	8
	<b>Promedio</b>	<b>51</b>	<b>15</b>	<b>34</b>	

Finalmente, también los estudiantes analizaron las necesidades de formación de sus docentes, coincidiendo con los directores y docentes en su apreciación de que el mayor déficit se encuentra en la didáctica de las asignaturas que enseñan.



*Descriptivo 66. Principal aspecto técnico en el que los docentes necesitan reforzamiento según estudiantes*

La diferencia de este grupo es que la mayoría se muestra, en realidad, conforme con la enseñanza de sus docentes, un 57% de los encuestados opina que los mismos no necesitan reforzamiento ni actualización en ningún aspecto. En el grupo de directores y docentes, la cantidad de encuestados que tenía esta opinión era muy baja.

*Descriptivo 67. Principal aspecto técnico en el que los docentes necesitan reforzamiento según estudiantes*

Programa seguido por el encuestado	Contenidos	Didáctica	Ninguna	Total
Habilitación Pedagógica	5	7	27	39
Profesorado de Educación Escolar Básica	64	176	292	532

Profesorado de Educación Inicial	13	26	64	103
Profesorado de Educación Media	1	1	2	4
Profesorado en Ciencias Naturales	2	6	4	12
Profesorado en Ciencias Sociales	3	2	10	15
Profesorado en Lengua y Literatura Castellana		2	1	3
Profesorado en el área de Matemática		1		1
Tecnicatura en Gestión Educativa	1	3	11	15
Técnico en Evaluación Educativa	2	6	15	23
<b>Total general</b>	<b>91</b>	<b>230</b>	<b>426</b>	<b>747</b>

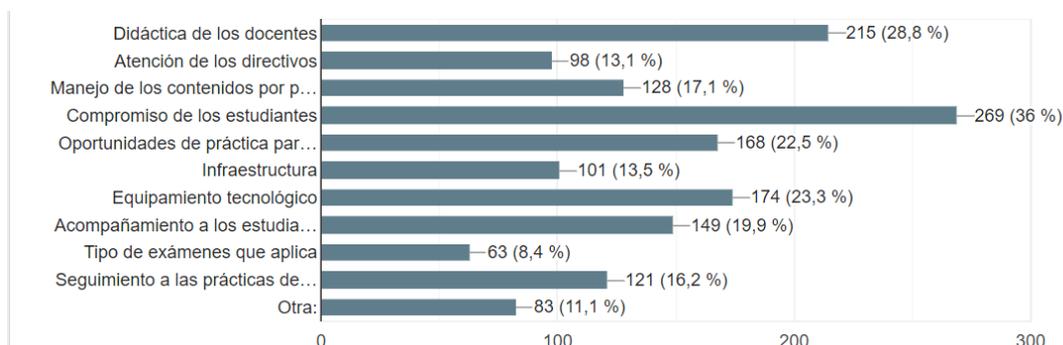
Esto va en concordancia con la calificación que otorgaron a la didáctica y al dominio del contenido de sus docentes en general. En una escala subjetiva de tipo Likert, calificaron en promedio de 4,2 a la didáctica y de 4,4 al dominio de contenidos.

*Descriptivo 68. Calificación de la didáctica y el dominio del contenido de sus docentes*

Programa seguido por el estudiante	Didáctica	Contenido
Habilitación Pedagógica	4,4	4,5
Profesorado de Educación Escolar Básica	4,1	4,3
Profesorado de Educación Inicial	4,3	4,5
Profesorado de Educación Media	4,3	4,3
Profesorado en el área de Ciencias Naturales	4,2	4,6
Profesorado en el área de Ciencias Sociales	4,8	4,7
Profesorado en Lengua y Literatura Castellana	3,3	3,7
Profesorado en el área de Matemática	4,0	4,0
Tecnicatura en Gestión Educativa	4,5	4,8
Técnico en Evaluación Educativa	4,4	4,6
<b>Promedio general</b>	<b>4,2</b>	<b>4,4</b>

\* escala de 1 al 5

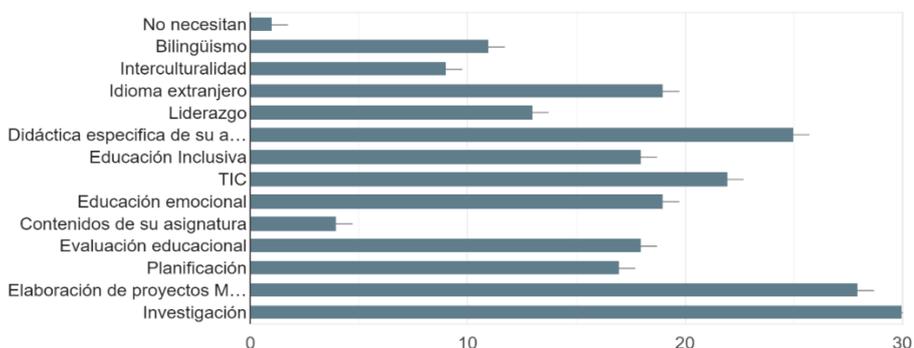
La didáctica de sus docentes emerge también como uno de los principales aspectos a mejorar en la institución cuando citan los aspectos que deben mejorar en el IFD, situándose como segundo aspecto más mencionado, solo detrás de un mayor compromiso por parte de los estudiantes.



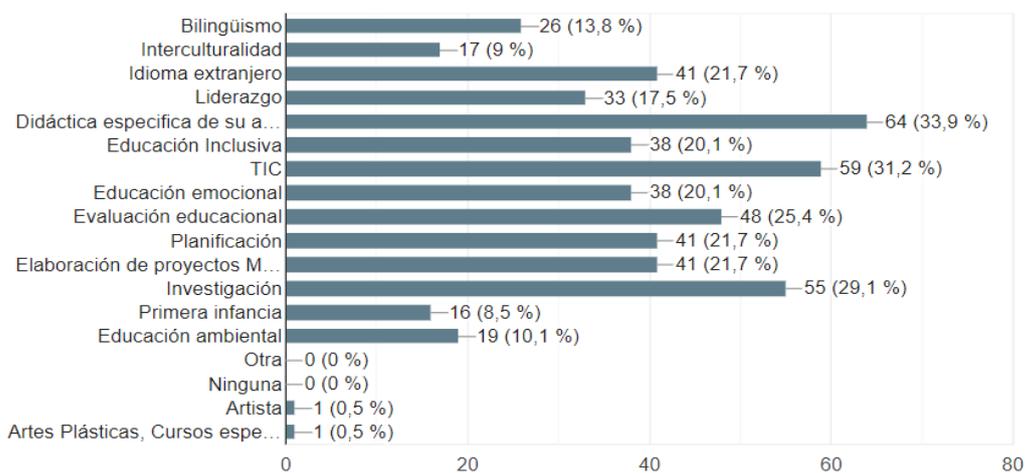
*Descriptivo 69. Debilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje en el IFD según estudiantes*

Por otra parte, los grupos encuestados repondieron las áreas educativas transversales en la que están necesitando mayor formación los docentes del IFD. En los siguientes gráficos se pueden comparar las opiniones de los directores y la de los docentes. Las

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

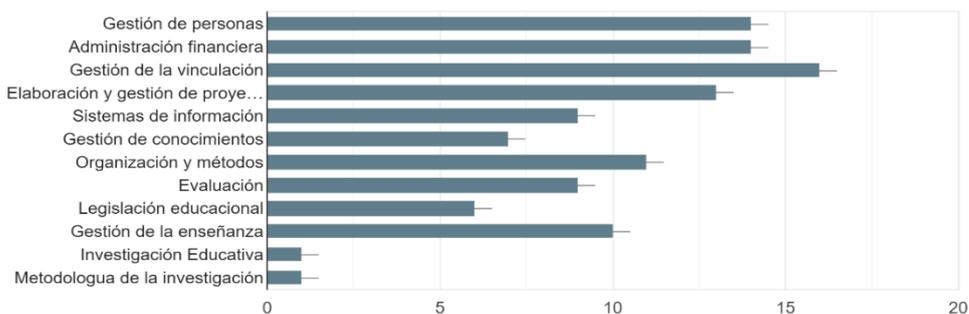


Descriptivo 70. Áreas educativas transversales en las que los docentes necesitan mayor formación según directores



Descriptivo 71. Áreas educativas transversales en las que los docentes consideran necesitar mayor formación

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



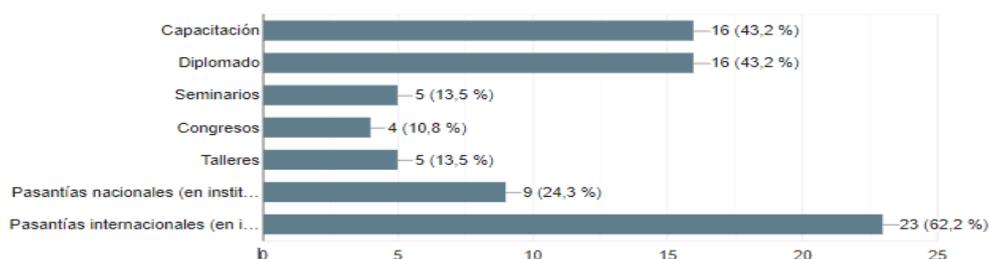
Descriptivo 72. Áreas de gestión en la que los directores consideran necesitar mayor formación

## Preferencias de los usuarios de cursos de formación docente en servicio

Respecto a sus necesidades de formación en servicio, dado su contexto, recursos, tiempos e intereses, los participantes expresaron sus preferencias respecto a programas de perfeccionamiento docente. Se describen aquí estas preferencias teniendo en cuenta los tipos de programas, las modalidades y los horarios por los que optarían. Así como las necesidades formativas, también las preferencias deben considerarse como un antecedente relevante del capítulo siguiente.

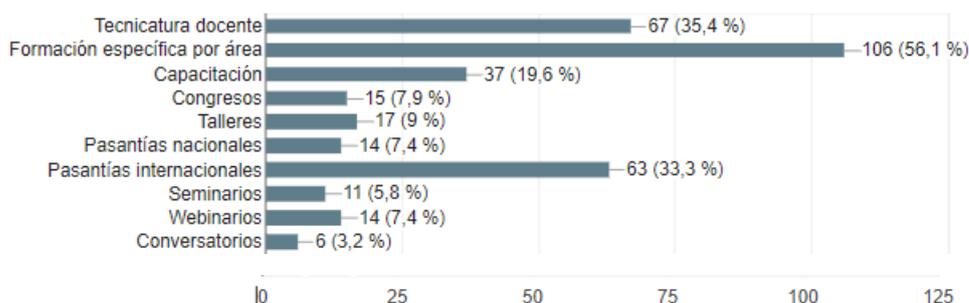
### *Tipos de programas de formación en servicio de preferencia*

Los tipos de programas académicos difieren según sus formatos y alcances en la formación y certificación. La preferencia en este aspecto se midió pidiendo a los directores y docentes que eligieran dos tipos de programas de formación en servicio a cursar en los próximos tres años, teniendo en cuenta sus posibilidades de inversión real de tiempo y recursos. Los 37 directores que contestaron priorizaron las pasantías internacionales, las capacitaciones y los diplomados. También fueron seleccionados los seminarios, congresos, talleres y pasantías nacionales.



Descriptivo 73. Tipos de formación en servicio que preferirían cursar actualmente los directores

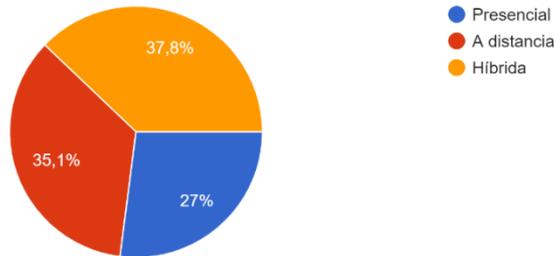
A la misma pregunta los docentes optaron por una mayor variedad de formatos. Priorizaron con más frecuencia la formación específica por área, la tecnicatura docente y, como en el caso de los directores, las pasantías internacionales. También mencionaron capacitaciones, talleres, webinaris y pasantías nacionales.



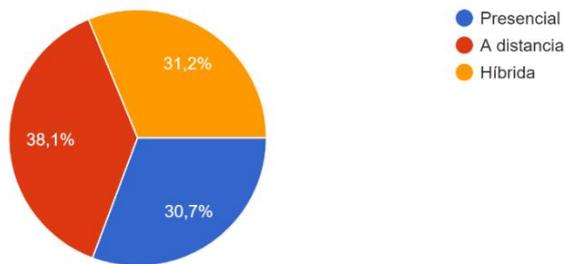
Descriptivo 74. Tipos de formación en servicio que preferirían cursar actualmente los docentes

## Modalidad

Acercas del nivel de presencialidad de los cursos según las preferencias, hay cierta similitud en la distribución de las preferencias de directores y docentes entre las tres modalidades: presencial, a distancia e híbrida.

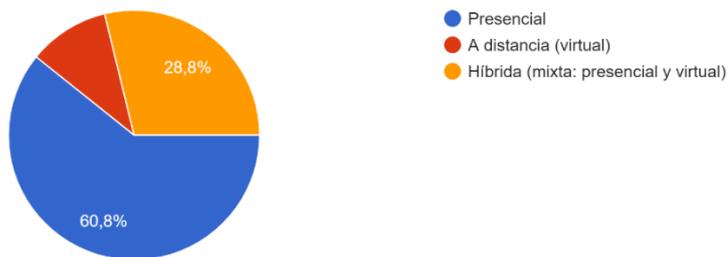


Descriptivo 75. Modalidad preferida por los directores para cursos de formación en servicio



Descriptivo 76. Modalidad preferida por los docentes para cursos de formación en servicio

Ocurre algo distinto en la distribución de preferencias de los estudiantes, que está mayormente concentrada en la modalidad presencial, el 60,8% de ellos prefiere esta modalidad y otros 28,8% prefieren en todo caso la modalidad híbrida.



Descriptivo 77. Modalidad preferida por los estudiantes para cursos de formación en servicio

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

requerimientos de distanciamiento social causaron que los cursos tengan que realizarse en modalidad a distancia.

*Descriptivo 78. Modalidad preferida por los estudiantes para cursos de formación en servicio según programas que están cursando*

	% A distancia	% Híbrida	% Presencial	Porcentaje total
Habilitación Pedagógica	0,4	2,7	2,1	5,2
Profesorado de Educación Escolar Básica	6,6	19,3	45,4	71,2
Profesorado de Educación Inicial	0,9	3,3	9,5	13,8
Profesorado de Educación Media	0,1	0,1	0,3	0,5
Profesorado en el área de Ciencias Naturales	0,1	1,2	0,3	1,6
Profesorado en el área de Ciencias Sociales	0,3	0,0	1,7	2,0
Profesorado en el área de Lengua y Literatura Castellana	0,1	0,1	0,1	0,4
Profesorado en el área de Matemática	0,0	0,1	0,0	0,1
Tecnicatura en Gestión Educativa	0,8	0,8	0,4	2,0
Técnico en Evaluación Educativa	1,1	1,1	0,9	3,1
<b>Total</b>	<b>10,4</b>	<b>28,8</b>	<b>60,8</b>	<b>100,0</b>

Los estudiantes expresaron su descontento con la experiencia, y afirman sentir afectado el desarrollo pleno de sus competencias docentes, sobre todo, por haberse visto privados de procesos adecuados de modelamiento áulico mediante la observación de sus docentes y de práctica en las escuelas con interacción directa con los alumnos.

*Tiempos: Duración, turnos y días*

Sobre la cantidad máxima de horas semanales que debería ocupar un curso de formación para docentes en servicio los directores consideran en promedio un máximo de 19 horas a la semana.

*Descriptivo 79. Cantidad máxima de horas semanales para cursos de formación docente en servicio según directores*

	Horas
<b>Zona rural</b>	<b>3</b>
<b>Mujer</b>	<b>3</b>
Director	3
<b>Zona urbana</b>	<b>20</b>
<b>Hombre</b>	<b>13</b>
Director	13
<b>Mujer</b>	<b>21</b>
Coordinador Académico	2
Coordinador de Prácticas	5
Director	23
Director, Coordinador Académico	8
<b>Total general</b>	<b>19</b>

El grupo de participantes docentes consideró un promedio de 12 horas por semana como máximo, siendo que los que enseñan también en la universidad consideraron en promedio un máximo de 10 horas mientras que los que no consideraron un máximo de 14. El mayor promedio de horas pertenece justamente al grupo de los docentes que enseñan en programas de formación docente en servicio.

*Descriptivo 80. Cantidad máxima de horas semanales para un curso de formación docente en servicio según docentes*

	Horas
<b>No enseñan en la universidad</b>	<b>14</b>
Formación docente en servicio	20
Formación inicial de docentes	11
Ambas	15
<b>Enseñan también en la universidad</b>	<b>10</b>
Formación docente en servicio	11
Formación inicial de docentes	10
Ambas	9
<b>Total general</b>	<b>12</b>

En cuanto a turnos de preferencia para la formación en servicio, la mayoría prefiere cursos que se desarrollan a la noche, cerca de la mitad prefiere cursos a la mañana y solo una minoría los escogería a la tarde. Una gran proporción de los encuestados no tienen una preferencia en particular cuanto a días de la semana, y una proporción muy similar prefiere los días viernes. Otros días de la semana fueron escogidos, siendo el martes el menos escogido, seguido por el sábado.

## CAPÍTULO 2 | OFERTA ACTUAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA FORMADORES DE DOCENTES EN EL PAÍS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Durante el proceso diagnóstico, las instituciones socias construyeron colaborativamente una base de datos que describe la oferta de cursos de formación para docentes desarrollados en las universidades e institutos superiores, vigente al año 2021. Los datos fueron recogidos entre julio y agosto de ese año.

Participaron de la provisión, recolección, análisis y sistematización de estos datos las once IES socias del proyecto FORMACAP: UNA, UNE, UNI, UNC, UNICAN, UNCA, UNVES, UNP; UNIBE, UNAE E INAE. Es decir, ocho universidades de gestión oficial, dos universidades de gestión privada y un instituto superior de educación también de gestión oficial.

*Descriptivo 81. Departamentos de asiento de las IES participantes en el análisis de la oferta*

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

Este capítulo provee, por lo tanto, datos muy actualizados respecto a los programas de grado y de postgrado en diferentes niveles, que las IES socias tienen disponibles para los formadores de docente. Se describe y analiza esta oferta desagregándola en formación inicial y formación docente en servicio.

Dentro del sistema educativo paraguayo existen diferentes posturas acerca de la relación entre -y el propio concepto de- formación docente inicial y formación docente en servicio. En el presente análisis, se propone entender La formación inicial del docente como aquella que, realizada en los institutos de formación docente, institutos superiores y o universidades, se orienta a proporcionar los conocimientos básicos y generales sobre educación, culminando en la obtención

de un título que habilita al ejercicio profesional docente en los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

Asimismo, se propone entender por formación docente en servicio a aquella promovida por el Ministerio de Educación y Ciencias, las instituciones educativas o por el propio docente para mejorar como profesional de la enseñanza ya cuando este se encuentra ejerciendo la docencia.

A partir de las mesas de discusión, la revisión bibliográfica y, especialmente, de la encuesta a actores clave, quedó evidenciada claramente la existencia de requerimientos con respecto a esta oferta de cursos, los cuales implican que las IES revisen su oferta en función a las necesidades manifiestas, y las áreas y niveles en los que claramente no se está formado en cantidad ni con la calidad suficiente a los talentos docentes que requiere el sistema educativo del país.

Con respecto a la definición de los servicios que ofrecen, una consideración importante tiene que ver con los niveles de autonomía de cada institución. Tanto IFD, como universidades e institutos superiores son instituciones de educación superior, pero con diferentes restricciones a la hora de diseñar sus programas.

Los IFD no tienen autonomía para definir su oferta, sin embargo, las universidades e institutos superiores son autónomos o no según el tipo de programas. Son libres para diseñar sus propuestas curriculares de programas de formación docente en servicio (postgrados), pero no de programas de formación docente para la escolar básica y educación media, que deben adoptar los programas oficiales establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencias.

Igualmente, los programas de tecnicaturas deben ser habilitados por el MEC y esta habilitación, tanto de los profesorados como de las tecnicaturas se realizan por cohortes, es decir las IES no tienen autonomía para ofrecer sus programas, sino necesariamente deben obtener la licencia del MEC para cada cohorte.

Las legislaciones vigentes (Ley General de Educación 1264/98 y Ley de educación Superior 4995/2013) colocan a las Instituciones Formadoras de Docentes, de gestión oficial y de gestión privada, bajo gestión, dirección y supervisión del MEC a todos los institutos tanto. Por su parte, las IES para ofrecer sus programas formativos precisan de la habilitación del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES).

Los IFD de gestión oficial, obligatoriamente y las de gestión privada de forma voluntaria han pasado por una evaluación institucional para el licenciamiento diseñado, aplicada y gestionada por el MEC. Esta eva-

luación da cuenta del cumplimiento de criterios básicos de calidad establecidos en la matriz de evaluación, que concluye con dictamen de Licenciamiento, No Licenciamiento o Licenciamiento postergado. Por otra parte, la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) ha convocado a los IFD con dictamen de licenciamiento a presentarse al proceso de evaluación con fines de acreditación nacional bajo los instrumentos diseñados, aprobados y aplicados por esta agencia. De ese modo se da continuidad al mecanismo de evaluación diseñado y aplicado por el MEC desde el año 2009. En el año 2021, se encuentran 15 IFD de gestión oficial en proceso de evaluación con fines de acreditación.

Los programas de formación docente inicial y en servicio ofrecida por los institutos superiores y por las universidades, tienen distintos estatus en términos de acreditación de la calidad, considerando que la ANEAES convoca a evaluaciones y no todas las especialidades han sido llamadas aún.

## Formación inicial

### Cursos ofrecidos

Se analizaron 226 cursos de formación docente inicial reportados por diez IES socias a través de un total de 16 unidades académicas<sup>6</sup> que participaron en la construcción de la base de datos (descriptivo 82).

*Descriptivo 82. Cantidad de cursos de formación inicial ofrecidos por las IES socias*

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

Primeramente, se observó el año de implementación de cada uno. Desde los datos proporcionados por las IES socias se verifica oferta de formación desde el año 1948 hasta el 2021. Las IES implementaron en total 226 cursos de formación docente inicial, la mayoría entre los años 2000 y 2019. Entre 1948 y 1972 se registran 13 cursos de formación docente inicial, implementados exclusivamente por la Facultad de Filosofía de la UNA con un promedio de un nuevo curso cada dos años.

Para el siguiente periodo, entre 1985 y 1999, se pasa a un promedio de un nuevo curso de formación docente inicial por año. A partir del año 2000 hay un considerable aumento en la cantidad de cursos, de 16 cursos ofrecidos entre 1985 y 1999 se pasó a 64

<sup>6</sup> UNCA informó que actualmente no cuenta con programas de formación para docentes.

cursos implementados en la siguiente década, entre 2000 y 2009; es decir de un nuevo curso por año, se pasó a siete nuevos cursos anuales.

*Descriptivo 83. Periodos de implementación de los cursos de formación inicial examinados*

Periodo	GRADO	POST-GRADO	PREGRADO	TOTAL GENERAL	Promedio anual
1948-1972	13	-	-	13	0,5
1985-1999	15	1	-	16	1
2000-2009	32	21	11	64	7
2010-2019	46	43	5	94	10
2020-2021	12	14	1	27	13
Sin especificar	1	6	-	7	-
No implementados	-	5	-	5	-
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>119</b>	<b>90</b>	<b>17</b>	<b>226</b>	

Ya durante 2010 y 2019 se implementaron en total 94 nuevos cursos, 30 más que el periodo anterior, llegando a un promedio de diez nuevos cursos anuales. En el periodo entre el 2020 y lo que va del 2021 ya han sido implementados 27 cursos y están previstos al menos cinco cursos más para años subsiguientes.

Una reflexión con respecto a este aumento es que posiblemente las universidades y otras instituciones de educación superior no se han involucrado mucho con la reforma educativa sino hasta el año 2000. Además, tienen que ver con esta evolución en la cantidad de cursos los propios años de creación de las universidades nacionales, siendo la UNA la única que ofrecía cursos en los primeros periodos examinados. Las demás universidades de gestión oficial socias son muy jóvenes.

En el caso de INAES, entonces ISE, fue pionero en la formación de maestros como institución dependiente del MEC desde el año 1968. El mismo obtuvo su autonomía académica y autarquía recién en 2001 y se constituye como Instituto Superior de Educación con facultad de ofrecer programas de pregrado, grado y postgrado en todos sus niveles. Al momento de desarrollo de este estudio, INAES ha recibido a su primer grupo de estudiantes del doctorado en Educación.

*Descriptivo 84. Años de creación de las IES socias*

Nº	Institución	Gestión	Año de creación
1	Universidad Nacional de Asunción - UNA	Oficial	1889
2	Universidad Nacional del Este - UNE	Oficial	1993
3	Universidad Nacional de Pilar - UNP	Oficial	1994
4	Universidad Nacional de Itapúa - UNI	Oficial	1996
5	Universidad Nacional de Caaguazú - UNCA	Oficial	2007
6	Universidad Nacional de Concepción - UNC	Oficial	2007
7	Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo - UNVES	Oficial	2007
8	Universidad Nacional de Canindeyú - INICAN	Oficial	2010

9	Instituto Nacional de Educación Superior - INAES <sup>7</sup>	Oficial	2001
10	Universidad Iberoamericana – UNIBE <sup>8</sup>	Privada	2001
11	Universidad Autónoma de Encarnación - UNAE <sup>9</sup>	Privada	2008

También resalta la única Escuela Nacional de Educación Física creada en el año 1943 que continua en operación. En contrapartida, las IES socias de gestión privada, UNIBE y UNAES tienen su origen como IFD los noventa y sus autoridades declaran que nacieron para apoyar la formación de maestros que la reforma educativa del 93 precisaba. Posteriormente, ambas instituciones se convirtieron en universidades con una importante oferta formativa inicial y en servicio dirigida a maestros. La tabla de arriba muestra datos sobre los años de creación de las IES socias del proyecto

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

Descriptivo 85. Cursos de formación inicial en actividad

	ACTIVO	AÚN NO ACTIVO	NO ACTIVO	NO ESPECIFICADO	Total general
<b>1948-1972</b>	12	-	-	1	13
<b>1985-1999</b>	14	-	2	-	16
<b>2000-2009</b>	38	-	25	1	64
<b>2010-2019</b>	80	-	14	-	94
<b>2020-2021</b>	27	-	-	-	27
<b>Sin especificar</b>	5	-	2	-	7
<b>No implementados</b>	-	5	-	-	5
<b>Total general</b>	<b>176</b>	<b>5</b>	<b>43</b>	<b>2</b>	<b>226</b>

Incluso 12 de aquellos de implementación más remota, entre 1948 y 1972, se mantienen en actividad, en este caso todos pertenecientes al nivel de grado. En descriptivo 86 puede observarse la oferta detallada de todos los cursos de pregrado, grado y postgrado ofrecidas por las IES socias. En cuanto a su cobertura geográfica hay una gran concentración en Central y Asunción, seguidos por Itapúa, Concepción y San Pedro, en ese orden. En los demás departamentos se ofrece entre dos y ocho cursos. Estos cursos son ofrecidos en turnos variables, la mayoría durante la noche y en la modalidad presencial. Las áreas disciplinares a las que pertenecen y a qué competencias apuntan se analizan en la siguiente sección.

<sup>7</sup> 1968 se crea el Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña, actual INAES

<sup>8</sup> 1994 se crea el IFD Iberoamericana, actual Universidad Iberoamericana

<sup>9</sup> 1999 se crea el IFD Divina Esperanza, forma parte del complejo UNAE

Descriptivo 86. Cursos ofrecidos por las universidades socias

INEAES	
Grado	Postgrado
<ol style="list-style-type: none"> <li>Licenciatura en educación de trabajo y tecnología</li> <li>Licenciatura en ciencias de la educación</li> <li>Licenciatura en educación artística</li> <li>Licenciatura en educación de la física y química</li> <li>Licenciatura en educación de la lengua coreana</li> <li>Licenciatura en educación de la lengua inglesa</li> <li>Licenciatura en educación de las ciencias de la naturaleza y salud</li> <li>Licenciatura en educación de las ciencias sociales</li> <li>Licenciatura en educación de lengua y literatura castellana</li> <li>Licenciatura en educación escolar básica 1° y 2° ciclo</li> <li>Licenciatura en educación matemática</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Capacitación en didáctica de la educación superior</li> <li>Doctorado en educación</li> <li>Especialización en didáctica</li> <li>Especialización en didáctica de la educación superior</li> <li>Especialización en educación para la primera infancia</li> <li>Especialización en evaluación de la calidad de instituciones de educación superior</li> <li>Especialización en gestión del currículum por competencias, innovaciones de la enseñanza de ciencias</li> <li>Especialización en gestión del currículum por competencias, innovaciones de la enseñanza de lengua</li> <li>Especialización en gestión del currículum por competencias, innovaciones de la enseñanza de matemática</li> <li>Especialización en evaluación educativa</li> <li>Especialización en orientación educativa</li> <li>Maestría en educación de la primera infancia</li> <li>Maestría en gestión educacional</li> <li>Maestría en investigación educativa</li> </ol>
UNA	
Grado	Postgrado
<ol style="list-style-type: none"> <li>Carrera de filosofía</li> <li>Carrera de historia</li> <li>Carrera de lengua alemana</li> <li>Carrera de lengua francesa</li> <li>Carrera de lengua guaraní</li> <li>Carrera de lengua inglesa</li> <li>Carrera de lengua portuguesa</li> <li>Carrera de letras</li> <li>Carrera de psicología, especialidad clínica</li> <li>Carrera de psicología, especialidad comunitaria</li> <li>Carrera de psicología, especialidad educacional</li> <li>Carrera de psicología, especialidad jurídica y forense</li> <li>Carrera de psicología, especialidad laboral</li> <li>Ciencias de la comunicación</li> <li>Ciencias de la educación</li> <li>Educación Matemática</li> <li>Educación de las Ciencias Básicas y sus Tecnologías</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Doctorado en educación</li> <li>Doctorado en educación, énfasis en gestión de la educación superior</li> <li>Especialización en didáctica universitaria</li> <li>Especialización en ciencias: didáctica de la matemática</li> <li>Especialización en didáctica universitaria</li> <li>Especialización en enseñanza de las ciencias naturales</li> <li>Especialización en recursos de tecnología de la información y comunicación en aula</li> <li>Maestría en ciencias de la educación, énfasis en administración educacional</li> <li>Maestría en ciencias de la educación, énfasis en diseño curricular</li> <li>Maestría en ciencias de la educación, énfasis en gestión educativa</li> <li>Maestría en ciencias de la educación, énfasis en investigación socioeducativa</li> <li>Maestría en ciencias de la educación, gestión educativa</li> <li>Maestría en ciencias: didáctica de la matemática</li> <li>Maestría en lengua y cultura guaraní</li> <li>Maestría en lengua y literatura hispanoamericana</li> <li>Maestría en lingüística aplicada a la enseñanza de inglés como lengua extranjera</li> <li>Maestría en psicología, énfasis en psicología educacional</li> </ol>
UNAE	
Pregrado	Grado
<ol style="list-style-type: none"> <li>Especialización en ciencias de la naturaleza y salud (3° ciclo)</li> <li>Especialización en historia y geografía para el 3° ciclo</li> <li>Especialización en lengua y literatura castellano-guaraní</li> <li>Especialización en matemática para el 3° ciclo</li> <li>Especialización en trabajo y tecnología para el 3° ciclo</li> <li>Profesorado del 3° ciclo de la EEB de la educación escolar básica y educación media, área ciencias sociales</li> <li>Profesorado en educación física (3° ciclo EEB y EM)</li> <li>Profesorado EEB 3° ciclo en ciencias de la naturaleza y salud</li> <li>Profesorado EEB para el 3° ciclo en historia y geografía</li> <li>Profesorado EEB para el 3° ciclo área lengua y literatura castellano-guaraní</li> <li>Profesorado EEB para el 3° ciclo área matemática</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Licenciatura en ciencias de la educación con énfasis en administración educacional</li> <li>Licenciatura en ciencias de la educación con énfasis en evaluación educacional</li> <li>Licenciatura en ciencias de la educación con énfasis en tecnología e informática</li> <li>Licenciatura en ciencias sociales</li> <li>Licenciatura en educación escolar básica</li> <li>Licenciatura en educación física</li> <li>Licenciatura en educación inicial</li> </ol>
	Postgrado
	<ol style="list-style-type: none"> <li>Doctorado en educación y desarrollo humano</li> <li>Especialización en didáctica superior universitaria</li> <li>Especialización en educación inclusiva</li> </ol>

2. Profesorado EEB para el 3º ciclo área trabajo y tecnología	5. Especialización en evaluación educacional
3. Profesorado en educación escolar básica 1º y 2º ciclos	6. Especialización en metodología de la investigación
4. Profesorado en educación inicial	7. Especialización en neurociencias y cognición
5. Profesorado en informática	8. Maestría en docencia y gestión universitaria
6. Profesorado en nivel medio, área matemática	9. Maestría en educación y desarrollo humano
<b>UNC</b>	
<b>Grado</b>	<b>Postgrado</b>
1. Licenciatura en ciencias de la educación	1. Diplomado en educación
2. Licenciatura en ciencias de la comunicación social	2. Especialización en educación escolar básica
3. Licenciatura en educación escolar básica	3. Maestría en educación con énfasis en evaluación
4. Licenciatura en psicología	
5. Licenciatura en psicopedagogía	
6. Licenciatura en trabajo social	
7. Licenciatura en educación intercultural	
<b>UNE</b>	
<b>Grado</b>	<b>Postgrado</b>
1. Licenciatura en ciencias de la educación	1. Doctorado en educación
2. Licenciatura en historia	2. Especialización en didáctica universitaria
3. Licenciatura en letras	3. Maestría en educación
4. Licenciatura en matemática	4. Maestría en investigación científica
5. Licenciatura en psicología	
<b>Pregrado</b>	
Habilitación pedagógica	
<b>UNI</b>	
<b>Grado</b>	<b>Postgrado</b>
1. Licenciatura en bilingüismo guaraní – castellano	1. Capacitación pedagógica en educación a distancia y formación virtual
2. Licenciatura en ciencias de la educación	2. Doctorado en educación
3. Licenciatura en ciencias de la educación con énfasis en matemáticas	3. Especialización en ciencias del lenguaje y la literatura
4. Licenciatura en matemática	4. Especialización en evaluación educativa
	5. Maestría en ciencias del lenguaje y la literatura
	6. Maestría en didáctica de las matemáticas
	7. Maestría en educación
<b>UNIBE</b>	
<b>Grado</b>	<b>Postgrado</b>
1. Ciencias de la educación	1. Doctorado en educación
2. Ciencias sociales	2. Especialización en neuropsicología infantil y neuroeducación
3. Educación por el arte	3. Especialización en desarrollo integral de la primera infancia
4. Lengua y literatura	4. Especialización en didáctica de la educación superior
5. Licenciatura en educación escolar básica (1º y 2º ciclos EEB)	5. Especialización en didáctica universitaria
6. Licenciatura en educación inicial y primer ciclo	6. Especialización en educación
7. Licenciatura en matemática	7. Especialización en educación en gestión de calidad
8. Psicología	8. Especialización en educación inclusiva
9. Psicomotricidad	9. Especialización en evaluación de la calidad en educación superior
10. Psicopedagogía	10. Especialización en metodología de la investigación científica
	11. Maestría en derecho de familia, niñez y adolescencia
	12. Maestría en desarrollo integral de la primera infancia
	13. Maestría en educación
	14. Maestría en educación con énfasis en gestión educativa de calidad
	15. Maestría en educación inclusiva
	16. Maestría en evaluación de la calidad en educación superior
	17. Maestría en mediación y resolución de conflictos
	18. Maestría en metodología de la investigación científica
	19. Maestría en neuropsicología infantil y neuroeducación
	20. Maestría en política educativa para contextos urbanos y periurbanos con énfasis en situaciones socioeconómicamente vulnerable
<b>UNICAN</b>	

Postgrado	
Especialización en docencia universitaria	
UNP	
Grado	Postgrado
1. Licenciatura en ciencias de la educación	1. Doctorado en ciencias de la educación
2. Licenciatura en matemática	2. Especialización en psicopedagogía
3. Licenciatura en psicología con orientación educacional	3. Maestría en ciencias de la educación con énfasis en investigación científica
UNVES	
Grado	
1. Licenciatura en ciencias de la educación	
2. Licenciatura en gestión educativa	
3. Licenciatura en inglés	

*Descriptivo 87. Turnos de los cursos de formación inicial*

	Grado	Postgrado	Pregrado	Total general
Asincrónico	3	4	-	7
Mañana	4	2	-	6
Mañana y tarde	3	17	-	20
Mañana y noche	-	11	-	11
Tarde	4	2	-	6
Mañana, tarde y noche	-	3	-	3
Tarde y noche	31	8	17	56
Noche	72	38	-	110
Sin especificar	-	3	-	3
No activos	2	2	-	4
<b>Total general</b>	<b>119</b>	<b>90</b>	<b>17</b>	<b>226</b>

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

*Descriptivo 88. Modalidad de los cursos de formación inicial*

	A distancia	Apoyada en herramientas digitales	Presencial	Semipresencial	Total general
Misiones	-	-	4	-	4
San pedro	-	-	13	-	13
Guairá	-	-	6	-	6
Canindeyú	-	-	2	-	2
Central y Capital	7	15	78	6	106
Cordillera	-	-	8	-	8
Caaguazú	-	-	6	-	6
Concepción	-	-	23	-	23
Itapúa	1	-	42	-	43
Fuerte Olimpo	-	-	2	-	2
Amambay	-	-	2	-	2
Paraguarí	-	-	5	-	5
Ñeembucú	-	-	3	3	6
<b>Total general</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>194</b>	<b>9</b>	<b>226</b>

En cuanto a la calidad de estos programas, la totalidad de las carreras de grado están habilitadas por el CONES y 12 carreras de grado cuentan con Acreditación Nacional y diez se encuentran en proceso de evaluación. En tanto, los programas de postgrado a

nivel de maestrías y doctorados en el área de la educación ofertadas por IES socias también cuentan con Acreditación Nacional (UNA, UNI, UNE, UNC y UNIBE).

*Descriptivo 89. Acreditación de los cursos de formación inicial*

	GRADO	POSTGRADO	PREGRADO	Total general
Acreditadas	12	8	-	20
No aplica	79	46	1	126
En proceso de evaluación	10	3	-	13
No acreditadas	18	33	16	67
<b>Total general</b>	<b>119</b>	<b>90</b>	<b>17</b>	<b>226</b>

Los costos varían según el nivel académico, en general, los programas de grado tienen un costo total promedio por estudiante superior a los postgrados, pero se trata justamente de los cursos con mayor duración, duran casi 53 meses en promedio, mientras que los postgrados duran en promedio de 20 meses.

*Descriptivo 90. Costos de los cursos de formación inicial*

	Costo total promedio por estudiante (G)
Grado	17.228.645
Postgrado	11.144.707
Pregrado	6.812.501
<b>Promedio general</b>	<b>13.408.596</b>

Diferenciando por niveles, los cursos de formación docente inicial tienen un costo medio de G. 17.228.645 por estudiante en los programas de grado, G. 11.144.707 en los programas de postgrado y G. 6.812.501 en los pregrados. Solo dos cursos declaran tener arancel cero, los dos son programas de grado de la UNC.

Se aclara que en el año 2020, por ley 6628, el Estado paraguayo establece la gratuidad de los cursos de admisión y de grado en todas las universidades públicas del país, en el Instituto de Bellas Artes, en el Instituto Nacional de Educación Superior, en los Institutos de Formación Docente dependientes del MEC y en Instituto Nacional de Salud. Esta ley fue reglamentada por el Decreto 4731 de enero de 2021 y está en plena vigencia a partir del año académico 2021. Los costos aquí presentados por las universidades públicas se refieren a años anteriores al 2021.

### Nivel académico

Las IES socias ofertan programas de postgrado en sus diferentes niveles, así como tecnicaturas docentes o programas de formación docente bajo supervisión del MEC. Las tablas que siguen muestran datos en detalle respecto a esto (descriptivos 91, 92 y 93). Los cursos de formación inicial ofrecidos por las IES socias se ubican en nueve categorías: especializaciones en pregrado, profesorados, tecnicaturas, cursos de grado, capacitaciones, diplomados, especializaciones de postgrado, maestrías y doctorados.

Descriptivo 91. Clasificación de los cursos de formación docente inicial ofrecidos

	Cantidad de cursos
<b>Grado</b>	<b>119</b>
<b>Postgrado</b>	<b>90</b>
Capacitación	2
Diplomado	1
Doctorado	8
Especialización	42
Maestría	37
<b>Pregrado</b>	<b>17</b>
Especializaciones y profesorados	16
Tecnatura	1
<b>Total general</b>	<b>226</b>

Se diferencian programáticamente, entre otras cosas, por su carga horaria total aprobada por el CONES y por su duración. Los tipos de curso con mayor carga horaria promedio son los de grado, los de pregrado y los doctorados en ese orden tal como se puede observar en la tabla siguiente.

Descriptivo 92. Carga horaria y duración de los cursos de formación inicial ofrecidos por las IES socias

	CARGA HORARIA PROMEDIO	DURACIÓN PROMEDIO EN MESES
Pregrado	2231,8	20,5
Grado	3678,6	52,9
Capacitación	100,0	5,0
Diplomado	150,0	6,0
Doctorado	1836,4	26,3
Especialización	446,5	11,5
Maestría	959,2	22,8
Tecnatura	1200,0	12,0

Los cursos de grado tienen una duración promedio de 53 meses, los doctorados duran en promedio poco más de 26 meses, las maestrías, por su parte, duran en promedio 23 meses. La IES que más ofrece cursos a nivel de pregrado es por lejos la UNAE, con 16 de los 17 cursos de pregrado examinados.

Descriptivo 93. Oferta de cursos de formación inicial de cada IES según nivel

	Pregrado	Grado	Capacitaciones y diplomados	Especialización	Maestría	Doctorado	Total
<b>INAES</b>	-	11	1	9	3	1	<b>25</b>
<b>UNA</b>	-	45	-	11	12	2	<b>70</b>
<b>UNAE</b>	16	7	-	5	2	1	<b>31</b>
<b>UNC</b>	-	24	1	1	1	-	<b>27</b>
<b>UNE</b>	1	5	-	1	2	1	<b>10</b>
<b>UNI</b>	-	5	1	2	3	1	<b>12</b>
<b>UNIBE</b>	-	16	-	10	13	1	<b>40</b>
<b>UNICAN</b>	-	-	-	2	-	-	<b>2</b>
<b>UNP</b>	-	3	-	1	1	1	<b>6</b>
<b>UNVES</b>	-	3	-	-	-	-	<b>3</b>
<b>Total General</b>	<b>17</b>	<b>119</b>	<b>3</b>	<b>42</b>	<b>37</b>	<b>8</b>	<b>226</b>

Los cursos de grado son ofrecidos mayoritariamente por la UNA, que ofrece, de hecho, la mayor cantidad de cursos de formación docente inicial, 70 de los 226. Solo tres IES afirman ofrecer también capacitaciones y diplomados, el INAES, la UNC y la UNI.

El diagnóstico exploró, además, la orientación programática de estos cursos según los tipos de competencias a las que apuntan con más énfasis sus objetivos. Se pidió a las IES socias que calificaran la orientación de sus cursos de postgrado como «académica» o como «profesional», conforme a la definición del CONES y, por ende, según constara en la resolución de habilitación del proyecto académico del programa.

Descriptivo 94. Orientación profesional o académica de los cursos de formación inicial ofrecidos

	GRADO	POSTGRADO	PREGRADO	Total general
Académica	7	38	-	45
Profesional	96	26	16	138
No aplica	15	23	1	39
Orientación no reportada	1	3	-	4
<b>Total general</b>	<b>119</b>	<b>90</b>	<b>17</b>	<b>226</b>

Como es de esperarse los cursos de formación docente inicial son dirigidos en su mayoría a egresados de la educación media, público objetivo al que apunta más de la mitad de los mismos.

También hay una importante proporción de cursos que apuntan a egresados de carreras de grado, el 30%, de entre los cuales solo una minoría apunta a egresados de grados específicamente ligados al campo educativo. Otros dos grupos muy minoritarios de cursos apuntan a docentes, por un lado, y a profesionales de la educación superior; estos representan el 8% y el 5% respectivamente.

Descriptivo 95. Público objetivo de los cursos de formación inicial ofrecidos

	Docentes	Bachilleres	Bachilleres, docentes y profesionales	Egresados de grado	Graduados campos educativos y afines	Profesionales de educación superior	Total
Grado	7	77	31	3	-	-	118
Capacitación	1	-	-	1	-	-	2
Diplomado	1	-	-	-	-	-	1
Doctorado	-	-	-	3	3	1	7
Especialización	3	-	-	24	4	7	38
Maestría	2	-	5	20	5	4	36
Postgrado	7	-	5	48	12	12	84
Pregrado	5	6	-	5	1	-	17
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>83</b>	<b>36</b>	<b>56</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>219</b>

Finalmente, sobre las relaciones entre niveles académicos, 128 de los cursos no se dan en el marco de programas articulados, la mayoría de ellos (descriptivo 96). Esto se contradice con las expectativas de sus potenciales usuarios según las encuestas aplicadas durante el diagnóstico, en las cuales directores, docentes y estudiantes de IFD consideran la importancia de pensar en mecanismos de articulación para conciliar de modos más conscientes las competencias adquiridas en los institutos con aquellas que pueden ser adquiridas en las universidades..

*Descriptivo 96. Articulación entre niveles académicos de los cursos de formación inicial ofrecidos por las IES socias*

Articulados	59
No articulados	128
No aplica	24
Se prevé articulación	3
No declarados	
<b>Total general</b>	<b>214</b>

## Áreas disciplinares

Se exploraron también las áreas disciplinares de los cursos, identificando grupos programas de afines según los campos temáticos de los contenidos sobre los cuales versan y diferenciando estos grupos, a su vez, según sean de pregrado, grado o postgrado.

*Descriptivo 97. Campos temáticos de los cursos de formación inicial ofrecidos*

	PREGRADO	GRADO	POSTGRADO	Total
<b>CIENCIAS EDUCATIVAS</b>	<b>0</b>	<b>25</b>	<b>31</b>	<b>56</b>
Ciencias de la educación	-	21	10	31
Educación y desarrollo	-	-	2	2
Evaluación educativa	-	1	4	5
Gestión de la calidad educativa	-	-	1	1
Gestión Educativa	-	3	8	11
Investigación Educativa	-	-	4	4
Orientación educativa	-	-	1	1
Política educativa	-	-	1	1
<b>PSICOLOGÍA (RAMAS NO ESPECÍFICAS)</b>	<b>0</b>	<b>25</b>	<b>0</b>	<b>25</b>
Psicología	-	6	-	6
Psicología clínica	-	6	-	6
Psicología comunitaria	-	6	-	6
Psicología Jurídica	-	1	-	1
Psicología laboral	-	6	-	6
<b>EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	<b>20</b>
Didáctica universitaria	-	-	16	16
Evaluación de la educación superior	-	-	2	2
Evaluación de la educación superior	-	-	1	1
Gestión de la educación superior	-	-	1	1
<b>PSICOPEDAGOGÍA, NEUROCIENCIAS Y PSICOLOGÍA EDUCACIONAL</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>18</b>
Neurociencias y cognición	-	-	1	1
Neuropsicología infantil	-	-	2	2
Psicología Educativa	-	7	1	8
Psicomotricidad	-	1	-	1
Psicopedagogía	-	5	1	6
<b>DOCENCIA EN NIVELES EDUCATIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>18</b>
Didáctica	-	-	1	1
Educación escolar básica	1	11	1	13

Educación inicial	1	2	-	3
Habilitación pedagógica	1	-	-	1
<b>OTRAS CIENCIAS SOCIALES</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>18</b>
Ciencias sociales	-	2	-	2
Comunicación	-	2	-	2
Comunicación social	-	2	-	2
Filosofía	-	2	-	2
Historia	-	2	-	2
Historia y geografía	1	-	-	1
Trabajo social	-	4	-	4
Educación en ciencias sociales	1	1	-	2
Educación en Historia y geografía	1	-	-	1
<b>CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>17</b>
Matemáticas	1	3	-	4
Educación en Ciencias naturales	2	1	1	4
Educación en física y química	-	1	-	1
Educación matemática	2	3	3	8
<b>LENGUA EXTRANJERA</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>8</b>
Lengua alemana	-	1	-	1
Lengua francesa	-	1	-	1
Lengua Inglesa	-	2	-	2
Lengua portuguesa	-	1	-	1
Educación en Lengua coreana	-	1	-	1
Educación en Lengua inglesa	-	1	1	2
<b>LENGUA CASTELLANA</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>8</b>
Lengua española	-	1	-	1
Lengua y Literatura	-	-	3	3
Letras	-	3	-	3
Educación en lengua y literatura castellana	-	1	-	1
<b>TECNOLOGÍA</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
TIC Y EDUCACIÓN A DISTANCIA	-	-	2	2
Educación en tecnología e Informática	1	1	-	2
Educación en trabajo y tecnología	2	1	-	3
<b>GUARANÍ Y BILINGÜISMO</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
Bilingüismo guaraní-español	-	1	-	1
Lengua guaraní	-	1	-	1
Lengua y cultura guaraní	-	-	1	1
Lengua y literatura castellano guaraní	1	-	-	1
Educación en Lengua y literatura castellano guaraní	1	-	-	1
<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
Metodología de la investigación	-	-	5	5
<b>INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
Educación inclusiva	-	-	3	3
Educación intercultural	-	2	-	2
<b>NIÑEZ Y ADOLESCENCIA</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
Derechos de familia, niñez y adolescencia	-	-	1	1
Primera infancia	-	-	4	4
<b>CURRÍCULUM</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
Currículo por competencias / educación en ciencias naturales	-	-	1	1
Currículo por competencias / educación en Lengua española	-	-	1	1
Currículo por competencias / educación matemática	-	-	1	1
Diseño Curricular	-	-	1	1
<b>ARTE</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
Educación artística	-	2	-	2
<b>DEPORTES</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
Educación física	1	1	-	2
<b>MEDIACIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
Mediación y resolución de conflictos	-	-	2	2
<b>NO REPORTADO</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
Total general	17	119	90	226

Teniendo en cuenta el título que otorga, su nivel académico, el cambio laboral al que habilita y los objetivos de cada curso, se puede identificar a aquellos que se centran más en su contenido y aquellos en los que interesa de igual modo la didáctica de esos contenidos. Se puede notar una mayoría de cursos cuyos objetos de estudio pertenecen a las ciencias educativas, a ramas no específicas de la Psicología y a la Educación superior, con 56, 25 y 20 cursos respectivamente.

Con la misma cantidad de cursos, 18 cada uno, se encuentran en las áreas de Psicopedagogía y afines, docencia en niveles educativos específicos y otras ciencias sociales. Se encuentran aun 17 cursos en el área de ciencias exactas y naturales, la mayoría de estos pertenecientes a educación matemática.

Es interesante poner en contraste esta oferta con las recomendaciones que realizaron los estudiantes de educación docente inicial encuestados al plan de estudios que les tocó desarrollar. Gran parte de estas recomendaciones eran referentes a contenidos que les gustaría agregar al plan de estudios o a competencias que les gustaría haber desarrollado y en las que no se sentían seguros.

Muchos de los cursos hasta aquí presentados se corresponden con estos contenidos y competencias indicados por los estudiantes. Sin embargo, muchas de las áreas menos frecuentes a las que atienden estos cursos, como educación inclusiva, guaraní y bilingüismo, TIC, lengua castellana, lengua extranjera son en realidad las más frecuentemente mencionadas por los encuestados como deficitarias en el plan de estudios de los IFD y entre las competencias desarrolladas. En el descriptivo 98 se pueden apreciar las competencias y contenidos que en opinión de los mismos quedan pendientes de desarrollo en su proceso de formación.

*Descriptivo 98. Ranking de competencias y contenidos más deficitarios en el plan de estudios de su IFD según estudiantes de formación docente inicial*

	Competencias y contenidos pendientes más frecuentemente mencionados	Cantidad de veces que es mencionado
1°	Inglés y otros idiomas extranjeros	53
2°	Educación inclusiva y atención a la diversidad	52
3°	TIC	40
4°	Matemática y Educación matemática	36
5°	Teoría y práctica didáctica	35
6°	Estrategias para la interacción con niños	30
7°	Educación artística	29
8°	Psicología y Psicología infantil	18
9°	Guaraní y bilingüismo	30
10°	Educación emocional e interpersonal	16
11°	Elaboración de instrumentos evaluativos y otras competencias de evaluación educativa	16
12°	Oratoria	16
13°	Gestión de proyectos y planificación	15
14°	Elaboración de materiales didácticos	11
15°	Educación física y deportes	8

También es posible poner en contraste esta oferta con las áreas de formación docente inicial en los que es posible ver que hay pocos estudiantes de IFD formados por año, como la formación en ciencias naturales y matemáticas.

Asimismo, es interesante contrastar esta oferta con el perfil de necesidades formativas de los formadores de docentes participantes en la encuesta. Estas se pueden apreciar con detalle en el apartado «Necesidades de formación de los formadores de docentes en los IFD encuestados» de este informe. Entre las necesidades más frecuentemente mencionadas para este sector se encuentran las de fortalecimiento y/o actualización en competencias didáctica específicas de sus asignaturas, esto concuerda con la percepción de los directores y de los estudiantes sobre los docentes de su IFD.

### Vinculación con el campo laboral

Todos los cursos de formación docente inicial ofrecidos por las IES socias comparten objetivos programáticos planteados en un contexto de necesidades, debilidades o ausencias educativas nacionales, es decir, la delimitación territorial de sus formulaciones casi exclusivamente se plantea desde una lectura a nivel país en detrimento de objetivos más locales.

*Descriptivo 99. Prácticas a las que apuntan los cursos de formación inicial ofrecidos por las IES*

Docencia en campos y niveles específicos	80
Investigación y docencia con énfasis investigativo	41
Psicología y campos afines	29
Actividades didácticas o de gestión en educación superior	22
Gestión y política educativa	18
Evaluación y gestión de la calidad	8
Educación inclusiva	6
Cargos técnicos pedagógicos	6
Comunicación	4
Trabajo social	4
Abordaje de cuestiones de niñez y adolescencia	4
Mediación y resolución de conflictos	2
Orientación educativa	2

Pretenden suplir demanda nacional insatisfecha de capital humano altamente calificado para ejercer docencia, producir y aplicar conocimientos en áreas específicas y diversas del saber y gestionar espacios dentro de ámbitos educativos. El planteamiento de estos cursos tiene definidas ciertas prácticas que se espera cambiar, innovar o transformar con su oferta formativa. Respondiendo al perfil de necesidades de sus destinatarios, el grupo mayoritario de cursos apunta a la mejora e innovación de las prácticas didácticas de los docentes en formación, se enfoca principalmente en la didáctica de

campos del saber específicos, así como, en algunos casos, a niveles específicos del sistema educativo nacional. Buscan principalmente elevar el perfil pedagógico, pero también el disciplinar y el técnico de los diversos profesionales vinculados a la docencia en el país. Cabe preguntarse si se ofrecen en número suficiente y a partir de un análisis real de la magnitud de la demanda de estas competencias y teniendo en cuenta las áreas del saber más urgentes dentro del sistema educativo nacional.

El segundo mayor grupo lo integran los cursos enfocados a competencias de investigación y a la docencia con énfasis investigativo. Son programas de formación que, así como el anterior, apuntan a la docencia. Hay, por lo tanto, una transición entre el anterior grupo de cursos y este; no son del todo mutuamente excluyentes y es muchas veces posible ubicar un curso en las dos categorías. La diferencia está en que los cursos que habilitan declarativamente a la investigación y/o a la docencia con énfasis en habilidades para la investigación científica, tienen objetivos más concentrados en elevar el perfil científico disciplinar de los usuarios o, directamente, en desarrollar sus competencias para la producción de nuevos conocimientos en sus campos disciplinares de modo que contribuyan a transformar realidades educativas.

El tercer grupo más numeroso son los cursos que habilitan a ejercer funciones relacionadas a la psicología en áreas no educacionales. Habilitan a aplicar intervenciones psicológicas desde distintas ramas de la ciencia conductual, algunos otros habilitan también a aplicar técnicas neuropsicológicas para la prevención, diagnóstico o el tratamiento de problemáticas dentro del contexto educacional.

El cuarto lugar lo comparten los cursos que habilitan a funciones en el ámbito de la educación superior y los cursos que habilitan a la gestión educativa. Entre los primeros, se encuentran tanto cursos que buscan formar profesionales en la teoría y la praxis docente propiamente, más conocidos como cursos de didáctica universitaria. Los segundos declaran apuntan al abordaje de procesos administrativos en todos los niveles del sistema educativo. Otros campos en que se enmarca la oferta de formación inicial son la evaluación y gestión de la calidad, la pedagogía, la educación inclusiva e intercultural, los estudios de niñez y adolescencia, las ciencias de la comunicación, el trabajo social, la mediación y resolución de conflictos y la orientación educativa.

Sobre la cantidad de egresados de estos programas, el análisis se aplicó a los 185 cursos que han reportado su cantidad total de egresos hasta el momento de la encuesta.

*Descriptivo 100. Porcentaje de egresos de los cursos de formación inicial*

	Total de egresos reportados	Cursos que reportaron cantidad de egresos	% de egresos reportados
PREGRADO	975	17	6
GRADO	10.659	99	55
DIPLOMADO	0	0	0
CAPACITACIÓN	0	0	0
ESPECIALIZACIÓN	6.663	32	35
MAESTRÍA	813	32	4
DOCTORADO	82	5	0
	19.192	185	100

De los 19.192 egresos reportados, el mayor porcentaje pertenece al nivel de grado (55,54%) seguido por el nivel de especialización (34,72%). Si bien en proporción al número de cursos observados en este recuento la cantidad egresos de especialización es muy superior a la de grado.

En cuanto al número de IFD que se encuentran en el territorio de la IES que podrían ser impactados por cada una de las ofertas formativas. Para cada curso se reporta un promedio de 19 IFD. 27 en promedio para cursos de postgrado, 15 para los de grado y cuatro para los de pregrado. Es en el departamento Central donde se reportan mayor cantidad de IFD potencialmente impactados por la oferta formativa.

*Descriptivo 101. IFD potencialmente impactados por la oferta de cursos iniciales*

	Promedio de IFD impactados
<b>Grado</b>	<b>15</b>
No aplica	15
<b>Postgrado</b>	<b>27</b>
Capacitación	4
Diplomado	1
Doctorado	17
Especialización	23
Maestría	34
<b>Pregrado</b>	<b>4</b>
No aplica	4
Tecnicatura	1
	<b>19</b>

## Formación en servicio

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

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

## Cursos ofrecidos

Con respecto a la oferta de formación docente en servicio por parte de las IES socias, se recuenta un total de 33 cursos reportados por cuatro de las instituciones a través de un total de cinco unidades académicas que participaron en la construcción de la base de datos (descriptivo 102).

*Descriptivo 102. Cantidad de cursos de formación en servicio ofrecidos por IES socias*

	Total de cursos de formación en servicio
<b>INAES</b>	<b>4</b>
INAES	4
<b>UNAE</b>	<b>7</b>
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN DIVINA ESPERANZA	4
POSGRADO	3
<b>UNE</b>	<b>1</b>
FACULTAD DE FILOSOFIA	1
<b>UNIBE</b>	<b>21</b>
POSTGRADO	21
<b>Total general</b>	<b>33</b>

De los 33 cursos de formación docente en servicio reportados el que fue implementado primeramente lo hizo en el año 2007. A partir de ese año hasta el cierre de la encuesta en 2021 se dio una tendencia al incremento de la cantidad de cursos implementados anualmente, lo cual se puede observar con más detalle en el descriptivo 103.

*Descriptivo 103. Años de implementación de los cursos de formación en servicio ofrecidos*

	Cantidad de cursos
2007	1
2014	1
2015	1
2016	3
2017	3
2018	4
2019	1
2020	7
2021	12
<b>Total general</b>	<b>33</b>

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

*Descriptivo 104. Año de implementación de los cursos de formación en servicio según tipo de curso*

	Cursos
<b>2007</b>	<b>1</b>
Habilitación pedagógica	1
<b>2014</b>	<b>1</b>
Profesorado	1
<b>2015</b>	<b>1</b>
(En blanco)	1
<b>2016</b>	<b>3</b>
Capacitación	2
Tecnicatura	1
<b>2017</b>	<b>3</b>
Capacitación	3
<b>2018</b>	<b>4</b>
Capacitación	4
<b>2019</b>	<b>1</b>
Capacitación	1
<b>2020</b>	<b>7</b>
Capacitación	4
Diplomado	2
Profesorado	1
<b>2021</b>	<b>12</b>
Capacitación	5
Diplomado	1
No aplica	2
Tecnicatura	4
<b>Total general</b>	<b>33</b>

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

*Descriptivo 105. Cursos de formación en servicio en actividad*

	No activos	Activos	Total
2007	-	1	1
2014	1	-	1
2015	-	1	1
2016	1	2	3
2017	1	2	3
2018	-	4	4
2019	-	1	1
2020	3	4	7
2021	1	11	12
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>26</b>	<b>33</b>

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

*Descriptivo 106. Cursos de formación en servicio ofrecidos por las IES socias*



## **INAES**

### **CAPACITACIÓN**

Capacitación en primera infancia

### **PROFESORADO**

Profesorado de lengua de señas

Profesorado de lengua inglesa

### **TECNICATURA**

Tecnicatura en primera infancia

## **UNAE**

### **CAPACITACIÓN**

Capacitación docente en evaluación de los aprendizajes: elaboración de instrumentos para la evaluación en modalidad presencial y virtual

Capacitación docente estrategias para enseñar y aprender a investigar: cultura científica

### **DIPLOMADO**

Diplomado en educación virtual

### **HABILITACIÓN PEDAGÓGICA**

Habilitación pedagógica para el nivel medio

### **TECNICATURA**

Técnico docente en evaluación educativa

Técnico docente en gestión educativa

Técnico docente en integración pedagógica de las TIC

## **UNE**

### **HABILITACIÓN PEDAGÓGICA**

Habilitación pedagógica

## **UNIBE**

### **CAPACITACIÓN**

Curso de actualización en innovaciones pedagógicas en la enseñanza de la matemática con enfoque de resolución de problemas

Capacitación en atención temprana

Capacitación en didáctica superior universitaria

Capacitación en estimulación oportuna

Capacitación en mediación y resolución de conflictos

Capacitación en metodología de la investigación científica

Curso de actualización en innovaciones pedagógicas en la enseñanza del lenguaje dirigido a docentes del 2º ciclo de la web

Curso de actualización en innovaciones pedagógicas en la enseñanza del lenguaje dirigido a docentes del 1º ciclo de la web

Curso de capacitación en diseño e implementación del área de comunicación - lengua castellana de programas de formación docente en servicio con apoyo TIC del 1º y 2º ciclo de EEB

Curso de capacitación en diseño e implementación del área de matemática de programas de formación docente en servicio con apoyo tic del 1er y 2do ciclo de educación escolar básica

Profesorado de la media tecnicatura - profesionalizado consorcio UPA-UNIBE MEC

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

#### **CAPACITACION PROPIA UNIBE**

Educación virtual y herramientas técnicas

Evaluación del proceso enseñanza aprendizaje

Innovación educativa y prácticas transformadoras

Técnicas y métodos para el proceso enseñanza aprendizaje virtual

#### **DIPLOMADO**

Diplomado en diseño curricular por competencia y sistemas de créditos

Diplomado en diseño universal de aprendizaje dual

#### **HABILITACIÓN PEDAGÓGICA**

Habilitación pedagógica

#### **TECNICATURA**

Técnico docente en integración pedagógica de las TIC

Los cursos de formación docente en servicio son ofrecidos en turnos variables, la mayoría durante la noche y en la modalidad presencial.

*Descriptivo 107. Turnos de los cursos de formación en servicio ofrecidos*

	Capacitación	DIPLOMADO	HABILITACIÓN PEDAGÓGICA	PROFESORADO	TECNICATURA	Total general
<b>Etiquetas de fila</b>						
ASINCRÓNICOS	2	2	-	-	-	4
B-LEARNING	-	-	-	-	1	1
MAÑANA MAÑANA Y TARDE	-	-	2	-	3	5
NOCHE	1	-	-	2	1	4
TARDE	13	-	2	-	-	15
<b>Total general</b>	<b>19</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>33</b>

Con respecto a su dispersión geográfica, los cursos de formación docente en servicio, al igual que los cursos de formación docente inicial, se concentran en su gran mayoría en el departamento Central. 14 de los 33 cursos de formación docente en servicio se desarrollan en modalidad semipresencial, otros 10 se desarrollan a distancia y solo 9 se desarrollan en modalidad presencial.

Descriptivo 108. Modalidades de los cursos de formación en servicio ofrecidos

	A distancia	Semipresencial	Presencial	Total
Alto Paraná	-	-	1	1
Central	4	11	6	21
Distrito Capital	-	3	1	4
Itapúa	6	-	1	7
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>33</b>

La mayor parte de los cursos fueron aprobados por el MEC, es el caso de 19 de los 33 programas de formación docente en servicio ofrecidos. Otros 13 cuentan con aprobación por parte de la institución educativa, solo en un caso la aprobación de dio en conjunto entre MEC y la institución educativa.

Descriptivo 109. Institución que emitió el documento de aprobación de los cursos de formación en servicio

	Cantidad de cursos
MEC e IE	1
IE	13
MEC	19
<b>Total general</b>	<b>33</b>

Los costos varían según el tipo de curso que se distribuye proporcionalmente a su duración. Los profesorados, que tienen una duración promedio superior a los demás, tienen un costo total promedio por estudiante también superior a los diplomados, capacitaciones, tecnicaturas y habilitaciones pedagógicas.

Sin embargo, si se verifica el costo mensual según la duración promedio de cada tipo de curso, los profesorados son en realidad las ofertas más baratas de formación docente en servicio. El costo mensual más alto corresponde entonces a los programas de habilitación pedagógica y diplomados, seguidos por las tecnicaturas en segundo lugar, y por las capacitaciones en tercero.

Descriptivo 110. Costos por estudiante de los cursos de formación en servicio ofrecidos

	Duración promedio en meses	Costo aproximado por estudiante (G)	Costo por mes (G)
Capacitación	3	1.042.789	347.596
Diplomado	2	983.333	491.667
Habilitación pedagógica	10	5.000.000	500.000
Profesorado	30	8.100.000	270.000
Tecnicatura	12	4.900.000	408.333
<b>Promedio general</b>	<b>7</b>	<b>2.451.969</b>	<b>403.519</b>

## Nivel académico – Formación en servicio

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

Descriptivo 111. Tipos de cursos de formación en servicio ofrecidos por las IES socias

	Capacitación	Diplomado	Habilitación pedagógica	Profesorado	Tecnicatura	Total
INAES	1	-	-	2	1	4
UNAE	2	1	1	-	3	7
UNE	-	-	1	-	-	1
UNIBE	16	2	2	-	1	21
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>33</b>

La carga horaria de estos cursos en general es de cerca de 522 horas reloj en media, y un promedio general de casi siete meses de duración. En cuanto al ritmo de estos cursos, los cursos más intensos en términos de horas mensuales requeridas son los de habilitación pedagógica.

Descriptivo 112. Duración y frecuencia de los cursos de formación en servicio ofrecidos

	Promedio horas reloj	Duración media en meses	Horas por mes
<b>Capacitación</b>	191,68	3,32	57,81
<b>Diplomado</b>	100,00	2,33	42,86
<b>Habilitación pedagógica</b>	1150,00	10,00	115,00
<b>Profesorado</b>	2750,00	30,00	91,67
<b>Tecnicatura</b>	636,00	11,60	54,83
<b>Promedio general</b>	521,88	6,91	75,54

El promedio general de carga horaria coincide con las expectativas de los directores de IFD con respecto a los tiempos que consideran ideales para cursos de formación en servicio, el promedio de cantidad de horas ideales para este estamento es de 76 horas por mes. Por su parte, para los docentes la cantidad de horas ideales es mucho menor, 48 horas semanales, ritmo más cercano al de los diplomados e incluso las tecnicaturas ofrecidas por las IES socias.

## Áreas disciplinares

También para estos cursos más breves se exploraron también las áreas disciplinares de los cursos, identificando grupos programas de afines según los campos temáticos de los contenidos sobre los cuales versan.

Descriptivo 113. Campos temáticos de los cursos de formación en servicio ofrecidos

	Capacitación	Diplomado	Habilitación pedagógica	Profesorado	Tecnicatura	Total
<b>Educación media</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>
Habilitación pedagógica	-	-	3	-	-	3
Habilitación pedagógica para el nivel medio	-	-	1	-	-	1
Profesorado de la media tecnicatura - profesionalizado consorcio UPA-UNIBE MEC	1	-	-	-	-	1
<b>Matemáticas</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
Curso de actualización en innovaciones pedagógicas en la enseñanza de la matemática con enfoque de resolución de problemas	1	-	-	-	-	1
Curso de capacitación en diseño e implementación del área de matemática de programas de formación docente en servicio con apoyo tic del 1er y 2do ciclo de educación escolar básica	1	-	-	-	-	1
<b>Modelos pedagógicos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>
Diplomado en diseño curricular por competencias y sistemas de créditos	-	1	-	-	-	1
Diplomado en diseño universal de aprendizaje dual	-	1	-	-	-	1
UNIBE -MEC curso de actualización basado en el modelo de competencias dirigido a docentes de las especialidades de	1	-	-	-	-	1

bachillerato  
técnico

<b>Didáctica superior universitaria</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
Capacitación en didáctica superior universitaria	1	-	-	-	-	1
<b>Mediación y resolución de conflictos</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Capacitación en mediación y resolución de conflictos	1	-	-	-	-	1
<b>Lengua inglesa</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
Profesorado de lengua inglesa	-	-	-	1	-	1
<b>Gestión educativa</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
Técnico docente en gestión educativa	-	-	-	-	1	1
<b>Evaluación</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
Capacitación docente en evaluación de los aprendizajes: elaboración de instrumentos para la evaluación en modalidad presencial y virtual	1	-	-	-	-	1
Evaluación del proceso enseñanza aprendizaje	1	-	-	-	-	1
Técnico docente en evaluación educativa	-	-	-	-	1	1
<b>Investigación científica</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
Capacitación docente estrategias para enseñar y aprender a investigar: cultura científica	1	-	-	-	-	1
Capacitación en metodología de la investigación científica	1	-	-	-	-	1
<b>Primera infancia</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

Capacitación en atención temprana	1	-	-	-	-	1
Capacitación en estimulación oportuna	1	-	-	-	-	1
Capacitación en primera infancia	1	-	-	-	-	1
Tecnicatura en primera infancia	-	-	-	-	1	1
Lengua castellana	3	0	0	0	0	3
Curso de actualización en innovaciones pedagógicas en la enseñanza del lenguaje dirigido a docentes del 2º ciclo de EEB	1	-	-	-	-	1
Curso de actualización en innovaciones pedagógicas en la enseñanza del lenguaje dirigido a docentes del 1º ciclo de la EEB	1	-	-	-	-	1
Curso de capacitación en diseño e implementación del área de comunicación - lengua castellana de programas de formación docente en servicio con apoyo del 1er y 2do ciclo de educación escolar básica	1	-	-	-	-	1
Educación inclusiva y atención a la diversidad	0	0	0	1	0	1
Profesorado de lengua de señas	-	-	-	1	-	1
Educación virtual	3	1	0	0	2	6
Diplomado en educación virtual	-	1	-	-	-	1

Educación virtual y herramientas técnicas	1	-	-	-	-	1
Innovación educativa y prácticas transformadoras	1	-	-	-	-	1
Técnicas y métodos para el proceso enseñanza aprendizaje virtual	1	-	-	-	-	1
Técnico docente en integración pedagógica de las TIC	-	-	-	-	1	1
Técnico docente en integración pedagógica de las TIC	-	-	-	-	1	1
<b>Total general</b>	<b>19</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>33</b>

Se identificaron 13 áreas disciplinares para los cursos de formación en servicio. La temática de estos cursos es muy cercana a las necesidades de los potenciales usuarios encuestados tanto docentes y directores como estudiantes. En este sentido, es interesante contrastar esta oferta con el perfil de necesidades de los formadores de docentes de los IFD participantes en la encuesta. Estas se pueden apreciar con detalle en el apartado «Necesidades de formación de los formadores de docentes en los IFD encuestados» del capítulo anterior.

El contexto dentro del cual se plantean los cursos de formación docente en servicio no difiere del aquel en el que también se enmarcan los cursos de formación docente inicial: Falta de competencias específicas en campos educativos del saber, necesidades de fortalecimiento de competencias didácticas y necesidades de mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje en el sistema educativo nacional.

Todos los cursos parten de una visión de estas problemáticas a escala nacional y responden a ellas principalmente mediante la implementación de programas para el desarrollo de habilidades para la docencia.

### Vinculación con el campo laboral

Con respecto a los campos laborales a los cuales habilitan estos cursos, la mayoría de ellos se enfoca en actualizar y fortalecer competencias para el ejercicio de la docencia. Buscan principalmente mejorar el proceso de enseñanza y dotar de herramientas didácticas a profesionales de grado y pregrado.

*Descriptivo 114. Prácticas a las que apuntan los cursos de formación en servicio ofrecidos por las IES*

Abordaje técnico en materias de niñez	4
Docencia en campos y niveles específicos	16
Actividades didácticas o de gestión en Educación superior	1
Educación virtual	5
Evaluación educativa	3
Gestión educativa	1
Investigación	2
Mediación y resolución de conflictos	1
<b>Total general</b>	<b>33</b>

El segundo grupo más numeroso lo integran los cursos enfocados la educación virtual y el uso educativo de las TIC. Esta categoría, se puede considerar como una subcategoría del grupo mencionado anteriormente, ya que también se enfoca en el fortalecimiento de competencias docentes, pero por su especificidad temática y relevancia en los últimos tiempos del manejo de herramientas virtuales en didáctica vale separarlo.

Otro grupo de cursos, el tercero más numeroso, propicia competencias para el abordaje técnico de cuestiones con enfoque de ciclo de vida, específicamente de la niñez. Responden a la necesidad de formación en primera infancia de profesionales que se encuentran atendiendo a esta franja de edad.

Estos cursos breves de formación docente en servicio, están dirigidos a docentes en ejercicio y a profesionales de grado que quieren ejercer la docencia.

*Descriptivo 115. Porcentaje de egresos de los cursos de formación en servicio*

	Cursos	Egresos	%	Promedio por curso
Capacitación	19	29.796	97	1568,2
Diplomado	3	296	1	98,7
Habilitación pedagógica	4	498	2	124,5
Profesorado	2	56	0	28,0
Tecnicatura	5	40	0	8,0
<b>General</b>	<b>33</b>	<b>30.686</b>	<b>100</b>	<b>929,9</b>

Con respecto a los cursos de formación inicial descritos ut supra, tienen un total general muy superior de estudiantes egresados de sus programas, lo cual es llamativo ya que son 33, número muy inferior al de 226 cursos descritos arriba. Fueron reportados un total de 30.686 egresos, 97% de los cuales se dieron en cursos de capacitación, cada curso de capacitación tiene en promedio 1.568 egresados hasta el momento según lo que se concluye de lo declarado por las IES socias, cifra muy superior al promedio general de 930 egresos aproximadamente.

## CAPÍTULO 3 | MECANISMO DE INGRESO A UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

El mecanismo de ingreso a la formación docente inicial y, en particular, los criterios de evaluación utilizados en él son aspectos que deben ser analizados sistemáticamente como herramienta para la mejora de la formación docente y, en un sentido más amplio, de la formación del capital humano que requiere el país para su desarrollo.

Todo el contexto de la formación docente, incluyendo el ingreso a la misma, se enmarca en diversas normativas e instrumentos estratégicos. Sin embargo, esto no ha sido una constante, conforme pudo constatarse con la información recogida desde la revisión documental, cuya síntesis es compartida en el presente capítulo.

El diseño curricular de la formación docente inicial para el profesorado de la educación escolar básica 1º y 2º ciclos, implementado en el 2013, expresa que la misma se constituye en el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias profesionales propias del ejercicio docente. En este proceso se integran saberes básicos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como aprendizajes aplicables en contextos específicos. Las competencias se desarrollan también con la participación en acciones pedagógicas e institucionales y el desarrollo del juicio crítico y los valores.

En síntesis, la formación docente inicial debería habilitar para un ejercicio docente que responda a los requerimientos técnicos y sociales del nivel. Conforme refiere el Decreto Presidencial N° 468/01 esta «se desarrollará conforme a planes y programas de estudios oficiales definidos por el Ministerio de Educación y Cultura, y otorgará el título habilitante para el ejercicio profesional de la docencia».

La formación docente inicial es desarrollada tanto en institutos de formación docente e institutos superiores como en universidades que desarrollan carreras en el área de las ciencias de la educación, aunque su oferta no lleve explícitamente la etiqueta de formación docente inicial (Elías, 2017).

## Antecedentes

Hacia 1990 la estructura curricular de la formación docente contaba con tres ciclos concatenados de formación general básica (los dos primeros correspondientes al nivel primario y el tercero, a la primera etapa del nivel medio) y un ciclo diferenciado, correspondiente a especializaciones de los distintos bachilleratos.

Ya en esta época, las evaluaciones del nivel medio señalaban las asimetrías existentes entre los planes y las necesidades del entorno; referían también el bajo número de docentes calificados para responder a las demandas del nivel de formación. Similares asimetrías se presentaban entre los niveles primario y secundario de manera recurrente (Zayas, 2016).

También en ese año se realizó la Conferencia Mundial sobre Educación (Tailandia, 1990), que planteó los rasgos personales (formación previa, motivaciones, etc.) como aspecto importante de la política educativa. Vinculado a este concepto, en Paraguay se vio como estrategia para aumento de la calidad de la formación al mejoramiento de la condición económica del docente, los incrementos en los salarios del magisterio atraían más candidatos a la carrera (Zayas, 2016).

Un aspecto relevante es que los criterios de calidad, para evaluar en el modelo institucional a los Institutos de Formación Docente, no hacen referencia a criterios o indicadores relacionados a los mecanismos de admisión o acceso a la formación docente inicial (ANEAES, 2019). Entre los criterios de calidad de Carreras de Grado, tampoco se establecen criterios e indicadores relacionados a los mecanismos de admisión, detallados según el área de formación específica. En cuanto al Plan Nacional 2024, el mismo establece dentro de sus acciones el Mejoramiento de los mecanismos de admisión a los programas de formación, enmarcado dentro del eje Desarrollo profesional de los educadores y las educadoras (MEC, 2011).

## Marco normativo para el ingreso a programas de formación docente

La Constitución Nacional, en su artículo 79, dispone que las universidades e institutos superiores tienen como finalidad principal la formación profesional superior, la investigación científica y tecnológica, así como la extensión universitaria. Establecerán sus estatutos y formas de gobierno y elaborarán sus planes de estudio de acuerdo con la política educativa y los planes de desarrollo nacional. Se garantiza la libertad de enseñanza y la de la cátedra.

En el mismo sentido, la Ley General de Educación en su artículo 51 establece que en lo que respecta a las instituciones de educación de tercer nivel, el MEC, deberá dar prioridad a los IFD, que deberán encargarse de proporcionar los espacios para la formación de altas competencias en los diversos niveles del sistema educativo.

Al respecto de lo citado en este marco normativo, es importante distinguir que los programas de formación docente, pueden desarrollarse en los niveles de pregrado y grado universitario, sin embargo, en lo que refiere a los IFD, los mismos sólo pueden desarrollar formación docente en nivel de pregrado, en tanto que las universidades y los

institutos superiores pueden además presentar ofertas académicas de formación docente a nivel de grado y de postgrado.

En cuanto a la formación docente en nivel de pregrado, y en particular los mecanismos de acceso, son regulados por el MEC. El marco normativo actual para el acceso a la formación docente en pregrado cuenta con diversas disposiciones que la regulan, las que conforme al orden de prelación son:

1. Constitución Nacional Paraguaya
2. Ley General de Educación 1268/1998
3. Ley 4995/2013 de Educación superior, artículos 58, 62 y 63.
4. Resolución DGFPE N° 482/2019: Por la cual se aprueba el documento “Procedimientos de Ingreso a la Formación Docente Inicial” y anexos.
5. Resolución DGFPE N° 293/2020: Por la cual se aprueban las adaptaciones incorporadas al mecanismo de ingreso a la formación inicial de docentes, para la cohorte 2020-2022, ampliando la Resolución DGFPE N° 482/2019: Por la cual se aprueba el documento “Procedimientos de Ingreso a la Formación Docente Inicial” y se extiende el calendario de actividades académicas para los estudiantes de la formación inicial de docentes desarrollado en instituciones formadoras de docentes, de gestión oficial y privada, para la cohorte 2022.

En cuanto al marco normativo que regula el acceso a la formación docente en nivel de grado, se establecen otras disposiciones en atención a las características diferenciadas de los institutos superiores y universidades. De conformidad a lo establecido en la Ley de Educación Superior, tanto los institutos superiores como las universidades son creadas por Ley de la Nación, en tanto que los parámetros para la apertura y funcionamiento de las ofertas académicas son regulados por el CONES. Las particularidades relacionadas a la gestión académica y administrativa son establecidas en sus estatutos, cartas orgánicas y reglamentos internos.

Con dicho escenario, cada Instituto Superior y más aún las universidades, en función a su autonomía, pueden establecer sus propios mecanismos de acceso a las ofertas de grado de formación docente. Por lo señalado precedentemente se cita el marco regulatorio para el acceso a la formación docente en nivel de grado es la siguiente:

1. Constitución Nacional Paraguaya
2. Ley General de Educación 1268/1998
3. Ley 4995/2013 de Educación superior
4. Leyes de Creación de las Universidades e Institutos Superiores
5. Estatutos y reglamentos internos de los Institutos Superiores y Universidades

Al hacer la revisión documental, se pudo constatar que el marco regulador del acceso a la formación docente inicial en nivel de grado es diverso y responde a políticas y directrices establecidas por cada Institución de Educación Superior, a diferencia del establecido para el acceso de formación docente inicial de pregrado que se encuentra completamente regulado por el MEC y que será expuesto más adelante.

Con relación a los mecanismos utilizados por las instituciones de educación superior: institutos superiores y universidades tienen autonomía sobre la implementación de marcos normativos internos en lo que refiere a ofertas académicas que no se enmarquen propiamente en la formación docente inicial, como instancia habilitante para el ejercicio del profesorado. Las mismas deben ceñirse a lo establecido por la Ley de Educación Superior, las Resoluciones emanadas del CONES, las disposiciones asociadas a la calidad educativa emitidas por la ANEAES y sus reglamentos internos, destacando que para dichas instituciones el concepto de autonomía, radica principalmente en la libertad para definir el diseño curricular y sus condiciones acceso y titulación, enmarcados en la reglamentación legal vigente.

### Selección de postulantes en programas de Formación Docente

Desde el 2005 el ingreso a formación docente inicial consistía en pruebas escritas (matemática lengua castellana y guaraní y en algunos casos ciencias sociales) diseñadas por la dirección de formación docentes del MEC y administradas por los institutos, los cuales también se encargaban de la selección. Un año después este sistema fue sustituido por un curso propedéutico con cuatro módulos de 105 horas. Ingresaban los estudiantes que aprobaban todos los módulos con al menos 60% de desempeño. Estos cursos también eran administrados por los institutos (MEC, 2021c).

Desde 2019 se instaura un nuevo procedimiento de ingreso de aplicación universal tanto en los IFD de gestión oficial o privada denominado «Nueva Formación Docente» contempla la instalación de un examen de estado como requisito para la titulación, un nuevo currículum, un sistema de gobernanza institucional para llevar a cabo los cambios, campañas comunicacionales para atraer a más talentos, becas para estudiantes y la creación de centros de formación especializada.

El nuevo mecanismo fue establecido según resolución DGFPE N° 482/2019 con la cual se aprobaron los «Procedimientos de Ingreso a la Formación Docente Inicial» y sus anexos. Dicho procedimiento sufrió modificaciones con la resolución DGFPE N° 293/2020 «Por la cual se aprueban las adaptaciones incorporadas al mecanismo de ingreso a la formación inicial de docentes, para la cohorte 2020-2022», en atención a la situación de Pandemia.

Cabe señalar que a partir de la resolución DGFPE N° 482/2019, todas las instituciones que oferten carreras de profesorado en formación docente inicial, sean del sector público o del sector privado, deberán aplicar sus procedimientos e instrumentos. En tanto que las instituciones de educación superior, que oferten formación docente inicial en el marco de carreras de grado de nivel de licenciatura, regularán sus procesos de acceso por medio de disposiciones propias de dichas instituciones en concordancia con lo establecido por el Consejo Nacional de Educación Superior.

La aplicación de este nuevo mecanismo establecido inició en la convocatoria para la cohorte de formación correspondiente al segundo semestre de 2019 al primer semestre de 2022, la prueba diagnóstica o de inicio se realizó en agosto de 2019 y la prueba de cierre en diciembre del mismo año. No obstante, su eficacia no pudo ser aún eva-

luada, ya que los ingresantes por medio de dicho mecanismo aún se encuentran cursando el último año de formación docente y no se pudo acceder a informes de evaluación de dicha experiencia.

En cuanto a la segunda experiencia de esta aplicación estuvo planificada para la convocatoria de la cohorte de formación 2020-2022, pero como se mencionó, no pudo ser aplicada por la situación de pandemia, por lo que el MEC expidió la Resolución DGFPE N° 293/2020 Por la cual se aprueban las adaptaciones incorporadas al mecanismo de ingreso a la formación inicial de docentes, para la cohorte 2020-2022.

Un aspecto de importancia es que, como consecuencia de la aplicación de la adaptación del mecanismo, y en atención a los bajos niveles de rendimiento arrojados en la experiencia el MEC estableció por Resol. N° 580/2021 Alternativas de cursos de Acción, dirigidas a instituciones formadoras de docentes, de gestión Oficial y privada, en relación con el ingreso a la formación inicial de Docentes correspondiente a la cohorte 2021 – 2023, para generar espacios de intensificación de la formación preparatoria, y la realización de nuevas pruebas de acceso, de manera a propiciar una mayor cantidad de ingresantes a la carrera docente, con la formación de calidad requerida.

### **Objetivos del nuevo mecanismo de acceso a la formación docente inicial**

Tanto el procedimiento de acceso establecido en el 2019 como en la adaptación del mismo en el 2020 buscan mejorar la captación de postulantes a la docencia, de tal manera a que cuenten con competencias básicas homogéneas para el acceso a la formación general y al desarrollo de la profesión docente.

En ambos casos, se establecen denominadores comunes asociados con la necesidad de participar de un curso preparatorio de ingreso, así como pasar por evaluaciones estandarizadas con base en criterios e indicadores preestablecidos en relación a las asignaturas que forman el plan de estudios, que permitan evaluar las competencias de base mínimas de los postulantes, especialmente en cuanto a comprensión lectora (en las dos lenguas oficiales) y en pensamiento lógico matemático.

Todo esto orientado 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.

### **Procedimiento de acceso**

El procedimiento está establecido según «Resolución 482/2019 - Perfil, Diseño Curricular y Plan de estudios...». Como ya se mencionó, este procedimiento que fue aplicado solamente en su primera convocatoria. El plan de estudios previó el desarrollo curricular de contenidos relacionados a las lenguas oficiales y al pensamiento lógico matemático, en el marco de un curso preparatorio de ingreso, con una carga horaria total de

600 horas, y establece la realización de dos pruebas estandarizadas. Una prueba de entrada al CPI y una de salida, cuyo objetivo es comparar el desarrollo de las competencias de los estudiantes durante el CPI. Estas pruebas buscan nivelar los conocimientos de los postulantes que hayan aprobado la prueba de admisión al CPI. Sin embargo, para acceder al CPI, los postulantes 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, solo aquellos que superen el nivel de aceptabilidad, es decir 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 (MEC, 2019).

### Evaluación y metodología

En cuanto a la evaluación de los postulantes, el procedimiento prevé la realización de pruebas estandarizadas, que como ya se mencionó evalúa las competencias iniciales y establece además una evaluación de salida, la que deberá plantearse con el mismo rigor que la evaluación de entrada, de tal forma a que permita comparar la situación de inicio del postulante con relación a su situación al momento del cierre del CPI.

Este modelo evaluativo, según Tejedor (2012) es un modelo de Evaluación comparada, con el que se desarrollan procesos que posibilita evaluar el progreso de una persona, en dos momentos evolutivos. Conforme a lo establecido en el procedimiento, el postulante ingresará únicamente al sistema de formación al demostrar una evolución en la comparación de su nivel de ingreso al CPI con su nivel de egreso en las competencias de comprensión lectora y de pensamiento lógico matemático. En el siguiente gráfico se visualiza el esquema del modelo para el acceso a la formación docente inicial:



Descriptivo 116. MEC. Esquema del modelo para el acceso a la formación docente inicial

En el mecanismo se prevé también que los postulantes que ya hayan pasado por procesos similares, es decir que ya se encuentren ejerciendo la docencia en educación inicial, educación escolar básica, o de tercer ciclo y educación media, estarán exentos de someterse a las pruebas inicial y de salida, pero deberán cursar el CPI. En este caso, el aprovechamiento del CPI será evaluado por medio de una prueba diferenciada.

En otro aspecto, el documento señala que el procedimiento respectivo no es aplicable a los egresados universitarios que cuenten con habilitación pedagógica o con título en ciencias de la educación, ni a quienes hayan realizado cursos profesionalizantes, ni didácticas especiales, de igual modo no son incluidos los profesores de lengua castellana, guaraní, inglés o portugués que se hayan formado en instituciones de tercer nivel.

*Descriptivo 117. Competencias lingüísticas evaluadas en las pruebas de ingreso*

Niveles	Habilidades
IV	Comprensión intertextual
III	Comprensión Crítica
II	Comprensión inferencial del texto
I	Comprensión Literal, superficial o fragmentada del texto.

Fuente: MEC. (Procedimientos de acceso a la formación docente inicial., 2019)

*Descriptivo 118. Competencias matemáticas evaluadas en las pruebas de ingreso*

Niveles	Habilidades
IV	Solución de problemas complejos con datos no explícitos
III	Solución de problemas del entorno social con operaciones básicas combinadas.
II	Solución de problemas del entorno cotidiano aplicando algoritmos de las operaciones básicas.
I	Reconocimiento de conceptos, objetos, elementos y cálculos directos

Fuente: MEC. (Procedimientos de acceso a la formación docente inicial., 2019)

En cuanto a los primeros resultados de esta primera experiencia, no se ha podido acceder a informes oficiales derivados de la evaluación de dicho procedimiento, de inmediato a la aplicación del mismo se dio el anuncio de la pandemia, así como la declaración de la crisis sanitaria. Esto dio lugar a que las autoridades del MEC buscaran medios adaptativos para mantener la base de la propuesta, pero con las adaptaciones que por la situación sanitaria debieron analizarse de manera inevitable.

### Adaptaciones del procedimiento

Estas adaptaciones fueron establecidas según la Resolución DGFPE N° 293/2020 «Por la cual se aprueban las adaptaciones incorporadas al mecanismo de ingreso a la formación inicial de docentes, para la cohorte 2020-2022». Evidentemente, uno de los sectores más afectados por la pandemia fue el sector educativo. Ante la crisis sanitaria el MEC tuvo que buscar alternativas de seguridad. Esta situación también afectó al mecanismo de acceso a la formación docente inicial de reciente implementación.

Para el establecimiento del mecanismo más apropiado se planteó la metodología de escenarios, con la propuesta de cinco escenarios a saber (MEC,2020):

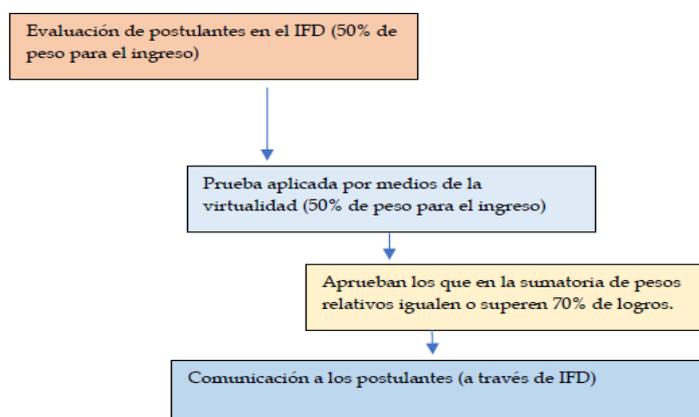
- ESCENARIO 1. Aplicación de pruebas de ingreso en documentos impresos, en las sedes de los IFD con aplicadores locales bajo la coordinación de técnicos del nivel central del MEC.

- ESCENARIO 2. Aplicación de pruebas de ingreso en documentos impresos, en las sedes de los IFD con aplicadores locales sin la presencia de coordinadores del nivel central del MEC, pero con instrumentos proporcionados por el INEE.
- ESCENARIO 3. Aplicación de pruebas de ingreso en documentos impresos, en las sedes de los IFD con aplicadores locales y con instrumentos elaborados en cada IFD, con orientaciones del INEE y con su aprobación correspondiente.
- ESCENARIO 4. Aplicación de pruebas de ingreso mediante dispositivos digitales (computadora o teléfonos celulares), liderando el INEE todo el proceso evaluativo: elaboración de ítems, desarrollo de los formularios de las pruebas, procesamiento de resultados.
- ESCENARIO 5. Aplicación de exámenes de ingreso que combinen valoraciones institucionales del aprovechamiento del CPI con las pruebas de ingreso aplicadas en dispositivos digitales (computadora o teléfonos celulares).

Se optó por basar las adaptaciones según el escenario 5. Todos los postulantes debieron realizar el CPI sin el examen de entrada. Los ajustes implicaron la realización de una valoración institucional de las competencias lectoras y de pensamiento lógico matemático con base en instrumentos proporcionados por la DGFPE para su realización antes de la evaluación de ingreso. Esto se realizó por medio de dispositivos digitales para minimizar posibles sesgos debidos a la virtualidad.

Esta valoración de competencias por parte de la institución formadora se constituiría en un proceso innovador. Los instrumentos aplicados son resultado de otras experiencias desarrolladas durante el CPI, los elaboraron los tutores de los módulos de «Estrategias para la comprensión en castellano y en guaraní» y de «Estrategias para mejorar competencias de cálculo», con la supervisión y anuencia las direcciones de los IFD. La estimación de indicadores utilizó una escala de diferencial semántico que mide intensidades diferenciadas entre los atributos «Siempre» y «Nunca». Se dio un peso del 50% a la valoración institucional, en tanto que el peso del 50% restante recayó en la evaluación final. La suma de puntajes en cada área evaluada debía alcanzar el 70% del total (al menos 21 puntos) para la aprobación (MEC, 2020).

Descriptivo 119. Flujo de procesos del procedimiento evaluativo



Fuente: MEC, Adaptaciones al mecanismo de ingreso a la formación docente inicial. 2020

Al momento del desarrollo del presente capítulo no se pudo acceder en forma íntegra a informes de evaluación resultantes de la implementación del mecanismo de acceso a la formación docente inicial conforme a lo establecido para el periodo en revisión. No obstante, la resolución N° 580/2021, de 20 de agosto de 2021, por la cual se aprueban alternativas de acción dirigidas a IFD de gestión oficial y privada, sobre el ingreso a la formación inicial correspondiente a la cohorte 2021-2023, señala que conforme a lo informado por la DGFPE, solo ingresó el 23% de los postulantes.

Ante esta situación la resolución de referencia propone diversas alternativas a las instituciones afectadas, entre las que se está la posibilidad de propiciar el ingreso de mayor cantidad de postulantes, en un contexto de calidad, con la extensión e intensificación del CPI y la aplicación de la valoración institucional y la evaluación final, al término de este nuevo periodo extraordinario de formación preparatoria.

## Acceso a la formación docente inicial desde la voz de actores clave

Una primera aproximación de los actores consultados en entrevistas semiestructuradas realizadas por la Universidad Nacional de Caaguazú, refiere que, en cuanto a la primera aplicación realizada en el 2019, no se pudo llegar a una evaluación y la experiencia fue aplicada sin que los involucrados tuvieran una idea clara del proceso a implementar. En tanto que, en la adaptación del 2020 y su aplicación, debido a la pandemia, igualmente se vivió un ambiente de confusión y la necesidad de una mayor difusión del procedimiento y del mecanismo de evaluación.

Por otra parte, en la encuesta aplicada en el marco de este diagnóstico, la consulta sobre cómo debería seleccionarse a los y las jóvenes que desean estudiar programas de formación docente fue realizada en tres etapas a sendos estamentos encuestados: directores, docentes y estudiantes. Los grupos mayoritarios de cada uno de estos tres estamentos se muestran bastante concordantes en sus apreciaciones, especialmente sobre la importancia de evaluar no solo los conocimientos, sino que, además y con mayor prioridad, incluir como filtro la evaluación actitudes y aptitudes que describan un perfil vocacional ideal para el ejercicio de funciones docentes. A continuación, se describe una síntesis de las opiniones de cada grupo.

### Directores

La mayoría de los directores encuestados están de acuerdo en que la evaluación de ingreso debería ser integral ya que el perfil ideal de un docente en formación no incluye solo aptitudes cognitivas en matemáticas y lenguas, sino también otros atributos como una fuerte motivación hacia la carrera, interés por los estudios, responsabilidad, capacidad de liderazgo, participación en actividades en su comunidad. Además de los conocimientos y méritos académicos, la actitud y aptitudes vocacionales deben, por lo tanto, ser evaluadas.

Con respecto a los instrumentos, debe haber un plan de aplicación secuencial de diversos instrumentos desde la preinscripción. Estos deben ser sensibles a lo vocacional

y a los conocimientos. Los niveles de exigencia deben ajustarse a la formación que reciben los postulantes en sus instituciones educativas. Entre los instrumentos recomendados se encuentran: examen nacional de competencias básicas e imprescindibles al término de la Educación Media (Lenguas y matemáticas), test vocacional y observación de la actitud durante el desarrollo del cursillo.

Todo el mecanismo debe evaluar, las dimensiones de interés ya mencionadas, es decir, el nivel de conocimientos, los antecedentes académicos y las características emocionales y vocacionales. Para ello coinciden en realizar un cursillo probatorio de ingreso (en general recomiendan una duración de en torno a seis meses). En algunos casos recomiendan que la aprobación en este cursillo sea equivalente al primer semestre de la carrera. La finalidad de este proceso propedéutico, para la mayoría de encuestados, debe ser la de nivelar, frente a una finalidad eliminatória.

Identifican la necesidad de posicionar públicamente el valor de la carrera docente, ya que el proceso de ingreso requiere captar talentos, y la de construir un proceso vocacional más amplio e integrado en los diferentes niveles educativos. Esto debe darse mediante una amplia difusión de las ofertas, especialmente en redes sociales, también pueden realizarse reuniones con interesados. Un segmento al que este tipo de campañas de posicionamiento y difusión deben apuntar son los alumnos de educación media. Para ello recomiendan, por ejemplo, talleres sobre intereses educativos a jóvenes que cursan sus estudios en este nivel educativo.

## Docentes

Los docentes concuerdan con los directores en varios de los puntos, además de agregar varias recomendaciones más específicas. La evaluación integral también es una postura muy frecuente en este estamento, muy pocos abogan por examen eliminatório y/o meramente cognitivo. Además de evaluar conocimientos específicos del área se debería considerar las actitudes y aptitudes que determinan su perfil vocacional, pues observan frecuentemente estudiantes que escogen la docencia como última opción.

El perfil que debe guiar el proceso es el de un estudiante con conocimientos básicos y voluntad de mejorar permanentemente, y demuestra real interés por la profesión. Los estudiantes que mejor cumplan con este perfil deben ser seleccionados aplicando procedimientos variados teniendo en cuenta que la vocación es tan o –para muchos encuestados– más importante que la preparación intelectual, ya que esta última es más fácil de desarrollar mediante el proceso pedagógico.

Con mucha frecuencia recomiendan la aplicación de encuestas y, con aún más frecuencia, el uso de entrevistas individuales que ayuden a trazar un perfil psicológico más sensible de los postulantes. Así también, algunos recomiendan la observación de ciertas conductas durante el proceso preparatorio. La gran mayoría está de acuerdo con que la aplicación de test vocacionales, que midan actitudes y aptitudes consideradas ideales para el ejercicio docente, debe ser parte del proceso de selección e incluso aplicarse como filtro antes del examen de admisión.

También es un acuerdo predominante la necesidad de aplicar pruebas de conocimientos en áreas relacionadas a los niveles educativos a los que se postula, en general sugieren los siguientes ejes temáticos: Matemática (sin uso de la calculadora, según algunos), comprensión lectora, oratoria, expresión escrita, manejo de TIC e historia. En concordancia con los estudiantes encuestados, están de acuerdo en que el proceso debe realizarse en modalidad presencial.

La dificultad de los ítems debe ajustarse a la realidad educativa del nivel medio y no con el perfil que se espera de los estudiantes ya egresados de la formación docente. A su vez, deben ser varias pruebas cada una haciendo énfasis en competencias específicas de cada área. Abogan también por una mayor autonomía de los IFD en la elaboración de estas pruebas, ya que también deben ajustarse a la realidad y propuestas académicas propias de cada uno, aunque con el acompañamiento de INEE.

Algunos docentes afirman que existen déficit en el planteamiento del proceso de selección, sobre todo porque en su visión –y en esto coinciden con los estudiantes- el sistema de planes de mejora no funciona. Pero en general concuerdan que debe haber un proceso de formación previo y luego una evaluación de desempeño cognitivo, actitudinal y de aptitudes de interés además del conocimiento.

Solo un docente mencionó el acceso directo y otro encuestado opina que solo hay que tener en cuenta el desempeño en educación media, dando lugar a todos quienes quieran estudiar y haciéndolos pasar por semestres eliminatorios. La mayor parte, sin embargo, está de acuerdo con un cursillo probatorio con finalidad formativa y de nivelación, es decir, no eliminatorio. Otra línea de recomendaciones consiste en un curso de nivelación de un año posteriormente al cual se siga con materias comunes hasta que los estudiantes decidan realmente lo que desean estudiar.

Otra recomendación muy frecuente que no aparece en la opinión de directores y estudiantes es aumentar el nivel de exigencia y rigurosidad de estas pruebas, incluso al nivel de exigencias de ingreso a carreras universitarias, especialmente en competencias específicas del área a la que postulan o áreas prioritarias como comprensión lectora. Solo un grupo minoritario cree que debe ajustarse al nivel de aprendizajes de educación media y que sobrepasa los dominios de alumnos egresados de este nivel.

Además de mayor rigurosidad en el nivel de exigencia, muy frecuentemente reivindican un proceso más transparente en el procedimiento de aplicación, respetando los resultados de una primera evaluación.

Al igual que los directores, los docentes están de acuerdo en que debe haber alguna estrategia de difusión y promoción de la formación docente que la haga más atractiva a los nuevos talentos. Sugieren una charla continua de motivación e información sobre la carrera tanto a potenciales estudiantes como a estudiantes ya admitidos. Además de la difusión, otra línea de acción en la construcción de un proceso vocacional sería enfocarse en estrategias para captar a estudiantes destacados del nivel medio identificando actitudes como el entusiasmo, la responsabilidad, la creatividad y ofrecerles algunos beneficios en su etapa de formación

## Estudiantes

A los estudiantes, por su parte, se les consultó si concordaban con que el mismo proceso por el que pasaron debería usarse para la selección de los jóvenes que desean estudiar en programas de formación docente en los IFD. Es posible identificar tres grupos de estudiantes entre los encuestados, aquellos que se muestran conformes con el proceso, aquellos que, aunque están de acuerdo proponen algún ajuste al sistema y, finalmente, aquellos que no están de acuerdo con el proceso por diversos motivos.

Entre el primer grupo, los que están de acuerdo con el proceso, se presentan respuestas que rescatan las fortalezas de su propia experiencia de ingreso. Opinan que con el proceso aplicado se destaca a los mejores estudiantes sin distinción y que durante el mismo se desarrollan muchos aprendizajes incluso sobre la propia vocación. En este grupo se encuentran también opiniones favorables hacia la prueba del MEC, en su visión esta mide adecuadamente la capacidad e interés de los postulantes.

Un segundo grupo, igualmente numeroso es el de los estudiantes que creen que debe aplicarse el mismo proceso, pero con modificaciones. Están de acuerdo con el ingreso mediante un examen, pero este examen necesita una mayor adecuación contextual a los ejes temáticos. Algunas recomendaciones en este grupo sugieren mantener vigente la eliminación durante el proceso, visto que el plan de mejora no resulta muy efectivo.

Otras modificaciones sugeridas concuerdan con el grupo más numeroso de encuestados, el que se muestra en desacuerdo con el proceso de ingreso por el cual pasaron, por ejemplo, en cuanto a la igualdad de oportunidades. Entre las recomendaciones que dicen respecto a este aspecto, destacan la necesidad de que todos los jóvenes tengan las mismas oportunidades para estudiar sin necesidad de un curso de ingreso, tan solo teniendo en cuenta la limitación de los cupos.

Creen que el proceso debería ser más sensible a la predisposición para el estudio y debería reformular los ítems de la prueba ya que muchos resultaban ambiguos. Asimismo, consideran que las orientaciones dadas no fueron tan exactas y precisas, al punto que algunos afirman que tuvieron que contratar profesores particulares.

Muy frecuentemente en todos los grupos comentan que el proceso requiere darse en modalidad presencial. Los tres grupos convergen, además, y en esto coinciden con los directores y docentes, en el valor que tendría aplicar sistemáticamente un test psicotécnico y dar mayor importancia a los atributos actitudinales de los postulantes.

## CAPÍTULO 4 | SEGUIMIENTO PARA LA PERMANENCIA, CULMINACIÓN OPORTUNA DE ESTUDIANTES DE FORMACIÓN DOCENTE

Un sistema de seguimiento a estudiantes debe prever la descripción y el análisis periódico de información sobre las condiciones contextuales en todas las etapas de su formación: la retención, la culminación, la graduación y la titulación y el egreso. Conocer las diferentes realidades que envuelven estas etapas debería permitir implementar acciones de mejora ante situaciones críticas en cada una, como la deserción o la falta de preparación a la hora de insertarse laboralmente.

Para ello es necesario contar con indicadores claros a ser medidos periódicamente y complementados con estudios que amplíen la mirada sobre cuestiones como deserción, prácticas de los nuevos docentes, factores de riesgos, etc.

Este capítulo pone en relación algunos aspectos que han de tenerse en cuenta al considerar el mecanismo de seguimiento para la permanencia, culminación oportuna de estudiantes en cualquier nivel del sistema educativo nacional y en el sistema de formación docente en particular. También se exploran algunas claves para el seguimiento a estudiantes egresados y a los nuevos docentes en servicio.

El Plan Nacional de Acción Educativa 2018-2023 contempla tres ejes estratégicos, uno de ellos la referido justamente a la «Igualdad de oportunidades en el acceso y garantía de condiciones para la culminación oportuna de los estudiantes de los diferentes niveles y modalidades educativas», que tiene como líneas, entre otras, a la ampliación y diversificación de las ofertas educativas y a la consolidación de programas de mejoramiento de las condiciones educativas.

Al respecto, con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes el MEC plantea entre sus acciones la reconversión de los IFD en centros de formación de desarrollo personal y profesional del educador y la implementación gradual de la carrera profesional del educador, que contempla el acceso, la permanencia, la promoción y el retiro del educador en el SEN, favoreciendo la valoración de la formación inicial habilitante, los concursos públicos de oposición, la formación continua, la investigación y la evaluación de desempeño.

El cumplimiento de estas acciones referidas al mecanismo de seguimiento para la permanencia y culminación oportuna de estudiantes

a escala nacional requiere de un incremento significativo de la inversión estatal. Según sus estimaciones, las fuentes actuales de financiamiento (FEEI y apoyo presupuestario de la UE) no serían suficientes.

Lo cierto es que no existe un sistema de seguimiento para la permanencia y culminación oportuna en los IFD de gestión oficial del país, si bien existen ciertos recursos humanos y técnicos, estos no resultan suficientes para la cantidad de estudiantes que habría que atender, ni para abarcar la complejidad de esta tarea, que implica un monitoreo periódico y el manejo de una gran cantidad de datos.

Más allá de planes a gran escala a ser ejecutados a mediano y largo plazo, hoy por hoy ya se cuentan no solo con experiencias institucionales, sino también con la experiencia personal de miles de personas para quienes la formación docente es el día a día, es lo que se intenta recoger en el presente capítulo. Primeramente, se rescatan experiencias que ya hace algún tiempo se vienen desarrollando en materia de seguimiento a estudiantes en el ámbito de la educación superior, tanto en el exterior como en el país. Es importante tomar referencias en ellas no solo a partir de sus resultados sino, en la forma como se plantean sus acciones.

El capítulo finaliza con una síntesis de la percepción de estudiantes, docentes y directores sobre el seguimiento a egresados y una serie de recomendaciones y propuestas que formulan desde sus propias experiencias dentro de los IFD de gestión oficial del país.

## Antecedentes internacionales

Velásquez, Posada, Gómez, López, Vallejo, Ramírez y Vallejo A. (2011) describen diferentes acciones de la Universidad de Antioquia que tienen como propósito favorecer la graduación de los estudiantes y prevenir la deserción. Ante la situación de deserción universitaria a nivel local y mundial desde la década de los 90 las estrategias institucionales de esta universidad de gestión pública han enfatizado en acciones específicas que buscan favorecer la permanencia de los estudiantes mediante la investigación, la docencia y extensión y bienestar.

Con respecto a la cobertura y el acceso a la universidad, la institución ha aumentado la cobertura educativa en los programas de formación en un 80.8%, se han creado nuevas sedes regionales posibilitando mayor acceso y ampliación de la matrícula; se han implementado metodologías de adaptación de la prueba de admisión para estudiantes en situación de discapacidad se cuenta con un programa de admisión especial para población diversa y se aplican estrategias de acompañamiento a los estudiantes y/o

bachilleres que desean hacer un pregrado como el programa «Camino a la U», semilleros, cursos semipresenciales. La universidad cuenta también con un programa de educación flexible para quienes a pesar de obtener el puntaje requerido para ingresar a la universidad no alcanzan uno de los limitados cupos, en dicho programa se les permite tomar algunos cursos e ingresar formalmente cuando se presentan casos de deserción de los estudiantes admitidos (Velázquez et als., 2011).

En cuanto a su adaptación social y académica, los estudiantes cuentan con proceso de inducción a la vida universitaria y talleres de orientación psicológica donde reflexionan sobre el ingreso a la universidad, sus miedos, temores, expectativas en ese momento y sobre sus hábitos de estudio. En todo el proceso formativo, los universitarios cuentan con acompañamiento psicológico y psicopedagógico para atender dificultades en el rendimiento académico y favorecer factores protectores en su salud mental.

La universidad también ofrece formación deportiva y cultural, acompañamiento en recreación y atención a otras necesidades socioeconómicas, brindando a los estudiantes apoyo en alimentación plan de salud complementario, apoyo y/o exención en costo de matrícula. Fue implementado el proyecto BEPES (Bienestar, Equidad y Permanencia Estudiantil), que busca articular acciones ya desarrolladas en la institución.

En este marco se elaboró un inventario de acciones por la permanencia, se creó un comité por la promoción de la permanencia y se fortaleció el proceso de empoderamiento del tema desde las diferentes dependencias académicas. Las diferentes unidades académicas, por su parte, han realizado complementariamente acciones como observatorios académicos, tutorías, cursos de nivelación, acompañamiento a estudiantes en riesgo académico y a estudiantes indígenas, entre otras,

Pese a todas estas iniciativas aún la deserción universitaria en la institución es alta (Velázquez et als., 2011).

## Experiencias nacionales de seguimiento

### Experiencia de la UNIBE promoción de la permanencia de estudiantes de postgrado

En el marco de la Política de Bienestar Estudiantil, la UNIBE ha diseñado el mecanismo de, siendo la instancia que lidera este mecanismo la Dirección de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria. El mecanismo apunta a desarrollar estrategias que incrementen la permanencia, la graduación oportuna y por ende la titulación de los estudiantes de programas de posgrados de la universidad.

Para ello implementa acciones tendientes a integrar procesos de seguimiento para disponer de información oportuna que facilite la selección de apoyos complementarios, a fortalecer el compromiso de los actores institucionales en el apoyo a la permanencia,

a elevar los índices de satisfacción de los estudiantes de posgrado y a articular las actividades de las diferentes instancias para mejorar la tasa de retención y graduación en este nivel. Para desarrollar estas acciones, UNIBE ha tomado el modelo de Pascarella y Terenzini, lo cual se sintetiza en los descriptivos 120 y 121.

*Descriptivo 120. Modelo de seguimiento de Pascarella y Terenzini adoptado por la universidad*

Variables	Estrategias
Antecedentes y rasgos del estudiante	Seguimiento de los factores de abandono
Características estructurales y organizaciones de las instituciones	Integración de TIC e información
	Apoyo financiero
Ambiente institucional	Tutoría y orientación
	Apoyo académico
Interacciones con agentes de socialización (pares, docentes, etc.)	Capacitación de docentes y técnicos en sistemas de alerta temprana
	Vinculación con el sector productivo y otras organizaciones
Calidad del esfuerzo estudiantil	Proyección sociocultural

**Fuente:** Las variables son un modelo de Pascarella y Terenzini (1991:54).

*Descriptivo 121. Estrategias y acciones del modelo de Pascarella y Terenzini*

Estrategias	Acciones
Seguimiento de los factores de abandono	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaborar instrumentos                             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Revisión de los formularios de inscripción</li> <li>b. Adecuación de los instrumentos</li> <li>c. Aplicación de los instrumentos</li> </ol> </li> <li>▪ Sistematizar la información.                             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Procesamiento de la información</li> <li>b. Análisis de la información</li> <li>c. Análisis de calificaciones de estudiantes.</li> </ol> </li> <li>▪ Elaborar perfiles que permitan la caracterización de los estudiantes.                             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Clasificación de los perfiles.</li> <li>b. Caracterización de los estudiantes.</li> </ol> </li> <li>▪ Monitorear las alertas y dar seguimiento continuo                             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Reunión de seguimiento con los estudiantes afectados.</li> <li>b. Derivación a las instancias pertinentes de acuerdo con el caso.</li> </ol> </li> <li>▪ Comunicación                             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Jornadas de socialización para difusión de la información relacionada</li> <li>b. servicios complementarios de la institución.</li> <li>c. Presentación y análisis de los reportes institucionales sobre abandono generados por los sistemas de información.</li> </ol> </li> </ul>
Integración de TIC e información	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaboración de interfaces para la integración de la información.                             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Actualización de inventario de los recursos TIC de la institución.</li> <li>b. Generación de reportes cruzados de la información requerida, de los diferentes factores que inciden en la deserción.</li> </ol> </li> <li>▪ Creación de un método de alertas o notificaciones                             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Envío de correos o mensajería en línea al responsable de seguimiento</li> </ol> </li> </ul>
Apoyo financiero	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Captación de recursos                             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Establecimiento de convenios con organizaciones o empresas.</li> <li>b. Postulación de la universidad a fuentes de financiamiento concursables.</li> <li>c. Asignación de recursos institucionales para el financiamiento.</li> </ol> </li> <li>▪ Comunicación                             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Difusión de las modalidades de financiamiento por diversos medios.</li> </ol> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>b. Invitaciones personales (exalumnos) o institucionales.</li> <li>▪ Evaluación y asignación             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Definición de criterios según tipo de apoyo.</li> <li>b. Elaboración de fichas para postulación de interesados</li> <li>c. Selección y firma de contrato.</li> <li>d. Monitoreo al beneficiario sobre el cumplimiento de las condiciones.</li> </ul> </li> <li>▪ Sistematización anual del proceso.             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Procesamiento de datos estadísticos sobre presupuesto y ejecución.</li> <li>b. b) Informe sobre beneficiarios.</li> </ul> </li> </ul>
Tutoría y orientación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientación             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Asesoría individual o grupal sobre temas identificados en la caracterización de estudiantes.</li> </ul> </li> <li>▪ Tutoría             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Talleres de apoyo para elaboración de la tesis</li> </ul> </li> <li>▪ Tutoría para el uso de recursos tecnológicos             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Cursos de actualización o manejo de herramientas informáticas según diagnóstico.</li> <li>b. b) Inducción para manejo de la plataforma educativa institucional.</li> </ul> </li> </ul>
Apoyo académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo de talleres             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Jornadas de actualización en metodologías de enseñanza innovadoras.</li> <li>b. Cursos de apoyo, sobre técnicas de estudio, dirigidos a estudiantes.</li> </ul> </li> <li>▪ Gestión de Proyectos integradores             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Diseño de proyectos interdisciplinarios surgidos de acuerdos entre estudiantes y docentes</li> <li>b. Integración de Redes de estudiantes en programas internacionales</li> </ul> </li> </ul>
Capacitación de docentes y técnicos en sistema de alerta temprana	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organización de jornadas de capacitación             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Talleres de análisis de la problemática desde el rol docente y de su impacto en la percepción de la calidad de la oferta.</li> <li>b. Manejo de estrategias para identificación de riesgos de abandono y alternativas de apoyo a estudiantes.</li> <li>c. Protocolo para la aplicación de encuestas y otros instrumentos de recolección de información</li> </ul> </li> </ul>
Vinculación con el sector productivo y otras organizaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Extensión universitaria             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Foros, seminarios, congresos y cursos de actualización organizados por la universidad</li> <li>b. Actividades de asistencia en comunidades en situación de vulnerabilidad</li> </ul> </li> <li>▪ Investigación             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Asociación interinstitucional para postular a proyectos de investigación financiados por terceras organizaciones</li> <li>b. Asociación interinstitucional para postular a proyectos de I+D (innovación y desarrollo)</li> </ul> </li> <li>▪ Responsabilidad social             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Coparticipación en proyectos de RSE en ámbitos de interés</li> <li>b. Asesoría legal para incubadoras de empresas</li> </ul> </li> </ul>
Proyección sociolaboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asesorías personalizadas             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Orientación de postulantes a programas de posgrado para ayudarlos a identificar las mejores opciones según objetivos personales y profesionales.</li> </ul> </li> <li>▪ Creación de Redes profesionales             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Integración de equipos mixtos para consultorías especializadas.</li> <li>b. Indagación y difusión de oportunidades laborales.</li> </ul> </li> </ul>

## Participación de la UAA en la Red TO-INN Programa Erasmus (2016-2019)

La UAA en el marco del proyecto Erasmus, forma parte del programa de innovación para la formación docente. El proyecto apunta a mejorar la formación docente en todos los niveles. Para el caso de la UAA, en la docencia universitaria (Caballero M, J. 2018). La Red de Cooperación está conformada por siete países americanos y cinco de la UE. Por Paraguay participan la UAA y la Universidad del Cono Sur de las Américas. Actualmente la UAA ya ha identificado en este marco las líneas de innovación para la formación del magisterio, profesorado y docencia superior, así como sus buenas prácticas (Caballero, 2018).

Según Caballero (2018), se han realizado cuatro encuentros; uno en el año 2017 entre la red de socios europeos y otro mismo año, con la red integral de todos los socios europeos y latinoamericanos y el tercer encuentro año 2018 entre todos los miembros socios de la red tanto de América Latina como de Europa. La temática de reuniones se centró en materia de debates y conferencias sobre la dimensión social, así como sobre el Cuestionario sobre estudiantes, el Plan de implementación de las innovaciones, y respecto a las instituciones asociadas TWIN que participarán en el proceso.

Por último, el cuarto encuentro se desarrolló entre los Socios de América Latina en fecha del 25 al 27 de junio de 2018, en el Campus de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia, en la ciudad de Bogotá, desarrollándose el curso de Formación de Formadores a través de seis Talleres. Asimismo, paralelamente se avanzó y compartió la aplicación como resultados del Cuestionario a los alumnos como acerca de la construcción de los respectivos Observatorios del estudiante por aquellas instituciones que cuentan con formación inicial.

Concluye Caballero M, J. 2018 haciendo referencia a los objetivos del marco del proyecto (TO-INN, 2018a; Montané, 2018):

Los objetivos respecto a la dimensión 'Innovación Docente' (TO-INN, 2018b, p. 3) en la formación de los docentes ya se han desarrollado las tareas de: (a) presentación y análisis de los modelos de formación docente en cada casa de estudio respectiva social del proyecto, en cada uno de los países participantes. Para el caso de la UAA, formación en docencia universitaria, didáctica y posgrado en educación. Lo que permitió identificar cuáles son las líneas de innovación que inciden en la formación del magisterio, profesorado y docencia superior, según sus programas, proyectos y acciones concretas. (b) Identificar, analizar y difundir las buenas prácticas de enseñanza innovadoras para la formación de los futuros formadores en todos los niveles (escolar básica, media, superior) y ámbitos institucionales (Universidad; Institutos). (Caballero & Báez, 2018d; 2018e) (c) El Diseño de un Plan de Formación Institucional sobre docencia universitaria a distancia totalmente virtual para el caso de nuestra casa de estudio, habiendo (d) seleccionado 25 profesores/as de cada institución para la formación de formadores en cascada en un plan de formación.

Como tareas en desarrollo paralelo, se continúa trabajando en la (e) creación difusión a través de una plataforma virtual o cualquier otro canal de un MOOC para la difusión a los formadores sobre la innovación en la educación universitaria (TO-INN, 2018f) ....

Las instituciones con cursos de formación inicial o especializada en ello se encuentran avocadas al desarrollo de sus respectivos observatorios para los estudiantes. Mientras, todas IES están desarrollando ya sus cursos en cascada de formador de formadores con los/as 25 docentes seleccionados, para el caso paraguayo, bajo la modalidad virtual, buena práctica innovadora que se utilizar como herramienta para cumplir con los propios objetivos del proyecto. (pp13-14).

## Expectativas de los actores sobre el seguimiento a egresados en IFD de gestión oficial

Se exploraron las opiniones de los tres estamentos encuestados con respecto a posibles sistemas de seguimientos a egresados de la formación docentes que apunten a garantizar su permanencia en el programa y su oportuno egreso.

### **Necesidades de formación de los estudiantes**

De modo a tener un punto de referencia para estas opiniones, se recabó previamente información sobre las necesidades y déficits que los propios estudiantes reconocen en su proceso de formación, la seguridad que tienen en las competencias que adquirieron durante el desarrollo de sus respectivos programas estando tan cercano el momento de su egreso.

Vale recordar que son estudiantes en el último año de programas de formación docente inicial, y su entrada al campo laboral, así como su praxis dentro de las escuelas y colegios de país estarán en gran parte definidos por la calidad de los aprendizajes que se produjeron dentro del IFD y, además, por el apoyo que este continúe brindándoles en el desarrollo de sus habilidades y actitudes como maestras y maestros, proceso que, en educación es sabido, no acaba cuando acaba el programa de formación, sino que más bien continua y, en muchos casos, recién empieza

### *Seguridad en las competencias adquiridas*

Con respecto a su grado de satisfacción con los conocimientos adquiridos y las prácticas realizadas en su curso de formación docente, se utilizó en la encuesta una escala subjetiva tipo Likert para medirlo en promedio. 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 profesados en lengua y literatura castellana y en matemática, los dos con 4,0.

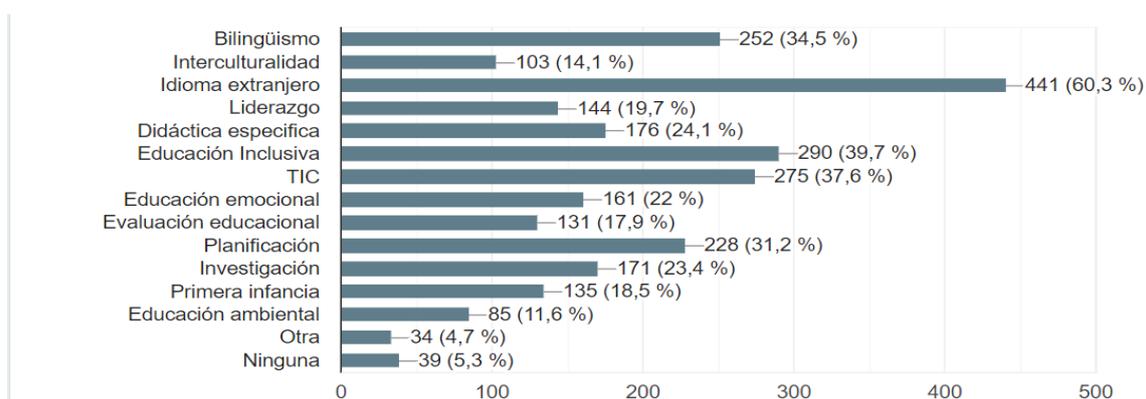
Descriptivo 122. Seguridad en las competencias adquiridas

	Satisfacción con los conocimientos y las prácticas	Autoeficacia
Habilitación Pedagógica	4,5	4,6
Profesorado de EEB	4,2	4,3
Profesorado de Educación Inicial	4,5	4,7
Profesorado de Educación Media	4,3	4,3
Profesorado en Ciencias Naturales	4,6	4,8
Profesorado en Ciencias Sociales	4,5	4,5
Profesorado en Lengua y Literatura Castellana	4,0	4,7
Profesorado en Matemática	4,0	3,0
Técnica en Gestión Educativa	4,7	4,9
Técnico en Evaluación Educativa	4,5	4,6
<b>Promedio general</b>	<b>4,3</b>	<b>4,4</b>

Se usó la misma escala con valores extremos 1 y 5 para medir la sensación de autoeficacia de los estudiantes con respecto al ejercicio docente, es decir, qué tan preparados se sienten para iniciarse como docentes en salas de aula. Como se puede ver en la misma tabla de arriba (descriptivo 122), el promedio es un poco más alto que su grado de satisfacción con los conocimientos adquiridos y prácticas realizadas, 4,4, y el comportamiento de los promedios para cada curso es también similar.

### Formación en áreas transversales

Respecto a áreas transversales en que consideran necesitar aún mayor formación para ejercer la docencia, 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.



Descriptivo 123. Áreas transversales en que los estudiantes consideran necesitar mejor formación

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.

*Plan de estudios según la evaluación de los estudiantes*

Los estudiantes encuestados calificaron, además el plan de estudios de su programa de formación docente con notas de una escala que va del 1 al 5. La mayoría considera al suyo un plan de estudios muy bueno o incluso excelente. La nota promedio que otorgan es de 4,2.

*Descriptivo 124. Evaluación del plan de estudios cursados*

	Nota al plan de estudios
Habilitación Pedagógica	4,5
Profesorado de Educación Escolar Básica	4,1
Profesorado de Educación Inicial	4,3
Profesorado de Educación Media	4,0
Profesorado en el área de Ciencias Naturales	4,3
Profesorado en el área de Ciencias Sociales	4,5
Profesorado en el área de Lengua y Literatura Castellana	3,7
Profesorado en el área de Matemática	4,0
Tecnicatura en Gestión Educativa	4,7
Técnico en Evaluación Educativa	4,4
<b>Promedio general</b>	<b>4,2</b>

Los estudiantes más conformes con su plan de estudios son los pertenecientes a la tecnicatura en gestión educativa y habilitación pedagógica. Los menos conformes pertenecen al profesorado en lengua y literatura castellana.

Según estas notas no hay mucha diferencia entre la cantidad y el tipo de sugerencias de mejora que hicieron al preguntársele sobre temas omitidos en su plan de estudios que les hubiera gustado aprender. Por ello es posible hacer una lectura general de estas recomendaciones, independientemente a su satisfacción con el plan de estudios en sí mismo. Por ejemplo, afirman muy frecuentemente que les gustaría haber aprendido mejor cómo dar clases en sus respectivas áreas, en particular por el hecho de que mayormente desarrollaron clases en la modalidad virtual.

Les hubiera gustado que el plan de estudios prevea clases demostrativas de los docentes en cada área lo cual se hace aún más necesario con la extensión de la modalidad virtual en educación a partir de la pandemia. Vinculado con esto sienten que les falta competencias específicas para hablar frente a un grupo de personas, por ejemplo, una recomendación que representa a muchos de los encuestados es la de desarrollar contenidos que enseñen «cómo superar el pánico escénico» y que desenvuelvan más y mejor su oratoria.

Otros contenidos frecuentemente mencionados se dan en el área de inglés y otros idiomas extranjeros, psicología (especialmente psicología infantil) y las competencias para la enseñanza del guaraní. El tipo de modificaciones recomendadas al plan de estudios se agrupan en el descriptivo 125 según los aspectos del plan al que apuntan.

Descriptivo 125. Aspectos del plan al que apuntan las recomendaciones

	Recomendaciones procesadas
Recomendación referente a contenidos	503
Conformidad	146
Recomendaciones referentes a la metodología	99
Recomendaciones sobre lo desarrollado durante la pandemia	22
<b>Total de recomendaciones</b>	<b>770</b>

Fueron identificadas y procesadas 770 recomendaciones, es decir una o dos por estudiante. La mayoría de ellas (503) dice respecto a contenidos que les gustaría agregar o ampliar. Un segundo grupo de recomendaciones (146) denota explícitamente conformidad con el plan de estudios desarrollado. Otros dos tipos de recomendación son los referentes a la metodología general (99) según la cual se desarrolló, por un lado y, por el otro, a cuestiones que refieren a necesidades emergentes del contexto de pandemia (22). Más detalles sobre este punto se presentan en la siguiente tabla:

Descriptivo 126. Recomendaciones de mejora al plan de estudios

	Cantidad de recomendaciones
<b>Recomendación referente a contenidos en áreas de:</b>	<b>503</b>
Inglés y otros idiomas extranjeros	53
Atención a la diversidad y lenguaje de señas	52
TIC	40
Teoría y práctica didáctica	35
Matemática y Educación matemática	35
Estrategias para la interacción con niños	30
Guaraní y bilingüismo	30
Educación artística	29
Psicología y Psicología infantil	18
Oratoria	17
Educación emocional e interpersonal	16
Elaboración de instrumentos evaluativos y otras competencias de evaluación educativa	16
Gestión de proyectos y planificación	15
Elaboración de materiales didácticos	11
Educación física y deportes	8
Sistema educativo público, gestión y documentaciones	8
Lectoescritura	7
Medio ambiente	7
Salud y primeros auxilios	7
Historia y geografía	7
Leyes y derechos educativos	6
Investigación	6

Castellano	6
Currículo	5
Valores	5
Oficios	4
Situaciones críticas en el aula	3
Educación financiera	3
Pedagogía	3
Realidad educativa nacional	3
Más nociones de química y física	2
Ciencias naturales	2
Filosofía	2
Ambientación de aulas	1
«Cómo enfrentar el estrés docente»	1
Competencias	1
Cultura extranjera	1
Educación de adultos	1
Educación indígena	1
Estadística	1
Formación docente	1
Neurociencias	1
Optimización de recursos	1
Paleontología	1
Planillas electrónicas	1
<b>Recomendaciones referentes a la metodología</b>	<b>99</b>
Más tiempo de práctica, pasantías y demostraciones	69
Didáctica específica de cada materia	8
Prácticas de laboratorio	7
Mayor preparación para el concurso y para el inicio de la carrera	7
Evaluaciones más exigentes a los docentes en formación	4
Actualización de todo el plan	1
Más trabajo colaborativo	1
Mayor relación de los contenidos con la carrera	1
Planificación integrada	1
<b>Sin recomendaciones</b>	<b>146</b>
Conformidad sin recomendaciones	146
<b>Recomendaciones sobre lo desarrollado durante la pandemia</b>	<b>22</b>
Repaso presencial de lo desarrollado virtualmente a causa de la pandemia	22
<b>Total de recomendaciones</b>	<b>770</b>

### *Evaluación de los aprendizajes en el IFD*

Los encuestados dieron su parecer sobre la forma como fueron evaluados en el IFD. Valoraron en qué medida en su institución se privilegia la evaluación formativa y se

ofrece retroalimentación oportuna, es decir, el interés de que atribuyen a la institución en el aprendizaje más allá de las calificaciones. Para esto se utilizó la misma escala subjetiva tipo Likert, con valores extremos 1 y 5. Los encuestados atribuyeron en promedio 4,3 a las evaluaciones realizadas en el IFD.

*Descriptivo 127. Calidad de la evaluación en el IFD según estudiantes*

	Promedio
Habilitación Pedagógica	4,4
Profesorado de Educación Escolar Básica	4,3
Profesorado de Educación Inicial	4,2
Profesorado de Educación Media	4,5
Profesorado en Ciencias Naturales	3,8
Profesorado en Ciencias Sociales	4,8
Profesorado en Lengua y Literatura Castellana	3,7
Profesorado en Matemática	3,0
Tecnicatura en Gestión Educativa	4,7
Técnico en Evaluación Educativa	4,7
<b>Promedio general</b>	<b>4,3</b>

Por otro lado, valoraron la capacidad que tenían en general los exámenes utilizados en el IFD para hacerlos sentirse desafiados a estudiar y aprender. En este caso el promedio obtenido fue 4,4 en la misma escala utilizada en el ítem anteriormente presentado.

*Descriptivo 128. Calidad de los exámenes según estudiantes*

	Promedio
Habilitación Pedagógica	4,3
Profesorado de Educación Escolar Básica	4,4
Profesorado de Educación Inicial	4,3
Profesorado de Educación Media	4,3
Profesorado en Ciencias Naturales	4,3
Profesorado en Ciencias Sociales	4,1
Profesorado en Lengua y Literatura Castellana	4,0
Profesorado en Matemática	4,0
Tecnicatura en Gestión Educativa	4,7
Técnico en Evaluación Educativa	4,6
<b>Promedio general</b>	<b>4,4</b>

Otro aspecto calificado por los encuestados es con respecto a la retroalimentación recibida de los docentes sobre las prácticas y la medida en que consideran que la forma como la realizaron favoreció el desarrollo de competencias docentes. Para ello se utilizó la misma escala presentada en los dos ítems anteriores. El promedio general atribuido a este indicador es de 4,3, el mismo que el atribuido a la evaluación aplicada en general por el instituto.

Descriptivo 129. Retroalimentación de las prácticas docentes según los estudiantes

Etiquetas de fila	Promedio
Habilitación Pedagógica	4,4
Profesorado de Educación Escolar Básica	4,3
Profesorado de Educación Inicial	4,3
Profesorado de Educación Media	4,7
Profesorado en Ciencias Naturales	4,7
Profesorado en Ciencias Sociales	4,7
Profesorado en Lengua y Literatura Castellana	3,3
Profesorado en Matemática	3,0
Tecnicatura en Gestión Educativa	4,8
Técnico en Evaluación Educativa	4,8
<b>Promedio general</b>	<b>4,3</b>

### Planteamientos para el seguimiento a egresados de la formación docente según grupos encuestados

Vistas las necesidades de formación consideradas por los estudiantes de último año encuestados, se realiza a continuación una síntesis sobre las visiones que los tres estamentos encuestados tienen del sistema de seguimiento a egresados.

#### Directores

El mecanismo ideal para realizar un seguimiento a los egresados según lo que se desprende de la síntesis de opiniones de los directores de IFD requiere el trabajo activo de varias partes involucradas, principalmente del IFD y de los propios egresados, pero además también de las instituciones educativas que los contratan y las supervisiones educativas. Por un lado, proponen la construcción de una base masiva y permanente de información sobre los egresados mediante la aplicación sistemática y sistematización de encuestas de desempeño, de autoevaluación y de satisfacción.

Estas encuestas deben ser aplicadas tanto a los egresados como a las escuelas y colegios donde enseñan, con quienes, por cierto, debe haber un trabajo coordinado compartiendo información relevante que permita un proceso de mejor, por ejemplo, brindando acceso a evaluaciones de desempeño. Muchas son las estrategias para el seguimiento. Debe estructurarse un proceso de monitoreo constante, el cual puede incluir, además de las encuestas ya mencionadas, otras acciones como pasantías en otras instituciones, diversos proyectos de vinculación, procesos de mentoría y acompañamiento bien definidos, etc. Todo debe estar respaldado por el uso de TIC, mediante una plataforma que articule desde herramientas virtuales más cotidianas (email, redes sociales, mensajería y salas virtuales) hasta desarrollos específicos como aplicativos creados especialmente con la finalidad de seguimiento a egresados.

Mencionan también el desarrollo de investigaciones científicas como un modo de producir conocimiento sobre las prácticas de los egresados. Estas pueden ser realizadas tanto por el IFD como por los mismos egresados individualmente y en conjunto.

Los egresados deben ser sujetos activos del seguimiento, a través de un sistema de comunicación permanente entre instituciones empleadoras, IFD y egresados (no se habla de los estudiantes de los egresados). Por ejemplo, una de las personas encuestadas de este estamento cuenta la experiencia que se desarrolla actualmente en su institución, donde cuentan con un docente en permanente contacto con los egresados a través de páginas sociales que los aglutinan. Además de un seguimiento individualizado por parte del IFD, también es preciso promover el intercambio de experiencias entre pares, por ejemplo, con asociación de egresados, mutuales y otros espacios que les permitan compartir experiencias y pensar juntos en acciones innovadoras.

### *Docentes*

En el análisis de la opinión de docentes emergen exactamente las mismas categorías que en el análisis de la opinión de directores al respecto de estrategias para un sistema de seguimiento: articulación entre los diferentes involucrados, utilización de TIC, recolección permanente de datos y otras estrategias, desarrollo de investigaciones, intercambio de experiencias con y entre egresados, etc.

El planteamiento de todos estos aspectos está predominantemente alineado. A todo lo descrito en el apartado anterior, los docentes encuestados añaden aún más propuestas, frecuentemente más concretas con respecto a periodos, bases de datos ya existentes, papel del MEC, plataforma institucional adaptadas a las particularidades de cada institución, niveles de obligatoriedad de los sistemas de recolección de datos, estrategias de observación específicas, etc. Es lo que se revisa en este apartado.

Muchas de las opiniones y recomendaciones de los docentes encuestados apuntan al establecimiento legal y formal de unidades en los IFD que lleven a cabo exclusivamente operaciones formalizadas de seguimiento, extensión estudiantil, sistematización de base de datos con responsables bien definidos.

Son los institutos quienes deben necesariamente liderar el proceso, si bien unas pocas opiniones consideran que debe hacerse principalmente desde las escuelas y colegios de destino. Las unidades deben prever espacios para diálogo y acción participativa entre todos los involucrados, trabajando en articulación especialmente con las escuelas y colegios, con los propios egresados y con las coordinaciones departamentales y supervisiones educativas.

Algunos recuerdan que los IFD ya cuentan o deberían contar con docentes cuyas funciones se especializan en el acompañamiento de los nuevos docentes, a la par otros afirman que con la magnitud de tareas que implica el seguimiento, no es suficiente una sola persona, sino que es necesario un equipo apoyado sobre una firme plataforma

institucional y en sinergias interinstitucionales. No obstante, faltan recursos financieros y humanos para hacer funcionar tales unidades. Las unidades deben incluirse en el PEI y plantearse de modo particular teniendo en cuenta las particularidades de cada IFD. Si bien coinciden en la necesidad de unificar indicadores de evaluación para el seguimiento mediante acuerdos a nivel nacional, también se ven opiniones que abogan por mecanismos propios establecidos por cada IFD teniendo en cuenta números de egresados, cercanías, disponibilidad de recursos, etc.

Las unidades de seguimiento deben realizar un monitoreo permanente y aleatorio durante los primeros años de egreso mediante una combinación de técnicas entre las cuales la más citada es la encuesta a actores clave incluyendo a alumnos de los egresados. Otras técnicas frecuentemente mencionadas son la observación directa de la praxis con devoluciones para la mejora, las entrevistas, el contacto personal directo con egresados y directores mediante llamadas telefónicas, visitas a las instituciones educativas y recorridos institucionales.

Al mencionar estas técnicas a menudo las proponen aplicadas mediante herramientas digitales. En general manifiestan que las tareas de seguimiento del IFD se pueden beneficiar de las TIC citando una serie de ejemplos como: formularios virtuales, base de datos online, acompañamiento y seguimiento virtual en los primeros años, salas de reunión virtual, creación de una página web, seguimiento a través de redes sociales, grupos en aplicativos de mensajería, comunidades digitales, entrevistas en línea, etc.

Varios docentes hicieron también sus propuestas con respecto a la frecuencia de las evaluaciones realizadas en el marco de este monitoreo. Sugieren las frecuencias con que deben ser realizadas las evaluaciones: evaluación docente ya inserto cada dos o tres años realizando reuniones anuales con los diferentes grupos de egresados. Otras opiniones sugieren que la realización de las encuestas sea anual de modo a conocer sus necesidades de capacitación y proponer cursos.

Todo lo recabado en ese proceso debe integrar una gran base de datos informatizada integrada a sistemas de datos e información del MEC. Algunas opiniones proponen la posibilidad de utilizar una misma base centralizada en el ministerio que cada institución pueda filtrar de acuerdo los datos que se necesita. En esta línea proponen que el RUE sea uno y se vaya adaptando a las diferentes etapas de formación. Mencionan que podría usarse el Sistema Integrado para la gestión del MEC -SIGMEC- un sistema en línea del ministerio para trámites e información abierto al público, aunque otros muestran su preferencia por un sistema digital propio.

Una buena parte de los encuestados se centró en la gestión de consecuencias del monitoreo de seguimiento, algunos incluso proponiendo su obligatoriedad incluyendo procedimientos vinculantes tanto para el ejercicio docente por parte de los egresados como para fines de licenciamiento y acreditación de los propios IFD. Por ejemplo, participar de las encuestas y entrevistas periódicamente podría ser requisito para la actualización de la certificación documental o incluso para la participación en concursos de méritos o acceso al escalafón o bien, podría ser la base para un concurso de oposición para integrar banco de elegibles.

Otra línea de acción que tiene que ver con la gestión de consecuencias es ofrecer, con base en las evaluaciones colectivas, oportunidades de formación continua en servicio, proyectando cursos destinados a los egresados, tanto en los IFD como en las universidades. Algunos proponen que estos cursos deben ser financiados por el MEC. Complementariamente a cursos de capacitación es necesario ofrecer mentorías individualizadas y otros tipos de acompañamiento que apunten directamente a la praxis, como pasantías y escuelas laboratorio.

Así como los directores, los docentes también creen necesario que el sistema de seguimiento incluya interacción entre egresados formando grupos en constante contacto. Además de la interacción mediante herramientas digitales, se propone formar un consejo de egresados vinculado con la institución de formación y organizar formalmente a los ex alumnos a través de un centro, deben tener su oficina y seguir vinculados con el IFD al que pertenecen. Se necesita un estamento de extensión estudiantil.

Los docentes también consideran a la investigación como parte ideal de este sistema. El seguimiento podría incluir estudios de casos y otros diseños que produzcan conocimiento y contraste hipótesis sobre diferentes aspectos de los egresados. El gran volumen de datos debe ser insumo además para un cruzamiento reflexivo de los mismos.

Una de las personas encuestadas propuso como referencia de estado del arte, su experiencia como beneficiaria/o de una beca en Japón. En ese país, todos los años eligen a docentes que serán evaluados públicamente con una clase demostrativa, ante un grupo de alumnos, docentes y directores evaluadores, quienes posteriormente hacen sus observaciones y devoluciones para la mejora.

## *Estudiantes*

También al estamento estudiantil se le preguntó en la encuesta sobre el sistema de seguimiento, en este caso, haciendo énfasis en sus requerimientos una vez terminado su programa de estudios. Se les preguntó concretamente cómo necesitarían que sea el acompañamiento de su IFD una vez que egresen y estén trabajando como docentes.

La guía en la gestión documental para la inserción laboral es una necesidad muy frecuente que emerge de este autoanálisis, no solo en lo correspondiente a esta pregunta, sino también cuando hacen la evaluación y proponen mejoras al plan de estudios en otras preguntas de la encuesta. En este sentido, al preguntarles, por ejemplo, qué les hubiera gustado aprender más y mejor y qué agregarían al plan de estudios, en varias ocasiones las respuestas apuntan a una asignatura práctica que guíe el proceso de inserción laboral de los nuevos docentes. Al respecto, dice una de las personas encuestadas lo que sigue:

«Lo primordial sería que nos ayuden con todos los papeleos principalmente, ya que al ser nuevos egresados no tendremos una buena noción de cómo presentar nuestro currículum, dónde presentar los papeles, dónde ir a rendir... en esas cosas me gustaría personalmente que puedan ayudarnos nuestros tutores del IFD.»

Varios estudiantes requieren acompañamiento muy cercano en todas las etapas y aspectos de su trabajo como nuevo docente, pero que sea aún más intensivo en las primeras experiencias. Esto incluye hacer más eficientes los trámites de documentaciones, como ofrecerles una rápida gestión del título.

Otra recomendación que hacen los estudiantes encuestados a su plan de estudios, y que guarda relación con el sistema de seguimiento es reforzar conocimientos sobre cuestiones prácticas a la hora de gestionar el proceso didáctico en un aula. Por ejemplo, enseñar en los IFD más y mejor cómo enfrentar situaciones críticas en el aula, cómo abordar el propio estrés en el ejercicio de la docencia y cómo superar el temor a hablar en público, cuestiones que bien pueden ser abordadas desde un proceso de mentoría ya en campo.

Vinculado a ello, los encuestados manifiestan también la necesidad de utilizar los espacios de seguimiento para reforzar contenidos de áreas básicas y específicas donde hubo deficiencias, como el caso de matemáticas, lengua castellana e incluso, didáctica. Estas cuestiones prácticas y de aprendizaje teórico de contenidos fácilmente saltarían en las encuestas periódicas propuestas por los docentes y directores.

Prevén también que necesitarán cursos de actualización y capacitación continua que los ayuden a seguir desarrollando sus competencias, pero afirman que deben ser realizados en horarios accesibles a la mayoría de los egresados. También requieren facilidades para irse desarrollando en términos de nivel académico, indicando que lo ideal sería que haya un sistema de convalidaciones que facilite los estudios posteriores a su título de profesorado. Indican que deberán contar con tutores para consultas que vayan surgiendo a medida que dan sus clases, en este aspecto las respuestas deben ser dadas en la brevedad de forma oportuna y con la profundidad que amerite cada caso. También proponen la posibilidad de seguir usando los recursos del IFD, por ejemplo, seguir teniendo acceso a la biblioteca.

En coincidencia con docentes y directores encuestados, también rescatan la necesidad de contar con espacios para compartir experiencias entre sus pares egresados, con el acompañamiento de docentes más expedientes.

## CAPÍTULO 5 | MECANISMOS DE INGRESO A LA PROFESIÓN DOCENTE

El mecanismo oficial de acceso a cargos docente es congruente con la definición del Sistema Educativo Nacional (SEN) dispuesta en el primer artículo de la Ley 1264/98 General de Educación. El SEN comprende niveles y modalidades educativas interrelacionados y para su operación es preponderante la figura del educador profesional:

Es educador profesional la persona que posea título habilitante en cualesquiera de las ramas del saber humanístico, científico y tecnológico, que se dedique en forma regular a alguna actividad docente en establecimientos, centros o instituciones educativas o de apoyo técnico - pedagógico a la gestión educativa, y que se halle matriculado (Art. 2 Ley 1725, Estatuto del Educador).

En su artículo 131, la Ley 1264 reconoce también el carácter profesional de los educadores. Deberán ser egresados de centros de formación docente, institutos superiores o universidades, con planes y programas de formación o perfeccionamiento en ciencias de la educación, que respondan a requisitos exigidos en las normativas nacionales vigentes. Y en su artículo 132 estipula que el MEC establezca programas permanentes de actualización, especialización y perfeccionamiento profesional de los educadores.

Según el artículo 133, los docentes deben ser personas de reconocida ética y de idoneidad, provistas de título profesional conforme a lo prescrito en la legislación. En el caso de no contar con personal titulado en educación, el artículo 134 estipula que podrán designarse interinamente a personas de reconocida solvencia intelectual, previo cumplimiento de lo establecido en la selección de personal.

Con respecto a la Ley 1725/2001 que establece el Estatuto del Educador, el acceso a cargos docentes a los IFD no está taxativamente dispuesto en la misma. Como se verá más adelante, algunos docentes encuestados afirmaron haber ingresado al IFD por concursos, pero autoridades del MEC informaron que nunca fueron realizados concursos públicos de oposición para cargos docente en los IFD. Esta contradicción podría deberse a que el Estatuto del Educador regula el ejercicio de la profesión de educador solo en los niveles de educación inicial, escolar básica y media del SEN.

En los apartados que siguen se revisa el mecanismo de ingreso a la profesión docente aplicado en el país, de modos a comprender el marco normativo e institucional de ingreso a carreras docentes, para luego presentar algunos aspectos relevantes relativos al acceso a cargos docentes propiamente en IFD nacionales de gestión oficial, poniéndolos en contraste con algunos hallazgos de la encuesta.

## Mecanismo nacional para el ingreso a la profesión docente

En el contexto educativo nacional, se entiende<sup>10</sup> por concurso público de oposición al proceso por el cual se selecciona a docentes que, mediante un proceso de evaluación documental y de competencias, demuestran perfil idóneo para el ejercicio de la profesión en instituciones educativas de gestión oficial del país. El MEC aplica un mecanismo con esta finalidad desde el año 2005.

Los docentes de nacionalidad paraguaya pueden inscribirse para postular a un cargo convocado a concurso por la Comisión Nacional de Selección de Educadores o por la Comisión Regional de Selección de Educadores. La inscripción y el proceso del concurso en sí no posee costo para el postulante, es decir, el trámite no posee costo y se realiza vía web conforme al procedimiento establecido en la resolución para cada convocatoria que es concordante con el marco legal y normativo y a las disposiciones particulares relacionados al cargo en ser concursado.

Este proceso de evaluación de los inscriptos contempla las siguientes etapas:

1. **Certificación Documental:** valoración de los antecedentes académicos, experiencia laboral y méritos de los postulantes.
2. **Evaluación de competencias generales y específicas:** Se aplican pruebas escritas y orales cuya validación, aplicación y corrección son gestionadas por el INEE. Los ejes temáticos de las pruebas escritas evalúan comunicación en castellano y guaraní y conocimientos pedagógicos, legislativos y de interés regional. En las pruebas orales los postulantes defienden soluciones a problemáticas educativas.
3. **Publicación de resultados:** Se proclama públicamente a los mejores posicionados en el concurso

Cumple un papel muy importante en este mecanismo el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), que tiene a su cargo implementar el sistema de evaluación de la calidad de la educación en sus diferentes componentes: actores involucrados, insumos, procesos, resultados e impacto generado. Los diferentes mecanismos y procedimientos evaluativos se realizan a través de las Direcciones que lo componen. El INEE está compuesto por una dirección General, la Secretaría General, tres departamentos y cuatro direcciones, entre las cuales se encuentra la Dirección de Acceso a la Carrera Docente y Evaluación de Desempeño del Educador.

Esta dirección implementa dos mecanismos evaluativos; por un lado, las evaluaciones para el acceso a la carrera docente, confirmación en el cargo y ascensos y por el otro, las evaluaciones diagnósticas y formativas del desempeño. En el primer caso, las evaluaciones para el acceso, constan de dos partes, una evaluación escrita de saberes generales y una evaluación oral, con el nivel de exigencia del 70% para su aprobación. En el segundo caso, las evaluaciones de desempeño de los educadores se realizan a través de mecanismos que involucran a diversos actores e incluyen diferentes dimensiones

---

<sup>10</sup> Según el Art. 15º del Concurso Público de Oposición y sus etapas, según Resolución Ministerial Nº 9135 del 12 de octubre de 2009

de acuerdo con un marco de criterios preestablecidos conforme a la función que desarrollan los educadores.

Otro importante actor institucional en este proceso es la Dirección General de Gestión de Personas del MEC, a la cual le compete, entre otras funciones, convocar a los CPO y definir los perfiles académicos para cargos. Esta dirección también inscribe a los postulantes y recibe los documentos, una vez concluida la evaluación también expide la matrícula de educador y la constancia de certificación documental.

Acerca de los resultados de estas evaluaciones públicas y masivas a docentes del país, se encuentran datos sobre las pruebas escritas realizadas en 2011, las cuales fueron aprobados por 31,5% de los postulantes, 68,5% no alcanzó el puntaje mínimo establecido. (MEC, 2021) En el caso del sistema nacional de formación docente, según datos recabados por el Banco Mundial (2019, citado por MEC, 2021), los concursos por oposición del año 2014 alcanzaron porcentajes de aprobación de un 68% en el caso de los IFD de gestión oficial, un 63% para el caso de la única universidad del sector oficial de formación docente y menos del 50% en el caso de universidades e IFD privados.

## Banco de datos de docentes elegibles

Si bien la reglamentación asociada a los concursos está en curso desde hace 15 años, solo recientemente se están llevando a cabo los procedimientos asociados e implementando los sistemas de gestión que permiten hacer de la selección un proceso transparente y eficiente. Uno de estos procedimientos es la construcción de bancos de datos de docentes elegibles que implica un proceso mediante el cual todos los docentes que hayan aprobado las evaluaciones del CPO son habilitados postular nuevamente, esta vez para integrar una base de datos que contiene el nombre de los docentes con perfil considerado suficiente para cubrir cargos de creación, vacantes y desierto. Todo el proceso se lleva a cabo a través del SIGMEC.

El organismo encargado es la Comisión de Verificación y Validación, compuesta por las personas a cargo de los Viceministerios de Educación Básica y Superior, las Direcciones Generales de Gestión Educativa y Desarrollo del Personal, del nivel educativo correspondiente y de la Dirección de Concurso y Selección del Personal Docente y Administrativo. Por otro lado, la Secretaría de la Comisión de Verificación y Validación se encarga de coordinar el equipo técnico y de las funciones de coordinación y secretaría.

Primeramente, la Dirección de Gestión y Desarrollo del Personal publica en la web los puestos disponibles. Las Direcciones Departamentales afectadas proponen ajustes de acuerdo con las necesidades de sus escuelas. En esta instancia, las Direcciones pueden proponer excepciones a los concursos, debidamente justificadas para ser analizadas por el Equipo Técnico y la Comisión de Verificación y Validación. Solo entonces se publica la lista actualizada de los puestos.

Los postulantes se inscriben de forma personal a través del SIGMEC indicando instituciones y rubros de su interés. Pueden participar tanto los que ya están en el Banco de Docentes Elegibles como los que aún no están ingresados.

Posteriormente, se intenta cubrir los cargos disponibles con docentes del banco pertenecientes a las mismas instituciones solicitantes. Si no se cubren las vacantes, se intenta cubrir los cargos recurriendo al Banco de Datos a nivel nacional. Dado el caso, se cubren cargos de carácter interino con docentes que no se encuentren en el Banco de Datos, pero que cuenten con matrícula docente y perfil para el cargo, caso en el cual solo se tiene en cuenta solo el puntaje correspondiente a la certificación documental.

Los cargos docentes están categorizados en el nivel 1 del MEC. Los procedimientos reglamentados en los manuales de selección aplicados en los CPO estipulan específicamente para este nivel:

- **Cargos Docentes:** en este tipo de cargos están contempladas las funciones relacionadas a la docencia en aula de los distintos niveles educativos, como ser profesores de grados y catedráticos
- **Cargos Técnicos:** en este tipo de cargos están contempladas las tareas de apoyo y asesoramiento pedagógico, propias de los equipos técnicos institucionales, conforme a las necesidades establecidas por cada nivel educativo. Entre los cargos técnicos, que se ajusta a ciertas instituciones que así lo requieren, por la envergadura como los colegios técnicos, centros regionales de educación. Se puede mencionar los coordinadores académicos institucionales, jefe de estudios, departamento de orientación, evaluadores, entre otros.

Algunos instrumentos que integran el marco normativo del procedimiento de selección por base de datos de docentes elegibles son:

- Resolución N° 1739/2015: Por la cual se reglamenta el procedimiento para cubrir los cargos de creación, vacantes y desiertos con educadores del Banco de Datos de Docentes Elegibles.
- Resolución N° 19201/2015: Por la cual se amplía el anexo de la Resolución N° 1739 de fecha 10 de marzo de 2015 «Por la cual se reglamenta el procedimiento para cubrir los cargos de creación, vacantes y desiertos con educadores del Banco de Datos de Docentes Elegibles.»
- La Circular N° 17 (DGGTH) 2017: Que informa que integran el Banco de Datos todos los docentes que hayan aprobado las evaluaciones en las convocatorias a CPO de los años 2016 y 2017, y que están habilitados para participar de concursos en esta modalidad, para cubrir cargos de creación, vacantes y desiertos.

## Ingreso y carrera del educador según el Estatuto del Educador

Respecto al ingreso y carrera del educador, el estatuto dispone que el acceso a la carrera de educador profesional requiere que el postulante tenga título habilitante, sea de reconocida honorabilidad y buena conducta y sea idóneo para el ejercicio de la función docente. A los efectos de verificar su idoneidad, podrá ser sometido a pruebas de competencia profesional. En el ámbito de la educación del sector público, el acceso a la carrera de educador profesional se hará en cada caso por concurso de oposición.

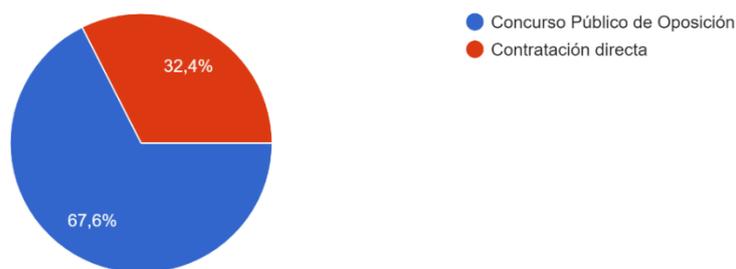
También expresa que, en el sector público, la carrera docente debe regirse por un escalafón compuesto de cinco grados académicos, a los cuales los docentes con al menos

cinco años en un grado pueden ir ascendiendo al siguiente según cumplan con exigencias de perfeccionamiento según el reglamento de Promoción de la Carrera del Personal Profesional de la Educación y hayan realizado una investigación educativa, según el área de sus funciones. Solo los docentes con formación pedagógica universitaria a los últimos dos grados.

En cuanto a las relaciones de trabajo entre empleadores y educadores, tanto en instituciones de gestión pública como privada, se rigen por el estatuto en los casos no consagrados en la Ley General de Educación, la Ley del Funcionamiento Público y el Código Laboral, según el ámbito. El estatuto refiere, además, que los docentes del sector público deben adquirir estabilidad en el cargo como ganador de una selección en concurso público de oposición y méritos, luego de un periodo de prueba de un año, tiempo durante el cual el MEC debe evaluar el desempeño profesional para su nombramiento. En la práctica, no existe evidencia de una evaluación para tal efecto una vez que el docente accede al cargo por el concurso.

Además, después del acceso al cargo docente, el educador ostenta el derecho a la carrera horizontal según la evaluación del desempeño y carrera profesional docente (OREALC/UNESCO, 2006), que consiste en una estrategia de promoción mediante la cual los docentes pueden ascender a cargos diferentes de la docencia tales como cargos directivos o de supervisión.

86% de los directores encuestados, por ejemplo, son también docentes de su IFD y todos ellos cuentan con título de formación docente y grado universitario. Según los datos recabados en la encuesta aplicada a este estamento, la mayoría de los cargos de dirección en los IFD de gestión oficial del país fueron otorgados mediante concurso público de oposición.



*Descriptivo 130. Ingreso a cargos directivos en los IFD*

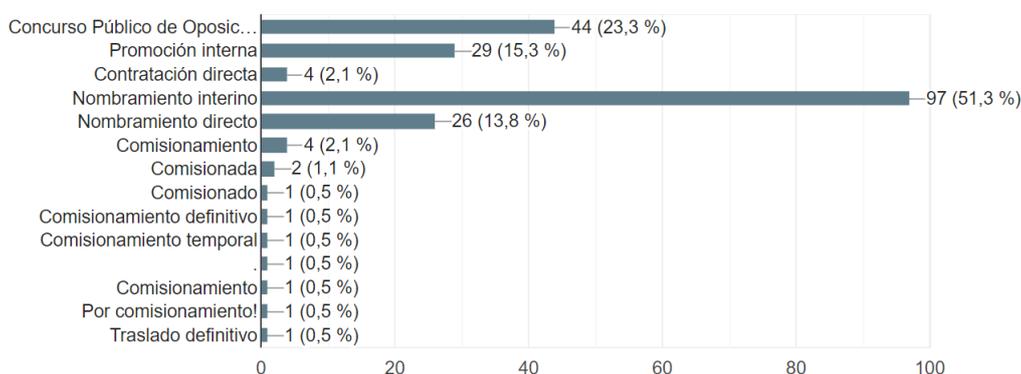
El descriptivo 130 describe que más del 67% de quienes fueron encuestados accedieron al cargo de mayor rango que ocupan actualmente a través de concurso, los demás encuestados accedieron al mismo por contratación directa. Los concursos de oposición para cargos docentes deben ser organizados por los organismos creados a este efecto en cada región. Los representantes docentes ante el órgano público competente para la selección de educadores serán designados por sus respectivas organizaciones legalmente constituidas y reconocidas por el MEC.

Según la duración de sus contratos, se puede hablar de docentes titulares o interinos. Se considera titulares a todos los que acceden al cargo por nombramiento, e interinos, a aquellos que acceden al cargo temporalmente en reemplazo de los titulares, lo cual exige tener el mismo escalafón o grado académico que el titular. Los docentes interinos pueden ser contratados por el MEC en casos especiales, ya sea para cubrir vacaciones o la recreación de nuevos cargos, entretanto se realiza el proceso de selección por concurso. Estos contratos no podrán exceder del plazo de un año, y no podrán renovarse o prorrogarse.

## Acceso a cargos docentes en IFD de gestión oficial

Nótese que la primera forma de acceso al cargo docente referida por los docentes encuestados en este diagnóstico es el interinazgo, seguido por otras formas de acceso, entre las que citan también el CPO. Al cierre del año 2021 existen 905 rubros ocupados por docentes de IFD y se cuenta con rubros vacantes para incorporar más docentes según demanda de las instituciones en el año siguiente.

Al preguntarse a los docentes participantes cómo accedieron a sus cargos en el IFD, los datos obtenidos son a la vez muy expresivos y llamativos, como lo describe el gráfico que sigue a continuación (descriptivo 131).



Descriptivo 131. Ingreso a cargos docentes en los IFD participantes

Claramente el nombramiento interino es el mecanismo mayoritario de acceso a cargos docentes en los institutos de gestión oficial, citado por los docentes participantes del estudio. No obstante, otra de las categorías del gráfico es lo que hace llamativo al resultado de este ítem de la encuesta, el 23,3% de los docentes encuestados afirmó que ingresó como docente del IFD mediante concurso público de oposición.

Lo llamativo es que, según fuentes oficiales del MEC, nunca en el país, y al día de hoy, fueron realizados concursos públicos de oposición para formadores de docentes. Se cree que un posible motivo para estas respuestas es una mala interpretación de la pregunta por parte de los encuestados. Estos docentes provienen de cargos en escuelas y colegios donde posiblemente hayan ingresado, allí sí, mediante concurso. Consultados algunos referentes de la formación docente respecto al ingreso por concurso a cargos de IFD, declaran recordar convocatorias a concurso público en los años 2016 y 2017

que luego fueron discontinuados. No se ha podido contar con datos oficiales del MEC para dilucidar este punto.

Los departamentos en los que más frecuentemente los encuestados contestaron haber accedido a sus cargos por medio del concurso público de oposición a alguna de sus cátedras son el Distrito Capital, con 83% de los encuestados de esa ciudad, seguido por Alto Paraná, con 64% de los encuestados de ese departamento.

*Descriptivo 132. Acceso a cargos docentes en diferentes departamentos*

	Porcentaje de acceso mediante concurso	Porcentaje de acceso por nombramiento o contratación directa
Alto Paraná	64	36
Boquerón	0	100
Caaguazú	14	86
Caazapá	12	64
Canindeyú	0	88
Central	33	62
Concepción	18	82
Cordillera	17	83
Distrito Capital	83	17
Guairá	20	60
Itapúa	21	74
Ñeembucú	8	85
Paraguarí	0	100
San Pedro	0	100
<b>Total general</b>	<b>23</b>	<b>70</b>

Estos datos son congruentes con el diagnóstico realizado en el marco del proyecto «Transformación Educativa», en el cual, si bien no se hace mención específica a formadores de docentes, sí se analizan las vías más frecuentes mediante las cuales actualmente acceden los docentes a sus cargos. En un contexto atravesado por problemas estructurales, administrativos, financieros, aún se registra un gran número de docentes del SEN que ingresan por vías diferentes al concurso y es frecuente la selección de docentes según criterios no institucionales como la política partidaria, las relaciones de parentesco, entre otras vías irregulares.

Existen dificultades institucionales importantes para ajustar los requerimientos técnicos con la cantidad de docentes disponibles que cumplan con el perfil adecuado (MEC 2021). Se pueden identificar entre los docentes en ejercicio a docentes ad honorem, personal interino, suplentes, contrataciones por FONACIDE, contrataciones por reemplazo y nombramientos sin concurso.

De acuerdo con los datos del SIGMEC, el año 2019 solo el 14% de los nombramientos de rubros de docente de aula fue por concurso y solo el 27% tiene al menos un rubro obtenido por concurso. Visto esto, en los últimos años se han realizado esfuerzos por disminuir la cantidad de nombramientos por vías diferentes al concurso, 42% de los docentes que ingresaron al sistema en los últimos cinco años cuenta con al menos un rubro al que ingresó por concurso (MEC, 2021).

## CAPÍTULO 6 | MECANISMO DE ARTICULACIÓN ENTRE IFD, UNIVERSIDADES E INSTITUTOS SUPERIORES

Según López Arias, Ortiz Cáceres y Fernández Lobos (2017) la articulación educativa se refiere a la integración sistémica entre los diferentes niveles, actores, instituciones y políticas de un sistema educativo. Busca, entre otros, el reconocimiento de los aprendizajes en distintos espacios físicos y temporales a los que se originaron. Requiere acciones conjuntas y su eficacia dependerá de la coordinación entre los niveles del sistema educativo (López Arias et als., 2017).

La articulación educativa tiene una dimensión pedagógica y una de gestión, favorece el acceso, permanencia y movilidad de los actores entre niveles y ofertas. Esto implica el reconocimiento de aprendizajes obtenidos en distintos escenarios formativos y el mejoramiento continuo de la educación superior, la formación profesional integral y la educación para el trabajo y el desarrollo humano. La articulación educativa se sostiene en la interacción sistémica entre todos los actores educativos en proyectos compartidos (Fernández, 2020).

En el ámbito nacional, la articulación entre formación docente inicial y licenciaturas presenta varios beneficios. Busca en las diferentes áreas académicas profundizar y consolidar los conocimientos y competencias y promueve el desarrollo del liderazgo en la formación de profesionales docentes. Promueve, además, la permanencia de los estudiantes y brinda mejores opciones de profesionalización y calidad de los aprendizajes. Al facilitar el acceso a una educación superior de calidad, también propicia la equidad pues da más recursos para mejorar condiciones laborales y socioeconómicas (ISE, 2010).

La formación del talento humano en los niveles profesionales técnicos, tecnológico o universitario debe plantearse de tal manera que los estudiantes puedan insertarse a la fuerza productiva del trabajo en el menor tiempo posible y con las capacidades correspondientes. Las instituciones de educación superior logran una alta formación en competencias básicas y específicas lo que se traduce en más posibilidades de permanencia y mejor desempeño académico. En este sentido, la articulación educativa en el nivel superior tiene el potencial de promover oportunidades y espacios de participación para los docentes en formación.

## Tipos de articulación educativa

Asumiendo que articulación se define como ensamblar dos cosas permitiéndoles algún movimiento, se hace referencia a un código que permite de diversos modos establecer relaciones entre objetos, entre sujetos, entre sujeto y objeto, entre conceptos, entre procedimientos, entre procesos. Se puede decir entonces que la articulación establece un diálogo móvil o inmóvil según lo sea el medio utilizado para aplicarla (Gusdorf, 1996). Los esfuerzos colaborativos bien pensados producen siempre mejores resultados que los esfuerzos aislados (Ockham, 2010).

Por otra parte, el currículo es una construcción cultural, en cuyo campo se reconoce como una tensión a la articulación. Se supone una construcción cultural en dos sentidos: de un lado, un currículo contextualizado y en diálogo con la cultura institucional, a partir del reconocimiento del contexto político, social y cultural que atraviesa la enseñanza institucionalizada; y de otro lado, un currículo se gestiona mediante la articulación de acciones que dan vida a las intenciones de una institución educativa. A este último se hace referencia al hablar de articulación curricular, sin perder de vista que, por haber diversas perspectivas para enfocar la articulación curricular, es un imperativo pedagógico abordarla como gestión académica.

La articulación vertical comprende a distintos subniveles o niveles educativos. La articulación horizontal implica a instituciones de un mismo subnivel, por ejemplo, entre universidades (Álvarez, 2005). Según Ockham (2010) si la articulación se lleva a cabo entre la educación media y la básica e inicial se denomina articulación vertical descendente; y si las acciones permiten articular la educación media con instituciones de nivel superior, articulación vertical ascendente. Las instituciones superiores no universitarias podrán optar por otras modalidades de articulación, además de articular sus carreras con la universidad a través del reconocimiento de materias, módulos, títulos, créditos o el acuerdo de regímenes de equivalencias.

*La articulación interdisciplinaria* se da entre los componentes de un campo disciplinar, centrada en un solo saber, y en ella se definen objetos de conocimiento, los conceptos y las metodologías específicas. Se delimitan problemas e hipótesis que sólo conciernen al saber curricularizado.

*La articulación pluridisciplinaria o multidisciplinaria*, esencialmente temática, se apoya en los temas, ideas, proyectos e implica la especificación de los aportes particulares de diferentes disciplinas. La articulación transversal se basa en la identificación de principios organizativos comunes a diferentes disciplinas (tales como la terminología, los conceptos, los procedimientos, las técnicas) y que luego se emplean de manera común en diferentes materias del currículo. En educación los contenidos a enseñar tienen en cuenta ejes comunes de diferentes saberes que se organizan en forma conjunta.

*La articulación complementaria* que remite a encabalgamientos entre dominios de conocimientos diferentes, se basa en el tratamiento de problemas complejos que exigen la cooperación de saberes. La formulación de problemas se expresa mediante la articulación de discursos, métodos y teorías provenientes de distintas disciplinas.

*La articulación estructural* supone lazos de complementariedad e igualdad entre las disciplinas; implica la definición de líneas de trabajo e investigación que apuntan a síntesis de procedimientos, conocimientos y estrategias mediante la adopción de un marco común.

*La articulación interdisciplinaria* trata de garantizar la concurrencia de conocimientos provenientes de distintas disciplinas en torno al estudio de problemas. De este modo el objeto de estudio no es la disciplina, sino los problemas que resultan relevantes para los ciudadanos. En educación se evidencian a través de proyectos curriculares, dado que la naturaleza misma del proyecto implica centrarse sobre problemas que serán abordados por saberes articulados (Ockham, 2010).

## Marco normativo de los programas de formación docente en el Paraguay

Tal como se indicó en la introducción de este informe el marco legal y normativo de la formación docente en el país parte desde la misma Constitución Nacional, la ley 1264/1998 general de educación, la ley 4995/2014 de creación del CONES, la ley 2072/2003 de creación de la ANEAES y toda resolución ministerial que afecte la operación de las instituciones formadoras de docentes, sean éstas de gestión oficial o privada. El marco legal paraguayo, partiendo de la carta magna, explicita y ratifica la condición de la educación como derecho humano fundamental y que en su concreción están comprometidas el estado, los municipios y las familias.

El Sistema Educativo Nacional actual, definido desde la reforma educacional del 93, ubica a las instituciones formadoras de docentes como instituciones de gestión oficial o privada integrantes de la educación superior. La educación superior es el último nivel previsto en el SEN y se estructura según la siguiente tipología:

1. Institutos superiores
2. Universidades
3. Institutos profesionales de tercer nivel

Las dos primeras categorías, institutos superiores y universidades, están bajo gestión del CONES con potestad de ofrecer carreras de pregrado, grado y postgrado, mientras que los institutos profesionales del tercer nivel están bajo gestión, supervisión y control del MEC, que otorga título académico de tercer nivel. Los IFD pertenecen a la tercera categoría de la educación superior, sin embargo, la evaluación y la acreditación de la calidad institucional y de sus programas corresponden a la ANEAES.

En contrapartida, los institutos superiores y universidades que ofrecen programas de formación docente a nivel de pregrado deben habilitar las mismas por el MEC y quedan sujetos a sus normativas, que incluso estipula el uso del programa nacional de formación docente, el mecanismo de ingreso, las pruebas de estado y otros.

Las IES ofrecen programas de formación docente inicial o de formación en servicio. El MEC sostiene que los programas de formación docente inicial apuntan al desarrollo de

competencias que permitan responder al contexto áulico y social. Por eso, «cada docente investigará, reconocerá, analizará el desarrollo cognitivo, social y cultural del sujeto de aprendizaje». Así, mientras en la formación inicial se habla del aprendizaje para el ejercicio de la profesión ofreciendo un título de profesorado o equivalente al nivel terciario, en la formación docente en servicio se habla del desarrollo profesional continuo del docente, posibilitando la mejora en el desarrollo de la profesión mediante programas de capacitación, actualización, profesionalización y especialización. Estos últimos se definen como sigue:

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

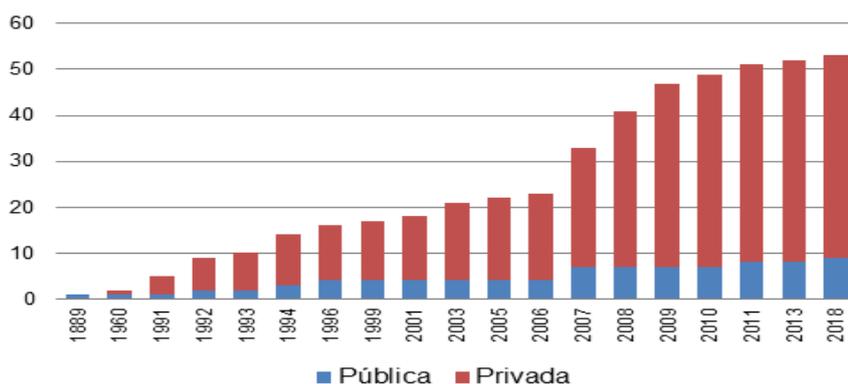
La actual estructura del sistema de formación docente comprende cursos de Profesorado en Educación Inicial (3 años de duración), Profesorado en Educación Escolar Básica -1º y 2º ciclo- (3 años de duración), Profesorado para Educación Escolar Básica -3er. ciclo-, por áreas de especialidad (4 años de duración) y Profesorado para la Educación Media, por áreas de especialidad (3 años de duración). Además, se desarrollan cursos de especialización en Ciencias de la Educación, Orientación Educacional y Vocacional, Evaluación y Administración Escolar, de 2 años de duración respectivamente. Otros tipos de cursos se refieren a la profesionalización de docentes, a fin de brindar título docente a los/as bachilleres en servicio y a los/as profesionales universitarios/as que ejercen la docencia sin contar con formación pedagógica.

Por su parte, la educación técnica superior brinda cursos a nivel terciario no universitario, de dos y más años de duración, con estructura curricular modular elaborada a partir de las demandas y que tienen un fuerte acento en el sector terciario de producción (servicios) con predominio de instituciones del sector privado.

Finalmente, los institutos superiores y universidades son parte del sistema educativo nacional por disposición de la ley general de educación y por ello, está vinculado necesariamente al gobierno, administración y planificación que la Constitución le encarga al Ministerio de Educación y Ciencias, como ente rector de la educación en el país. Las universidades gozan de la autonomía que le garantiza la Constitución Nacional. Los campos de enseñanza propios son la formación profesional superior, la investigación y la extensión. Ofrecen formación de pregrado, grado y postgrado (capacitación, especialización, maestría y doctorado)

## Instituciones de Educación Superior en el Paraguay

A continuación, se presentan datos sobre universidades e institutos superiores con el propósito de identificar posibles ofertas para la formación docente.



Descriptivo 133. Cantidad de Universidades de Paraguay, según sector de gestión  
Fuente: Álvarez y Conci (pendiente de publicación) a partir de datos de ANEAES

En el descriptivo de arriba se observa la evolución de la cantidad de universidades entre los años 1960 al 2018. Desde el año 1889 hasta 1959 la única Universidad con la que contaba el Paraguay era la Universidad Nacional de Asunción. En 1960 se crea la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. A partir de 2007 se crea la mayor cantidad de universidades privadas, ya que se flexibiliza su creación por medio de la Ley N° 2.529/2006 según la cual se otorgó al Congreso Nacional la potestad de crearlas por Ley, con la presentación de requisitos mínimos y aún con el informe negativo del Consejo de Universidades (Molinier, 2016).

Sin embargo, ante el crecimiento de las universidades privadas sin la aprobación del Consejo de Universidades, se crea la Ley N° 3973/2010 que modificaba parcialmente el art. 1º de la Ley N° 2.529/06. Esta a su vez modificaba la Ley N° 136/93 estableciendo que las Universidades, tanto públicas como privadas pudieran ser creadas por Ley con aprobación del Congreso previa recomendación favorable del Consejo de Universidades. Posteriormente, por Ley N° 4.351/11 se suspendió la Creación de Universidades e Institutos Superiores hasta la promulgación de la Ley 4995/2013 de Educación Superior. Así pues, hasta 2018, la cantidad de universidades públicas ascendió a nueve, una creada en el año 1889, tres en la década del noventa y cinco en la década de los 2000. Por su parte, la cantidad de universidades privadas ascendió a 46.

Descriptivo 134. Universidades de gestión pública y matrícula. Paraguay, 2000 -2009

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
UNA	25269	27126	28602	31192	33788	34052	35342	36706	39051	39739
UNE	5996	6029	6431	6607	7401	8233	7186	8115	7885	8471
UNI	576	795	943	1057	1549	2173	1864	1949	2329	4059
UNCA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	391
UNC	0	0	0	0	0	173	240	249	760	913
UNP	725	736	1593	1858	1993	1784	1685	1653	1759	2166
UNVES	0	0	0	0	0	0	0	0	1510	2372
UNICAN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>32566</b>	<b>34686</b>	<b>39571</b>	<b>40714</b>	<b>44731</b>	<b>46415</b>	<b>46317</b>	<b>48672</b>	<b>53294</b>	<b>58417</b>

Fuente: Álvarez y Conci (pendiente de publicación) a partir de datos del MEC (2012)

Esto totalizó 55 universidades en Paraguay. Este aumento de oferta universitaria implicó un predecible aumento de la matrícula, tanto en la gestión pública como en la privada. Este hecho se constata en el descriptivo 134 sobre las universidades de gestión pública y la matrícula entre el 2000 y 2009 y en el 135, que abarca los años 2010-2019. Estos datos al ser filtrados permiten detectar aquellas universidades que ofrecen titulaciones referentes a la Formación Docente de cara a conocer con mayor aproximación las trayectorias “articuladas” o posibles de articular.

*Descriptivo 135. Universidades de gestión pública y matrícula. Paraguay, 2010- 2019*

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
UNP	3234	3547	3730	3999	3771	3964	4938	3904	4193	4466
UNA	59866	63.131	73235	62514	64121	62122	61168	64762	72866	72311
UNE	9580	8070	8698	8402	9755	10328	10132	10451	10490	10601
UNC	1218	1502	2502	1861	2292	2460	2367	2802	3083	3295
UNI	7002	5632	8986	6911	7689	8680	8355	4865	5029	5501
UNVES	3854	9758	5203	6519	5834	4600	4745	4551	4829	5336
UNICAN		306	612	828	1133	1393	1461	1833	1918	1688
UNCA	1149	1636	2193	2787	2943	3030	3579	3673	4315	4044
<b>TOTAL</b>	<b>82669</b>	<b>90087</b>	<b>101429</b>	<b>89822</b>	<b>93767</b>	<b>92613</b>	<b>91807</b>	<b>92937</b>	<b>102530</b>	<b>102776</b>

*Fuente: Álvarez y Conci (pendiente de publicación) a partir de datos del MEC (2012)*

Como se puede observar, la matrícula sigue concentrada mayoritariamente en la Universidad Nacional de Asunción, seguida por la Universidad Nacional del Este. También se puede observar el crecimiento exponencial desde varias ópticas.

- 1) General, desde el 2000 al 2019: de 32.566 estudiantes en 2000 se pasó a 102.776 en 2019, lo que supone un aumento del 316%.
- 2) Por universidad desde el 2000 al 2019:
  - a. UNA, creada en 1989 en San Lorenzo: de 25.269 estudiantes en 2000, se pasó a 72.311 en 2019. Esto supone un aumento del 286%.
  - b. UNE, creada en 1993 en Ciudad del Este: de 5996 estudiantes en 2000, se pasó a 10.601 en 2019. Esto supone un aumento del 177%.
  - c. UNP, creada en 1994 en Pilar: de 725 estudiantes en 2000, se pasó a 4466 en 2019. Esto supone un aumento del 616%.
  - d. UNI, creada en 1996 en Encarnación: de 576 en 2000, se pasó a 5501 en 2019. Esto supone un aumento del 955%.
  - e. UNC, creada en 2007 en Concepción: de 173 en 2005, se pasó a 3295 en 2019. Esto supone un aumento del 1904%.
  - f. UNVES, creada en 2007 en Villarrica: de 1510 en 2008, se pasó a 5336 en 2019. Esto supone un aumento del 353%.
  - g. UNICAN, creada en 2010 en Salto del Guairá: de 306 en 2009, se pasó a 1688 en 2019. Esto supone un aumento del 552%.
  - h. UNCA, creada en 2007 en Coronel Oviedo: de 391 en 2009, se pasó a 4.044 en el 2019. Esto supone un aumento del 1034%

Luego de la instauración de la democracia en el Paraguay (1989) se observan porcentajes de crecimiento que superan el 300%. Por estar en una ciudad cercana a la capital, en la UNA es donde primero se vieron los efectos del inicio de la caída del régimen. En

las zonas del interior la expansión con un efecto más fuerte sigue dándose hasta estos días, donde se observan los porcentajes de crecimiento que oscilan entre el 353% y el 1904%. En la UNE, sita en una ciudad fronteriza con Brasil, podríamos estar ante un desplazamiento de estudiantes entre países, aspecto que requiere mayor profundidad en su estudio y en el planteamiento de procesos de articulación.

## Institutos Superiores

### De Gestión Oficial

A continuación, en el descriptivo 135, aparece un listado de los Institutos Superiores de gestión oficial que se pudieron identificar en el proyecto de Álvarez y Conci (pendiente de publicación).

*Descriptivo 136. Listado de Institutos Superiores de gestión oficial*

	DENOMINACIÓN	MARCO LEGAL DE CREACIÓN
1	Instituto Superior de Bellas Artes	Ley de la Nación N° 1.638 del 20 de diciembre de 2000
2	Instituto Superior de Educación "Dr. Raúl Peña"	Ley de la Nación N° 1.692 del 7 de mayo de 2001
3	Instituto de Altos Estudios Estratégicos	Ley de la Nación N° 2.328 del 28 de noviembre de 2003
4	Instituto Nacional de Salud (INS)	Ley de la Nación N° 2.385 del 30 de abril del 2004
5	Comando de Institutos Militares de Enseñanza del Ejército (CIMEE)	Ley de la Nación N° 2.435 del 10 de agosto de 2004
6	Instituto Superior de Educación Policial (ISEPOL)	Ley de la Nación N° 2.946 del 21 de junio del 2006
7	Comando de Institutos Navales de Enseñanza de la Armada (CINAE)	Ley de la Nación N° 2.990 del 06 de setiembre del 2006

**Fuente:** Álvarez y Conci (pendiente de publicación) a partir de datos de la ANEAES

Actualmente, en el país existen 46 universidades de gestión privada. Ante la ausencia de un sistema que sistematice la información tendiente a la matrícula de educación superior, solo se cuenta con datos referentes a un grupo de universidades que incluye a: Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE), Universidad del Chaco (UNICHACO), Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (UPAP), Universidad Adventista, Universidad Sudamericana.

En el caso de los datos de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, la segunda universidad privada más antigua de Paraguay, se puede acceder a través del Anuario Estadístico de la Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censo (DGEEC), de los años 2010 al 2018. En estudios posteriores podría completarse los datos a fin de ser filtrados e identificar aquellas universidades de gestión privada que ofrezcan titulaciones referentes a la Formación Docente de cara a conocer con mayor aproximación las trayectorias articuladas.

### *Institutos Superiores de Gestión Privada*

Como en las universidades, la gestión privada de institutos superiores es predominante. En efecto, de 29 IS solo 8 son de gestión oficial. Estos datos son relevantes para el equipo de trabajo responsable de coordinar el proceso de reflexión, análisis y diseño de propuestas para la articulación de los estudios de pregrado con el grado.

## Articulación en los programas de formación de docentes en el Paraguay

### **Articulación entre IFD, IS y Universidades para la formación docente**

Según Florentín (2009, citado en Neies Mercosur, 2020), entre 1870 y 1890, la educación en el país estuvo más orientada por criterios políticos que pedagógicos. Sin embargo, los métodos pedagógicos eran procedentes de maestros formados en el extranjero, que fueron contratados para organizar el sistema educativo nacional. Así pues, surgen posteriormente distintas reformas, como la Reforma de 1931 en que la formación magisterial da lugar a la creación de Escuelas Normales. Su plan de estudios, elaborado por Ramón Indalecio Cardozo, fue aprobado en 1933 y establecía un curso preparatorio de un año más cuatro años para la obtención del título de Maestro Normal y tres años más para ser Profesor Normal. En la reforma educacional de 1957, tras un convenio entre el gobierno de Paraguay y de Estados Unidos, se creó una escuela piloto de formación profesional para dar pie al título de Maestro Normal Rural (Acosta González, 1996, en Neies Mercosur, 2020).

El Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña”, con Ley N° 1692/2001 de autonomía institucional, asume el desafío de ofertar cursos de formación destinada a profesionales docentes que pretenden mejorar su formación profesional. En este marco, desde el año 2011, el ISE propone un diseño curricular de la Carrera de Grado, a ser cursada en dos años, basado en el currículo con la Formación Docente Inicial. Con esta nueva propuesta educativa se pretende reconocer los conocimientos y experiencias de los docentes y profundizar en los conocimientos de la especialidad de cada profesorado en busca de la permanente formación del profesional de la educación.

El Plan de Estudio de la carrera de Licenciatura articulado con la FDI se organiza por asignaturas e incorpora contenidos que permitirán, al mismo tiempo, incorporar conocimientos de las Ciencias de la Educación y la profundización de saberes relacionados al campo específico del área de su especialidad. El ISE, como institución de excelencia en la formación inicial y continua de docentes ofrece esta propuesta curricular con el fin de posibilitar el acceso al título de grado de los profesionales de la educación con la firme decisión de acompañar su implementación y de este modo garantizar la calidad de la gestión del docente y por ende de educación paraguaya.

## Articulación en el diseño curricular del profesorado en Educación Escolar Básica primer y segundo ciclo – MEC

Se menciona en el apartado de construcción y características de la Nueva Formación Docente, específicamente en el punto número 2: Principios de la Nueva Formación Inicial de Docentes, el propósito de construir un currículum que posibilite la articulación con la formación de grado:

El estudiante egresado del sistema de formación docente debería proseguir su formación en un instituto superior o en una universidad reconociéndosele su formación inicial para obtener un título de grado. Por tanto, el currículum de la formación docente inicial debe estar articulado con el currículum de una licenciatura en educación (grado académico en educación superior) (MEC, 2019a. p. 17).

Se menciona que una de las características del nuevo currículum es el estudio por créditos, esto es así debido al objetivo de facilitar la movilidad y la transferencia en los estudios' (MEC, 2019a). Sostiene el documento que «al estimar la formación en créditos académicos se facilita la movilidad estudiantil en nivel nacional, así como regional o internacional» (MEC, 2019a. p. 18). Además de estas menciones, el diseño curricular de la nueva formación docente no profundiza en la articulación.

### Experiencias nacionales de articulación

La diversificación de las formas de articulación entre el nivel de pregrado y las carreras de grado en las universidades es un fenómeno en pleno desarrollo que se inició aproximadamente en el año 1996 que dimana del proceso de expansión de la educación superior. Con respecto a la forma en que las Universidades reconocieron la formación de pregrado para cursar la carrera de grado existen varias experiencias que se desarrollan en el apartado siguiente.

### Experiencia de la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo - UTCD

A fin de recabar información al respecto se entrevistó a la Rectora, *Dra. Inés López de Sugatti*. En ese sentido se ha identificado en la descripción de las respuestas obtenidas ciertos aspectos que hacen a:

Por un lado, el interés para el acceso a la educación superior a nivel de grado que llevaba al estudiante a cursar la licenciatura por los beneficios para la carrera docente como la oferta laboral, basada en concursos de idoneidad y estudios del área de competencia, el escalafón docente que sumaba puntos y por consiguiente la mejora salarial, por el nivel terciario de los IFD y las universidades.

Por el otro, se consideró lógica la articulación considerando la profesionalidad del docente, los programas con fundamentos filosóficos, pedagógicos y didácticos similares entre los de Formación Docente y las carreras universitarias afines.

Para el efecto, se estableció un mecanismo académico administrativo de reconocimiento del trayecto formativo de la docencia en sus diferentes niveles de implementación, se realizó la convalidación, el registro en actas y fechas y se consignaban en la malla curricular del certificado de estudios. Se procedía de esa forma por las ambigüedades legales, al no existir una Ley de Educación Superior.

En cuanto a la duración del curso desarrollado era de cinco años de los cuales se convalidaban con los dos primeros años cursados en el IFD y los últimos tres años de teoría y práctica específica en la universidad. En la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo, desde 1997 hasta el año 2000 aproximadamente.

El Plan Curricular del Programa de Grado, en esos años eran de 2700 horas cátedras mínimas desarrolladas en cuatro años de duración., que era reconocida por el Consejo de Universidades como instancia externa y el Consejo Superior de la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo, Decanos y Consejo Académico como instancia interna. Las normativas estaban dadas por el Ministerio de Educación y Cultura, para el registro legal y el Consejo de la Universidades para las habilitaciones.

Un aspecto positivo, fue la posibilidad de realizar sin inconvenientes el registro de títulos y los certificados de estudios en el Ministerio de Educación y Cultura a partir de la fecha la implementación de la modalidad, acompañado del legajo de documentos que avalaron la convalidación.

Una debilidad señalada fue las limitaciones del Consejo de Universidades en cuanto la cantidad de personas, funcionarios y presupuesto. En la actualidad a decir de la entrevistada, “el programa sigue en funcionamiento. Mucha demanda en el interior y muy poca en Capital”. Así mismo señala que con la creación de ANEAES y luego del CONES, se optimizaron, normaron y mejoraron la calidad de las ofertas educativas pero que existen limitaciones como la poca demanda por otras ofertas laborales.

A la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo, le fue muy positiva la creación del Complejo Educativo Integral (CEI), con Escuela, Colegio, Universidad y Campos de Investigación. Sin embargo, hoy día con las consecuencias de la pandemia actual disminuyeron las demandas por el efecto económico. Al final de la entrevista hace referencia a las Resoluciones del CONES Resolución 115/2017 y- Resolución 622/2017, referentes al tema.

### **Experiencia de la Universidad Autónoma de Asunción - UAA**

En relación a la experiencia de la citada Universidad, se obtuvo información a través de la entrevista mantenida con la Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación, *Dra. Matilde Duarte de Krummel*. Se deduce bajo las respuestas los siguientes aspectos centrales.

El programa articulado inició en 1992, con el propósito de dar respuesta a una necesidad en la trayectoria de formación profesional de graduados de las carreras de pregrado, de formación docente inicial. Específicamente para atender a un público interesado, egresados del Instituto Superior de Educación (ISE), actual Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), además, de docentes graduados del Instituto de Formación Docente Nuestra Señora de la Asunción, ambos del sector oficial.

La titulación del programa se denominó “Licenciatura en Ciencias de la Educación – Énfasis: Administración Educacional”. La carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Asunción (UAA) fue habilitada por el Consejo de Universidades y se encuentran en el Catastro del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) en sus primeras promociones. Actualmente, se encuentra vigente la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la modalidad Educación a Distancia. Las denominaciones de las titulaciones fueron adecuándose a las demandas emergentes. En el descriptivo 137 se puede observar las orientaciones en años subsiguientes.

*1 Descriptivo 137. Universidad Autónoma de Asunción. Denominación de las titulaciones*

Denominación de la Carrera	Año de implementación	Fecha de Actualización Resolución CONES
Ciencias de la Educación - Gestión Educacional	1992	N°894/2019
Ciencias de la Educación - Orientación Escolar	1994	N°894/2019
Ciencias de la Educación - énfasis Administración Educacional	1994	N°894/2019
Ciencias de la Educación - énfasis Orientación Educacional	1997	N°894/2019
Ciencias de la Educación - énfasis Orientación Educacional	1998	N°894/2019
Ciencias de la Educación - Gestión Educacional	1999	N°894/2019
Ciencias de la Educación - énfasis Administración Educacional	1994	N°894/2019
Ciencias de la Educación - énfasis Evaluación Educativa	2002	N°894/2019
Ciencias de la Educación (modalidad EAD)	2021 (Vigente)	N° 894/2019

Fuente: CONES. <http://www.cones.gov.py/resoluciones-consejo-de-universidades/>

El plan curricular duraba ocho semestres, distribuidos en cuatro años de duración. El perfil ingreso consistía en contar con los estudios de nivel medio completos, ser egresado de la educación media, y aprobar pruebas de aptitudes. En cuanto al perfil de egreso, ser un profesional capacitado para ejercer la gestión educativa y, según promociones, capaz de coordinar la evaluación de los aprendizajes de la institución educativa, administrar la gestión educacional, realizar la orientación educativa.

Los graduados de formación docente inicial, luego de los estudios pertinentes de convalidaciones, podían acceder al quinto semestre de la carrera. Las asignaturas se reconocían a través de un análisis de los programas de la institución de origen, estudios comparativos consistentes en los contenidos, carga horaria, régimen estricto acorde a los Estatutos y Reglamento Académico de la Universidad Autónoma de Asunción.

El programa se imparte actualmente en la modalidad Educación a Distancia, con un diseño curricular innovador con la acción tutorial como metodología de aprendizaje y la apropiación de las herramientas tecnológicas adecuadas, en un mundo en constante cambios, adecuado a los nuevos paradigmas.

La Universidad Autónoma de Asunción es una de las primeras en crear la carrera Ciencias de la Educación, y se ha convertido en un referente en la formación de profesionales de alta calidad en la región (Gran Asunción) y en el país. Asimismo, la carrera en la modalidad Educación a Distancia, fue la primera en el país, contándose con un número importante de estudiantes de distintas regiones del país. Actualmente, el programa se encuentra en la promoción número 20 y más de mil graduados.

La Universidad Autónoma de Asunción cuenta con postgrados del área educación por lo que sus graduados continúan la formación y trayectoria profesional con la Maestría en Ciencias de la Educación y el Doctorado en Ciencias de la Educación, ambos acreditados por la ANEAES.

En síntesis, existen una vinculación importante con profesionales de la educación graduados de la UAA, quienes retornan a la universidad como estudiantes de postgrado, como docentes de programas ofertados en la universidad y se encuentran en puestos clave, ejerciendo funciones relevantes en instituciones del sector público y privado.

## **Experiencia de la Universidad Autónoma de Encarnación - UNAE**

Se presenta aquí la experiencia del Complejo Educativo UNAE, donde se inserta el Instituto Superior de Educación Divina Esperanza. A través de la entrevista mantenida con la Rectora *Dra. Nadia Czeraniuk*, se pudo recabar las experiencias significativas de la institución en torno a la articulación desarrollada.

El programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación, dirigido exclusivamente a docentes titulados en programas reconocidos por el MEC (Instituto Superior de Educación Divina Esperanza, Ley 2845/5, miembro del Complejo Universidad Autónoma de Encarnación) inició en el 2006, con el propósito de dar respuesta a una necesidad en la trayectoria de formación profesional de graduados de las carreras de pregrado, de formación docente inicial. Específicamente para atender a un público interesado, egresados del Instituto Superior de Educación Divina Esperanza, además de docentes graduados de otros IFD del sector público y privado de la zona.

Se habilitaron tres Licenciaturas en Ciencias de la Educación con énfasis en:

- Evaluación Educacional
- Administración Educacional

- Tecnología e Informática

Se tuvieron cuatro cohortes de egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Evaluación Educativa, cuatro cohortes de egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa y 2 cohortes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Tecnología e Informática. Todas estas carreras de grado se encuentran catastradas en el CONES.

El programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación contenía asignaturas de formación general y específicas según el énfasis, espacios curriculares para práctica profesional (de acuerdo al énfasis) y la elaboración del trabajo final de grado. Todas las asignaturas debían ser aprobadas por los estudiantes, reduciendo la carga horaria de aquellas que ya se encontraban aprobadas en los programas de Formación Docente. Los estudiantes cursaban durante 30 meses continuos (sin recesos), luego se realizaba la práctica profesional y el trabajo final de grado (llamado entonces tesis). El programa culminaba con la titulación en un promedio de cuatro años.

Se admitían egresados de programas de formación docente inicial de instituciones debidamente reconocidas por el MEC, de distintas áreas. Se reconocían las trayectorias académicas de los estudiantes sin embargo eran evaluados nuevamente en todas las asignaturas del programa de Licenciatura a fin de verificar los conocimientos y actualizarlos. Las asignaturas que ya se encontraban aprobadas se dictaban igualmente a través de talleres intensivos, pero con una menor carga horaria presencial y con la realización de trabajos a distancia. Las asignaturas nuevas de la licenciatura, así como la práctica y la elaboración del trabajo final de grado, eran dictadas regularmente.

En estos momentos ninguna de las ofertas mencionadas se encuentra vigente, si están catastradas ante el CONES. Se ofrecen otros espacios curriculares vinculando los nuevos programas de formación docente y licenciaturas por área. El Instituto Superior de Educación Divina Esperanza, miembro del Complejo Universidad Autónoma de Encarnación, fue la única institución del departamento de Itapúa que ofreció este modelo curricular y de formación, dando la posibilidad de que los docentes graduados de pre grado puedan continuar y acceder a un título de grado y mejorar su formación.

Con relación a la matriculación, eran numerosos en todos los énfasis y prácticamente todos llegaban a egresar.

Descriptivo 138. Estadísticas de las Licenciaturas en Ciencias de la Educación Complejo UNAE (ISEDE)

CARRERA	MAT.	EGR.
LIC EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON ENF. EN TECNOLOGIA E INFORMATICA - 2010/2012	33	27
LIC EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON ENF. EN TECNOLOGIA E INFORMATICA - 2014/2016	15	9
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL - 2008/2010	38	31
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL - 2009/2011	15	8
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL - 2010/2012	29	21

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL - 2013/2015	26	20
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EVALUACIÓN - 2007/2009	65	52
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EVALUACIÓN - 2009/2011	44	34
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EVALUACIÓN - 2010/2012	19	5
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EVALUACIÓN - 2012/2014	27	18

Fuente. UNAE 2021.

### Experiencia del Instituto Nacional de Educación Superior «Dr. Raúl Peña» – INAES

La experiencia en particular del Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña (INAE), sobre los procesos de articulación de carreras de grado, se encuentra dividida en cuatro etapas muy significativas para la institución. La información correspondiente a este apartado, se desarrolló en base al análisis documental y a entrevistas con informantes clave.

#### PRIMERA ETAPA: *Licenciatura en Ciencias de la Educación*

En el año 1998 el Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña” (ISE), conteste a su misión de formar profesionales de la educación altamente calificados y con el desafío de contribuir con la cualificación de los docentes y a las demandas del sistema se diseñó el currículum de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se ofreció esta carrera dirigida a profesores de los todos los niveles del sector educativo.

El Consejo Nacional de Educación y Cultura –CONEC (2002) en uno de sus informes señalaba que la expansión de la formación superior no estuvo acompañada por un aumento de la calidad de la enseñanza impartida en las diferentes carreras y en la competencia profesional de los egresados universitarios, y se destaca como uno de los posibles determinantes de la baja calidad mencionada la poca preparación de los/as egresados/as de la enseñanza media; así como la poca preparación en investigación científica, pues no formaba parte prácticamente de las actividades académicas.

A su vez, el Ministerio de Educación y Cultura de entonces, en el documento Paraguay, Educación en cifras (2010), mencionaba que el mejoramiento de los indicadores de eficiencia no había sido de la magnitud esperada para lograr el cumplimiento de las metas establecidas en el sector educativo. Por otro lado, a pesar del mejoramiento de la eficiencia de zonas rurales, persiste una marcada diferencia a favor de la urbana, siendo la formación de los docentes clave en el proceso denominado Reforma educativa compromiso de todos.

En la propuesta de formación se buscó la apropiación de los estudiantes del saber de las Ciencias de la Educación, considerando la formación humana del profesional de la educación, de manera a potenciar el desarrollo de las capacidades que permitan el logro del perfil establecido.

Así mismo se planteó la oportunidad de adquirir conocimientos, competencias en investigación y gestión, para ejercer un liderazgo que responda satisfactoriamente a las necesidades educativas que demanda la sociedad actual.

Con la decisión tomada se aportó al sistema el acceso de profesionales de la educación a la Carrera de Grado de Ciencias de la Educación quienes podrían desempeñarse en organismos, entidades y establecimientos educativos formales y no formales, oficiales y no oficiales, y en todo tipo de organización o entidad que realice actividades vinculadas con la educación.

## Antecedentes de la carrera de licenciatura en Ciencias de la Educación en articulación con la base del profesorado

### *El diseño curricular 1998*

Con este diseño se inició la carrera de grado de Ciencias de la Educación. Planteaba la formación integral del ser humano y la profundización del saber en el área de Ciencias de la Educación de manera a potenciar en los/as participantes el desarrollo de las capacidades para asimilar, transformar, crear y asumir posturas críticas ante la problemática social y cultural que plantea la educación, así como la utilización de la tecnología como medio de información, de comunicación y de educación continua.

Como respuesta al despegue académico del ISE para las carreras de grado, iniciado a partir de la promulgación de la Ley 1264 (Ley General de Educación); y en particular con la Ley 1692/01; se diseñó un currículo implementado en forma experimental en el que se planteó dos grandes áreas de estudios: el área instrumental-operativa y el área de profundización-profesional.

Área Instrumental Operativa: tenía como objetivo consolidar las competencias para la comprensión y apropiación de los procedimientos lógicos científicos y el manejo de la comunicación a fin de entender y hacer entender la realidad.

Área de Profundización Profesional: ofrecía la oportunidad para ahondar y enriquecer los sustentos teóricos y prácticos que hacen al mundo del saber de las Ciencias de la Educación, especialmente relacionado con lo pedagógico y la gestión. El logro de estos propósitos, facultaba a los que accedían al sistema a proponer acciones, estrategias, prácticas y gestión educativa más efectivas y eficaces.

El plan se estructuró sobre 2736 horas y establecía como requisitos de titulación aprobar las prácticas y la pasantía profesional, haber completado 200 horas reloj en eventos o cursos de capacitación sobre temas educativos durante el periodo de implementación del curso; aprobar todas las asignaturas del plan de estudio y presentar y defender un trabajo de grado.

### *El currículum 2001*

En mayo del 2001 la institución llega a contar con la Ley 1692/01 que reconoce al ISE como una Institución de Educación Superior, con autonomía institucional, con facultad para otorgar títulos de pregrado, grado y postgrado.

Al final del mismo año, la Unidad de Investigación y Experimentación Pedagógica (UIEP) realizó un estudio de investigación evaluativa sobre el plan experimental del año 1998 y sus programas de estudios. El análisis de los resultados de esta investigación permitió realizar el ajuste del plan 98 y dio origen a la malla curricular 2001.

Entre las razones por las cuales se asumió ajustar el currículum se encontraron por un lado, la necesidad de mejorar la conexión entre la teoría y la práctica en el nivel terciario y, por otro, el requerimiento de una mejor secuencia lógica de los contenidos y una mejor distribución de la carga horaria de cada una de las materias, a fin de aprovecharlas con eficacia para el desarrollo teórico y práctico de cada una de las materias.

Las materias que requieren ser ajustadas fueron: Estadística Aplicada, Organización y desarrollo del pensamiento lógico, Redacción Técnica, Investigación Educativa I y II, Proyectos Educativos, Administración de Recursos Humanos, Legislación Aplicada a la Educación. Del resultado de la investigación de la UIEP se tomaron las sugerencias para realizar los ajustes más importantes incorporados en el plan 2001, los cuales no solo hicieron referencia a la estructura del currículum y a su organización, sino también al desarrollo operativo del mismo, y también a la organización de los recursos humanos; se eliminaron las áreas curriculares y se trabajó por disciplinas que se organizaron de la siguiente manera:

En primer curso se plantearon los conocimientos instrumentales de desarrollo del pensamiento lógico, redacción, guaraní, realidad sociolingüística del Paraguay y relaciones interpersonales. Para el segundo curso se incorporó todo lo referente a pedagogía contemporánea y aplicada como currículum, didáctica, teoría del aprendizaje, tecnología educativa, evaluación y pasantía técnico-pedagógica. En el tercer curso se incorporó todo lo referente a investigación educativa, investigación social, investigación cualitativa, investigación cuantitativa, epistemología, estadística y taller de tesina. En el cuarto curso se incluyó gestión educativa, con proyecto institucional, proyecto curricular, legislación educativa, ética profesional y administración financiera y de recursos humanos. Además, se incorporaron como requisitos de titulación la presentación y aprobación de tesina, aprobación de una lengua extranjera, así como todas las materias planteadas en el plan de estudios. Este plan tuvo un total de 2800 horas

### *El currículum 2005- 2010*

Este Diseño curricular nace como resultado del análisis de las evaluaciones de la implementación experimental de los diseños del año 1998 y del 2002, su enfoque, así como los anteriores ya implementados, tenían una tendencia a ser globalizador. Al inicio del año 2005, se lleva a cabo un estudio con el objetivo de adecuar la malla curricular a un plan modular, basado en experiencias obtenidas desde el inicio de la carrera de grado de Ciencias de la Educación implementado en el ISE y considerando las consignas del protocolo de Entendimiento del MERCOSUR y el Manual de Selección del Educador Profesional.

En ese contexto, una de las modificaciones sustanciales se refería a la carga horaria de la carrera para la que se reconoce como crédito, 1000 horas de la Formación Docente

Inicial, debido a que los beneficiarios poseen las competencias en función a las experiencias académicas vivenciadas durante el desarrollo del plan de la Formación Docente Inicial (FDI).

El plan de FDI contaba con un total de 4860 horas, de las cuales 2376 horas estaban destinadas a la formación de las ciencias de la educación, constituido por un núcleo de Formación General Básica, desarrollada durante el primer año, con 21 horas semanales a través de las siguientes materias: Fundamentos Biológicos de la Educación, Psicología de la Educación, Filosofía de la Educación, Orientación Educacional, Sociología de la Educación, Pedagogía y Proyecto de Exploración de la Realidad Educativa.

En el núcleo de Profundización, que correspondía al segundo y tercer curso, desarrollaban un total de 44 horas para formación en las ciencias de la educación; en el segundo curso 23 horas semanales, distribuidas en las siguientes asignaturas: Psicología, Didáctica, Orientación Educacional y Proyectos Educativos de Apoyo a la Práctica; en el tercer curso, desarrollan 21 horas semanales distribuidas en las siguientes asignaturas: Psicología, Didáctica, Orientación Educativa y Proyecto Pedagógico.

La propuesta curricular del 2006 para la carrera de grado de Ciencias de la Educación, establecía sobre la base de un crédito de 1000 horas, desarrollar 1820 horas. Contaba con un total de 2820 horas y plantea como requisitos de titulación la aprobación de todos los módulos que comprende la malla curricular, la presentación y defensa de trabajo de grado (Tesina) así como la aprobación de un idioma extranjero. En el año 2010 se realiza una nueva evaluación del currículum, que permitió analizar los diferentes componentes del currículo, en relación con la realidad de la institución y del entorno social en que se desarrolló el diseño curricular.

La evaluación fue un proceso dinámico, sistemático y participativo que permitió suministrar validez, confiabilidad, objetividad; además de establecer la relevancia, alcance, duración y eficiencia del diseño curricular acuerdo con las innovaciones que el proceso educativo y social exige en el momento actual; además se pudo valorar más objetiva y sistemáticamente los logros y deficiencias del diseño curricular implementado. Permitted proporcionar la información necesaria, confiable y válida para ajustar algunos componentes y mantener otros elementos del diseño, permitiendo principalmente un ajuste en la carga del plan de estudios.

### Principales características

- Se definió un perfil académico y profesional del egresado de la carrera de Ciencias de la Educación.
- Se presentó un plan de estudio modular cuyo contenido curricular está estructurado en los siguientes módulos: Fundamentos epistemológicos de la educación, Teoría de la Educación, Modelos y Enfoques Curriculares, Planificación Curricular, Modelos de la Gestión Educativa, Planificación de la Organización Educativa, Práctica Profesional, Investigación en Educación I y II, Estadística Aplicada a la Investigación Educativa, Trabajo de Grado: Protocolo de Trabajo de Grado y Tutoría de Trabajo de

Grado, Informática, Comunicación Castellana I y II, Comunicación Guaraní I y II, Lógica y Ética.

- Los módulos son terminales, no demanda prerrequisitos, sin embargo, están articulados unos con otros a fin de lograr el perfil requerido.
- Se adoptó la modalidad semipresencial con 1090 horas presenciales y 730 horas a distancia. Tiene una carga total de 2820 horas, sobre un crédito de 1000 horas otorgado al título de formación docente inicial.
- Se estableció como requisito de titulación la aprobación de un idioma extranjero y la presentación y defensa de un trabajo de grado (tesina).
- La carrera dura 4 años (3 años para el desarrollo de los módulos y 1 año para la elaboración, presentación y defensa de Tesina).

## *SEGUNDA ETAPA: La licenciatura en Educación Inicial, articulada con el MEC en el marco del programa Escuela viva 2006-2011*

Entre 2006 - 2011 el INAES desarrolló el plan experimental de articulación entre la formación docente en Educación Inicial con la licenciatura en Educación Inicial. Dicho plan fue orientado desde el MEC y contó con el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). La propuesta presentada por el MEC fue asumida por la institución a fin de responder a las necesidades nacionales y considerando el conocimiento en el campo de la educación inicial que había acumulado. La implementación del plan de articulación permitió la formación de los recursos humanos con competencias que el sistema educativo hasta hoy día requiere para complementar y apoyar la función docente. Desde el campo ocupacional definido en el diseño curricular de la propuesta se determinó como indispensables:

- El desarrollo de competencias que permitan incorporar los productos y logros de la investigación científica.
- Los avances en el conocimiento relacionados con la educación infantil.
- Las exigencias del contexto, y las experiencias de aula para luego ser transferidos a macro, meso y micro proyectos educativos que respondan a las exigencias de la realidad paraguaya, en sus múltiples manifestaciones.

Dicho plan experimental fue elaborado por técnicos de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) del ISE (en aquel entonces) y validado por docentes de diferentes campos de formación de la institución, así como la elaboración de los programas de estudio de las asignaturas. El Plan de Estudio y su malla curricular fue una prolongación articulada del plan propuesto para el Profesorado de Educación Inicial. Cabe mencionar que el profesorado tenía una carga horaria de 2.938 horas con una duración de 3 años. En el 2013 egresó la última cohorte y desde entonces, la institución se abocó a la implementación de carreras de grado. El título ofrecido fue Licenciado en Educación Inicial

El plan de estudio correspondiente a la licenciatura tuvo las siguientes características:

- Duración: 2 años
- Régimen Semestral: (4 semestres)
- Carácter de las asignaturas: Teórico (T) Teórico – Prácticas (TP)
- Líneas de Formación

- Formación General: fundamentos de las Ciencias de la Educación
- Formación de la Especialidad: basada en conceptos propios de la carrera
- Número de asignaturas: 16 (15 + Seminario de Título)
- Carga académica: 1280 horas
- Carga horaria del profesorado: 2.938
- Total General: 4.218

La propuesta del plan de estudio de la licenciatura en educación inicial se articulaba con la formación del profesorado en educación inicial. Por tanto, el interés del futuro licenciado en educación inicial estaba centrado en su formación continua a fin de ir fortaleciendo sus competencias para el desempeño de la gestión en la educación inicial, en sus diferentes ámbitos, tanto dentro de las modalidades formal y no formal.

el plan de estudios articulado entre la formación del profesorado de educación inicial y la licenciatura en educación inicial determinaba el siguiente perfil profesional:

- Poseer competencia teórica basada en las ciencias de la educación y de la educación inicial para proponer, diseñar, implementar y evaluar proyectos educativos innovadores y de calidad.
- Poseer una visión crítica actualizada, reflexiva y proyectiva del nivel inicial en el contexto del macro y del microsistema para responder a los requerimientos de la educación actual.
- Manifestar competencia investigativa y de resolución de ocasionales problemas educativos que pudieran surgir en el contexto en el que se desenvuelve, ya sea en las modalidades formal como no formal de la Educación Inicial.

Esta licenciatura habilita para desempeñarse en los siguientes ámbitos:

- Asesor o consultor en Educación Inicial.
- Ejercer la docencia en el área de la educación superior.
- Diseñar, implementar y evaluar proyectos macro y micro educativos.
- Dirigir y coordinar instituciones educativas.
- Crear y publicar materiales didáctico-pedagógicos de la educación inicial.

Para la implementación de la propuesta curricular basada en competencias, se partió de los ámbitos de competencia establecidos para el desempeño profesional de los licenciados y se definieron funciones que determinaron las competencias fundamentales y las capacidades que permitirían lograrlas:

- Promover el cambio social y cultural a favor de la infancia mediante el gerenciamiento de proyectos de innovación curricular fundamentados en teorías y políticas educativas vigentes en el país.
- Orientar el diseño, implementación y evaluación de proyectos e innovaciones curriculares sustentadas en políticas y modelos actuales de la educación inicial, tendiente al mejoramiento del Sistema Educativo Nacional y la relación armónica entre la familia, la institución y la comunidad.

- Liderar el proceso de funcionamiento de los procesos de transformación y/o gestión en las instituciones educativas, basadas en un trabajo cooperativo.

Del Reglamento de Evaluación (ISE, 2007 – 2011) diseñado en el contexto de la articulación se extraen los siguientes artículos donde se mencionan las características y quienes serían los destinatarios:

La licenciatura de educación inicial, del Plan Experimental MEC-ISE (2006-2011), constituye un itinerario pedagógico que responde a las siguientes características:

1. Se sustenta en la Ley General de Educación (Art. 51) y en el reglamento de evaluación del plan transitorio de la formación docente continua en servicio.
2. Se basa en una demanda específica del Sistema Educativo Nacional: la necesidad de profesionales competentes para ejercer la docencia y las actividades técnico- pedagógicas en la Educación Inicial, en las diferentes instituciones del sistema educativo.
3. Se identifica con un modelo de currículo basado en la formación por competencias.
4. Visa la formación de profesionales reflexivos, investigativos y críticos proactivos.
5. Se organiza en líneas de formación General, Específica, Compensatoria, Optativa y Seminario para la Formación Docente Inicial y en líneas de Formación General y Específica para la licenciatura en educación inicial.
6. Fases de interacción pedagógica presencial, en caracteres teóricos y prácticos.

Esta carrera involucra únicamente a egresados del profesorado de educación inicial del plan experimental-diseño curricular del MEC. El ISE como institución de educación superior podía ofrecer académicamente la propuesta a las demás instituciones que formaron parte de la experiencia para la formación del profesorado las cuales fueron los:

- IFD San Pedro del Ycuamandyju,
- IFD Yuty
- IFD San Ignacio
- CRE Gral. Patricio Escobar (Encarnación)
- CRE Dr. Gaspar Rodríguez de Francia (Ciudad Del Este)

De un total de 38 estudiantes matriculados en el año 2009, egresaron 21 estudiantes en el año 2011 y 7 en el año 2012, siendo 28 el total de egresadas. En cuanto a las voces de los actores involucrados se rescatan algunos resultados de la investigación realizada por la Dirección de Investigación del ISE en el año 2011, denominada *Licenciatura en Educación Inicial MEC – ISE. Una experiencia para el debate de un currículum basado en competencias 2009 – 2011*

Todas las participantes fueron mujeres, con una edad promedio de 25 años, empleadas en un 93% en el sector privado y 7% en el sector oficial. Las estudiantes mencionaron que durante el desarrollo curricular se destacan las estrategias aplicadas por los docentes a fin de debatir y socializar, responsabilidad en el aprendizaje autónomo, producciones académicas en tiempo y forma, asistencia a clases, participación en las secciones de trabajo y en actividades conforme a los requerimientos de las clases. Los resultados revelaron una autovaloración entre alta y muy alta en cada aspecto.

Los estudiantes coincidieron en el interés por adquirir un nuevo título, la posibilidad de ampliar el horizonte laboral y el interés personal (nuevas aptitudes, habilidades y refrescar o mejorar sus conocimientos). Destacaron altos niveles de satisfacción en relación al proceso de implementación del curso y satisfacción con la adquisición de saberes para el mejoramiento de la competencia profesional.

En cuanto a la gestión docente en la implementación del currículum se puede señalar que la selección docente fue realizada por el Dpto. de pregrado, en su mayoría fueron del plantel docente del ISE, se realizó una contratación para la enseñanza del portugués que fue la lengua extranjera elegida para desarrollar en la licenciatura. Algunas dificultades en la implementación por parte de los docentes se destacan la superposición de planes de formación (varios cursos en simultáneo) y al tipo y forma de capacitación para la implementación de un nuevo diseño curricular.

Sin embargo, se destaca como aspectos positivos en la implementación de la didáctica: Dominio del contenido, nivel de formación, facilidad para las relaciones interpersonales, aspectos de la evaluación utilizada en las diversas asignaturas, implementación de evaluaciones integradoras de las capacidades desarrolladas en varias asignaturas.

Las estudiantes valoraron la gestión de la Dirección Académica como satisfactoria. La dificultad señalada fue en la dimensión técnico pedagógica-curricular debido al esporádico involucramiento de las direcciones operativas y la insuficiente apropiación del diseño curricular de la gerencia. Mientras que la gestión de la Coordinación fue valorada como medianamente satisfactoria por presentar dificultades en las informaciones sobre el curso, en el asesoramiento, disponibilidad de atención a los estudiantes, en la comunicación, motivación, resolución de conflictos.

Los estudiantes manifestaron su satisfacción en relación a la relevancia, pertinencia y claridad de las competencias y capacidades establecidas en el diseño curricular valoraron como bueno y muy bueno las condiciones de aulas, al igual que el servicio de biblioteca y comedor. Manifestaron su acuerdo con las cuotas y recursos financieros destinados al curso y mayoritariamente conformes con el clima emocional del aula.

### *TERCERA ETAPA: Licenciaturas articuladas en diferentes áreas de formación - 2011*

Desde el año 2011, el INAES, denominado en ese tiempo Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña” (ISE), amparado en su Ley Nº 1692/2001 de autonomía institucional, asumió el desafío de ofertar cursos de formación destinados a docentes que pretendían mejorar su formación profesional.

En este contexto, el instituto propuso un diseño curricular de carreras de grado, basado en un currículum para ingresantes docentes. Con esta propuesta educativa se pretendió otorgar un reconocimiento a los saberes y experiencias de los docentes en ejercicio, para profundizar en los mismos en busca de la permanente capacitación y actualización del profesional de la educación.

El plan de estudio de las carreras de Licenciaturas en Áreas Específicas, para ingresantes docentes, se organizó por asignaturas y contenidos curriculares que permitieron

ampliar y afianzar los conocimientos de los mismos en las Ciencias de la Educación y la profundización de saberes relacionados al campo específico del área de la especialidad focalizada, en el marco del cumplimiento del mandato de las políticas educativas nacionales al responder a la necesidad de formación continua de alto nivel y exigencia para los docentes en servicio.

El entonces ISE, como institución de excelencia en la formación inicial y continua de docentes, ofreció estas propuestas curriculares con el fin de posibilitar el acceso al título de grado de los profesionales docentes acompañando su implementación con la intención de garantizar la calidad de la gestión del docente.

En esta iniciativa se habilitaron las Licenciaturas en Áreas Específicas para ingresantes docentes, en las áreas de:

- Educación de las Ciencias Básicas
- Educación de las Ciencias Sociales
- Educación Inicial
- Educación Artística con énfasis en Música y Danza
- Educación Artística con énfasis en Teatro y Artes Visuales
- Educación de la Matemática
- Educación Física
- Educación de la Lengua y Literatura Castellana
- Educación de la Lengua Inglesa.

Las Licenciaturas en Áreas Específicas para ingresantes docentes, se implementaron para las cohortes 2012-2014 y 2013-2015 y se configuraron como respuesta y acción colaborativa a las exigencias de la Reforma Educativa y a las propuestas del Plan Nacional de Educación 2024, que en su Título: Nuevo perfil de los docentes y la política de formación docente, expresaba que «urge un cambio profundo de los currículos de la formación inicial y una revisión de las experiencias de formación en servicio para los y las profesionales que están en ejercicio. 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» (2011, p. 19).

Específicamente, estos programas de Licenciaturas en Áreas Específicas se proyectaron dentro de la línea estratégica del plan denominado “Desarrollo profesional de los educadores y las educadoras” y sus acciones de:

Fortalecimiento e innovación de los programas de formación continua en servicio de los educadores y las educadoras, acordes a las necesidades y prioridades de mejora del desempeño. (2011, p.69)

Así, los programas de estudios de las Licenciaturas en Áreas Específicas para ingresantes docentes, se implementaron como acciones precedentes a la Ley de Educación Superior N° 4995/13, que actualmente expresa en el artículo 9 sobre las funciones del CONES, específicamente en su inciso I, sobre la necesidad de

establecer procedimientos de vinculación y articulación curricular de carreras y titulaciones de técnicos superiores para el acceso a las carreras de grado en Institutos Superiores y Universidades, teniendo en cuenta las áreas de su formación académica.

La citada Ley de Educación Superior N° 4995 promulgada en el año 2013 ha dado respuesta a las sentidas intenciones sociales de articular trayectos formativos de pregrado y grado para una profesionalización de mayor calidad en el país, por lo que dicha articulación debía ser reglamentada por el CONES. Esto brindaría las condiciones para la futura implementación de propuestas curriculares similares a las Licenciaturas en Áreas Específicas que el INAES, entonces denominado ISE estaba implementando, valorando el desempeño y la capacidad de innovación en el ejercicio profesional de los participantes, docentes en pleno ejercicio del Sistema Educativo Nacional, mediante procesos aplicados de investigación-acción de las experiencias, que incluían la sistematización de las experiencias de enseñanza y acción sociocomunitaria liderada por los profesionales en sus respectivos contextos y niveles educativos.

Esta valoración de las competencias adquiridas en la formación académica anterior de los docentes y en su ejercicio actual, fueron integrarlas al desarrollo de estudios de grado, insertándose así a las tendencias internacionales de formación docente, que - gracias a la Ley de Educación Superior N° 4995/13- se consolidó también en nuestro país con normativas legales reconocidas.

La experiencia impulsada por el INAES en los años 2011 al 2015, podría constituirse en un antecedente para el estudio y la evaluación de este tipo de proyectos académicos de transición, resguardando los parámetros de calidad. Citando al Centro Interuniversitario de Desarrollo de Santiago de Chile, se reflexiona sobre que

si bien existe interés y preocupación por el tema, tanto en el país como en América Latina, las experiencias sistematizadas y evaluadas son aún escasas. Atendiendo al crecimiento del número de egresados del pregrado y al incremento de la oferta, cada vez más diversa, se puede sostener que el estudio y la sistematización de experiencias en este tema son ciertamente relevantes para el mundo académico y el desarrollo de políticas educacionales. (CINDA, 2013, p. 7).

En ese tiempo, el INAES -como institución de más de 46 años de experiencia en la misión de formación docente nacional- ha apostado por brindar a los profesionales de la educación del Sistema Educativo Nacional en ejercicio, la oportunidad de elevar su capacitación a un nivel de grado, aplicando el desarrollo de las Licenciaturas en Áreas Específicas mediante procesos sistemáticos y sostenidos de estudios académicos, experiencias de extensión e investigación contextualizados, de alta calidad y certificados por una institución, lo que ha mejorado efectivamente las intervenciones pedagógicas de los docentes en su labor.

Las tendencias nacionales, regionales y mundiales vigentes en la formación y actualización continua de los docentes; buscan capacitar a los profesionales de la educación para afrontar con éxito los nuevos requerimientos y demandas que esta área enfrenta como resultado de los múltiples y acelerados cambios de la sociedad contemporánea, los cuales impactan de manera considerable al sistema educativo, a las instituciones, a la gestión del conocimiento, al proceso de enseñanza-aprendizaje y al propio desempeño de los profesionales dedicados a la educación.

Los docentes capacitados a nivel de grado pudieron ampliar sus conocimientos sobre las Ciencias de la Educación y las asignaturas específicas de su especialidad, para implementar prácticas más fundamentadas en su entorno socioeducativo, en las demandas del siglo XXI y en sustentos teóricos firmes, con el fin de elevar los niveles educativos hacia la calidad y pertinencia de los aprendizajes de los educandos, acrecentando la garantía del acceso, la permanencia y la culminación exitosa de los estudiantes que asisten al sistema educativo nacional.

Igualmente, estos proyectos académicos de grado, facultaron a sus participantes a comprender e introducirse, con una formación pertinente, a las funciones gerenciales que gobiernan el sistema, ya sea en ámbitos de dirección de instituciones formales y no formales, áreas de supervisión educativa o en el nivel central del MEC, lo que contribuyó a la profesionalización de la carrera docente y otorgó a todos los sectores responsables de la educación, talento humano preparado, confiable y con alto compromiso social y ético para el apoyo y la gestión educativa de las políticas nacionales e internacionales concernientes a la educación del siglo XXI.

Los campos de formación de las Licenciaturas en Áreas Específicas –general, específico y de investigación-acción-, más las experiencias de investigación educativa, responsabilidad social y extensión a la comunidad y el dominio de un idioma extranjero, se constituyeron en un camino de capacitación altamente efectivo para la excelencia del servicio educativo, prioridad de las políticas de desarrollo nacional.

Las propuestas curriculares de las Licenciaturas en Áreas Específicas se organizaron en los siguientes campos que nucleaban asignaturas comunes:

**Campo General:** espacio a través del cual los participantes obtuvieron conocimientos orientados a la profundización de las políticas educativas y el funcionamiento de los sistemas educativos en la región y el mundo; la planificación, implementación y evaluación de proyectos en el ámbito de la educación, la evaluación institucional, herramientas fundamentales en el desempeño de la gestión educativa.

Disciplinas de Metodología de la Investigación e Investigación Educativa integraban este campo con la finalidad de que los participantes adquirieran las capacidades y competencias de analizar a través de procesos científicos, su entorno y sus prácticas cotidianas, con el fin de contextualizar la teoría en la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la gestión del sistema en cualquiera de sus niveles de acción. Asimismo, existían seminarios que brindaron oportunidades para que los estudiantes de estas licenciaturas desarrollaran el fortalecimiento de la autonomía, el ejercicio de la convivencia y la responsabilidad con el propio proceso de formación.

**Campo específico:** propició el desarrollo de conocimientos propios que formaron parte de las diferentes áreas de especialidad y sus destrezas básicas de enseñanza o gestión. La variedad de situaciones de enseñanza-aprendizaje que ha sido propuesta para el desarrollo de este campo respondió a la naturaleza de los conocimientos de cada especialidad y consideró el enfoque metodológico para su tratamiento didáctico, poniendo énfasis en la adquisición de competencias científicas, investigativas y didácticas en la especialidad del área específica.

Además, la investigación-acción se presentó como una oportunidad teórica y metodológica para entender y valorar la experiencia en la enseñanza y la gestión de los participantes, e investigar sobre ella, para mejorar sus procesos y plantear innovaciones exitosas. Implicó entender y valorar el ejercicio docente desde las propias prácticas, integrando la reflexión teórica, contextual y el trabajo intelectual en el análisis y proyección de las experiencias, como un elemento esencial de la propia actividad educativa, de enseñanza y de gestión.

En general, la investigación-acción constituyó un sendero de reflexiones sistemáticas sobre la práctica con el fin de que los participantes optimicen los procesos de enseñanza – aprendizaje que dirigen y reconozcan sus competencias docentes para acrecentar su efectividad en miras de la calidad educativa. Complementaron los campos curriculares, espacios para los procesos de tutoría de trabajo de grado, la comprobación del dominio básico de una lengua extranjera y la oportunidad de planificación y participación activa en proyectos de extensión a la comunidad.

En resumen, las ofertas de grado articuladas con la Formación Docente Inicial presentaron las siguientes características generales.

**Duración:** 2 años + Tutoría de Tesis

**Régimen Semestral** (4 semestres + Tutoría de Tesis)

**Carácter de las asignaturas:** Teórico (T) y Teórico – Práctico (TP)

**Líneas de Formación:** Formación General (FG), Formación de la Especialidad (FE)

**Número de asignaturas:** 17 (14 asignaturas + 2 seminarios + tutoría de tesis)

**Adoptó** la modalidad semipresencial con carga horaria igual o superior a 2880 horas, reconociendo 1000 horas de crédito otorgado al título de formación docente inicial.

**Horas presenciales:** 22 horas semanales.

**Determinó** que el inicio del proceso de elaboración de la tesina se concretó a partir del segundo semestre, y las tutorías a partir del tercer semestre.

**Contempló** el desarrollo de dos seminarios, uno para la formación general y otro para la formación específica, cuyos temas se determinaron según intereses y necesidades de los estudiantes.

**El título de grado** se otorgó previa aprobación de un idioma extranjero y la presentación y defensa de la tesina.

En el escenario relatado, el instituto impulsó la experiencia de implementar ofertas de grado para egresados del Profesorado (nivel de pregrado) y docentes en ejercicio. Estas carreras de grado, estuvieron basadas en un currículo que valoraba, integraba y aplicaba estrategias de investigación acción para resignificar las prácticas educativas de los participantes docentes, lo que permitió el reconocimiento a los saberes y las experiencias de los profesionales de la educación en ejercicio con formación de pregrado, para profundizar en los mismos, cumpliendo con las políticas de permanente capacitación y actualización del sector educativo focalizando estas acciones en un actor clave del proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente.

*CUARTA ETAPA: Etapa actual de homologación /convalidación - 2017*

En 2017 el CONES establece la RESOLUCIÓN CONES N° 115 /2017 “REGLAMENTO DE PROCESOS DE CONVALIDACIÓN EN LOS NIVELES DE PREGRADO, GRADO Y PROGRAMAS DE POSTGRADO. Dicha reglamentación señalaba que las instituciones de educación superior (IES) podían llevar adelante procesos de convalidación de materias o asignaturas aprobadas de carreras de pregrado, grado y programas de postgrado legalmente habilitadas, siempre y cuando las mismas hayan sido aprobadas en universidades o institutos superiores públicos o privados legalmente habilitados.

En este marco se entiende por convalidación de asignatura al «proceso académico y administrativo de reconocimiento de los estudios y su calificación obtenida correspondiente a un programa académico en el que el estudiante convalidante se encuentra inscripto o matriculado, sea éste en estudios de pregrado, grado o postgrado». Del mismo modo se establecía que los procesos de convalidación de asignaturas aprobadas, de estudiantes provenientes de las propias IES, en los niveles de pregrado, grado y postgrado deberán regirse por las reglamentaciones internas de la propia institución, siguiendo los criterios indicados en la presente Resolución.

En cuanto a la convalidación en el nivel de pregrado, grado y postgrado, la resolución establece que las Instituciones de Educación Superior (IES) podrán llevar adelante procesos de convalidación de materias o asignaturas aprobadas de carreras de pregrado, grado y programas de postgrado legalmente habilitadas, siempre y cuando las mismas hayan sido aprobadas en Universidades o Institutos Superiores públicos o privados legalmente habilitados. La/s asignatura/s aprobadas a ser convalidada/s deberán pertenecer a estudios de pregrado, grado o programas de postgrado provenientes de ofertas académicas legalmente habilitadas.

Se debe considerar que los procesos de convalidación de asignaturas aprobadas, de estudiantes provenientes de las propias IES, en los niveles de pregrado, grado y postgrado deberán regirse por las reglamentaciones internas de la propia institución; en el año 2017 se ajusta el Reglamento de homologación, convalidación o validación de estudios, de asignaturas y/o módulos de grado y postgrado del Instituto Superior de Educación «Dr. Raúl Peña» (ISE); por Resolución ISE N° 171/2017.

El reglamento, que hasta la actualidad se encuentra en vigencia , tiene por objetivo establecer las normas y procedimientos para la homologación, convalidación o validación de estudios, de asignaturas y/o módulos; y es aplicado para todos aquellos estudiantes que deseen homologar, convalidar o validar estudios de asignaturas o módulos de cursos de pregrado, carreras de grado y programas de postgrado cursados en el ISE u otras Instituciones de Educación Superior reconocidas, del país o del extranjero.

Se entiende por homologación, la aceptación por parte del ISE, de asignaturas o módulos cursados y culminados en otra carrera o programa de la misma institución, para el plan de estudios de otra carrera del mismo nivel o grado académico, y en virtud de la cual, se tiene aprobada esta asignatura o módulo a pesar de no ser efectivamente cursada. No se homologarán asignaturas o módulos de más de diez años de antigüedad, ni asignaturas o módulos relacionados a la práctica profesional.

La convalidación de asignaturas, es el reconocimiento por parte del ISE de la equivalencia de asignaturas o módulos aprobados del mismo nivel o grado académico pertenecientes a una determinada carrera en otro establecimiento de Educación Superior. Únicamente se convalidarán asignaturas o módulos cursados y aprobados en Universidades o Instituciones de Educación Superior reconocidas, nacionales o extranjeras, cuyos programas de estudio y cargas horarias sean semejantes a las asignaturas o módulos de los planes de estudio del ISE. No se convalidarán asignaturas o módulos de más de diez años de antigüedad, ni los relacionados a la práctica profesional.

De la misma manera se entiende por validación de estudios, el mecanismo que implica la aprobación de procedimientos evaluativos de conocimientos relevantes en aquellas asignaturas o módulos que conforman el plan de estudios de una carrera que imparta el ISE, en el caso de que el solicitante haya cursado una asignatura o módulo similar en otra carrera del mismo grado, del ISE o de otra institución de Educación Superior. La aprobación de estos exámenes dará lugar al reconocimiento de la asignatura o módulo correspondientes al plan de estudio de la carrera del cursante.

La convalidación y/o homologación es informada favorablemente siempre que, además de cumplir con la documentación establecida no se sobrepase el 50% de las asignaturas o módulos solicitados del plan de estudio a ser cursado y siempre que haya equivalencia de los contenidos de al menos un 75% y en la carga horaria de al menos un 75% de horas presenciales y no menos del 75% de las horas virtuales o a distancia.

A partir del año 2018, se promueven los procedimientos de Homologación, en el caso de estudiantes que han cursado carreras de profesorado en el ISE y Convalidaciones de Profesorados cursados en los IFD del país, de carreras con que cuenta el INAES legalmente habilitadas por el CONES. En los últimos tres años se han incorporado mediante homologación a estudiantes de las licenciaturas en: educación inicial, ciencias de la educación, EEB, ciencias sociales.

27 estudiantes pudieron proseguir sus estudios de grado. se han incorporado 16 estudiantes a través de los procesos de convalidación, las carreras de licenciatura en educación artística, en EEB, en Ciencias Sociales y Lic. Educación Inicial. Dichos estudiantes han culminado sus carreras de pregrado en los IFD de Paraguari, IFD Nuestra Señora de la Asunción, IFD de Eusebio Ayala, CRE Saturio Ríos de San Lorenzo. El Procedimiento culmina con la resolución institucional que versa sobre las asignaturas o módulos cuyas homologaciones, convalidaciones o validación hayan sido aprobadas.

## La experiencia internacional en relación a la articulación

En los «Sistemas de formación docente del Mercosur» se expresa la necesidad de reconocer títulos docentes en la región por el hecho de que la educación es un bien público. Por eso, se han de articular los diseños curriculares a fin de garantizar el reconocimiento, la homologación de los títulos y la movilidad de los docentes. Existen diferencias en los diseños. Están regulados, con ciertas autonomías según país. En el caso de Uruguay se nombra una dificultad de articulación con los niveles de posgrado como una cuestión clave, no en los otros países. En comparación con Europa hay también

sistemas conformados con diferentes niveles de regulación y autonomía. En países europeos hay mecanismos para la articulación entre niveles de grado y posgrado: notas, titulaciones dobles.

Hay que revisar el perfil del egresado, porque es clave para la formación a brindar y los componentes formativos y articulatorios que se dan según la malla curricular. La práctica profesional presenta disparidad -influye en la articulación y en la convalidación posterior quizás-. También hay que analizar la carga horaria. Se habla de articular los espacios de la práctica con otros campos. Por tanto, el significado de articular es variado según el nivel de concreción curricular que se dé.

## Propuesta de estudiantes, docentes y directores para la articulación

La encuesta exploró la opinión de directores, docentes y estudiantes acerca de cómo podrían articularse los estudios cursados en un IFD con estudios universitarios. Las respuestas de los tres estamentos son muy homogéneas. Lo que se presenta a continuación es una síntesis de estas opiniones, especificando, cuando amerita, algunas particularidades. Las palabras clave coinciden en todos ellos variando levemente en los énfasis y frecuencias; estas son en orden de frecuencia: Convalidación, convenios, créditos, continuidad curricular, acceso directo, pasantías, intercambios, licenciatura, Ciencias de la educación, formación continua, capacitaciones, habilitación pedagógica.

Hay acuerdo en que la articulación entre la formación docente de pregrado y grado debe darse en el contexto de un sistema unificado de programas y proyectos que tengan una interrelación desde su propio diseño y en su ejecución por parte de los IFD y las universidades. Este pensum interinstitucional debería formalizarse mediante la firma de convenios. Los programas de estudios deben, por lo tanto, ser parte de un mismo plan reforzándose en sus metodologías. Podría, por ejemplo, haber un plan común de formación, y planes específicos a ser seguidos posteriormente. Lo cierto es que, el paso de un nivel a otro debe ser gradual y darse de modo eficiente y práctico para el docente en formación, con secuencias bien definidas.

Esta secuencia entre niveles debe darse desde el reconocimiento de los conocimientos adquiridos en pregrado. Muchas de las propuestas en este sentido apuntan hacia la convalidación, con la cual los cursos universitarios consideren los años de formación docente inicial o, más concretamente, convaliden los módulos en función a carreras que los docentes en formación quieran seguir posteriormente al IFD.

Varias de las opiniones proponen también un marco temporal específico para esta complementación de la formación docente inicial con cursos universitarios. Muchos se centraron la respuesta en la licenciatura, la lógica es que la misma debe darse considerando el tiempo de al menos cuatro años y 2700 horas que por ley deben cumplirse para alcanzar un título de licenciatura. El tiempo de estudio universitario que consideran para alcanzar la licenciatura varía entre uno y tres años de refuerzo de las materias o de las áreas según el énfasis de los cursos. También se propone la elaboración de tesinas.

Alineada con lo anterior, también se presentan propuestas para que el reconocimiento de la formación docente por parte de la universidad se traduzca en la firma de convenios según los cuales no solo que los años de formación docente inicial constituyan una base homologada dentro de la malla curricular de la carrera de grado, sino que además, quienes egresen del pregrado puedan directamente la carrera de grado complementaria. Una alternativa de solución, en este sentido, para muchos de los encuestados, es trabajar mediante un sistema de créditos común entre programas de formación docente y programas universitarios complementarios según las áreas.

Como es de esperarse, dada la temporalidad pregrado/grado, casi todas las opiniones van en sentido formación docente/formación universitaria, a no ser unas pocas propuestas que, obviando esta linealidad, sugieren la realización de pasantías en los IFD, por ejemplo, pero en general, las propuestas son unidireccionales. Obviando esta norma hay varias opiniones que mencionan la habilitación pedagógica como una vía de articulación.

Entre las opiniones de los estudiantes es frecuente la expresión de una preferencia hacia la formación en el IFD antes que la universitaria. Algunos creen que la universidad no alcanza la calidad de enseñanza y aprendizaje de un IFD y que es en los institutos donde puede presenciar el máximo nivel en términos de dominio didáctico y pedagógico. En esta línea comparan la calidad de la enseñanza de un docente formado puramente en un IFD y uno que cuenta con habilitación pedagógica, evalúan que los primeros están mejor preparados y «llegan más a los alumnos».

De hecho, los estudiantes tienden a hacer más énfasis en las cuestiones de practicidad, proponiendo reducir tiempos de los cursos y con mucha más frecuencia haciendo recomendaciones acerca de los horarios, en varias de las opiniones se nota una expectativa de que estén dadas las condiciones para realizar en simultaneo en los dos niveles. Vinculado a ello aparece entre sus opiniones una categoría propia, la del uso de tics y la virtualidad como modalidad de preferencia para cursar programas universitarios. Otra particularidad de los estudiantes es que más a menudo refieren a que es necesario garantizar la igualdad de oportunidades para cursar el grado.

Otra particularidad muy notoria es la sugerencia que hacen los docentes acerca de la posibilidad de ofrecer becas específicas en el marco de una articulación entre formación docente y universitaria. También es mucho más frecuente entre las opiniones de este estamento la mención de la investigación como vía de articulación, si bien ninguna expresa con mucho detalle cuál sería el mecanismo con respecto a ello.

Finalmente, si bien las propuestas centran su atención en las licenciaturas, casi que exclusivamente en Ciencias de la Educación, también se proponen formatos más breves de cursos que también fomenten el diálogo de la formación docente con la universitaria; las capacitaciones, cursos de actualización docente, encuentros seminarios y otros espacios para el intercambio de experiencias pedagógicas también se presentan como alternativas de articulación entre los estamentos.

## CAPÍTULO 7 | PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE NACIONAL

El diagnóstico exploró la producción de información sistematizada y conocimientos en las instituciones de formación docente de gestión oficial del país indagando, por un lado, acerca de las actividades de investigación que estos institutos vienen realizando en la actualidad y, por otro, sobre cómo desarrollan investigación sus formadores de docentes, ya sea en el marco de investigaciones científicas como tal, ya sea como herramienta transversal a su práctica didáctica.

Se creyó pertinente tomar como principal marco referencial de este capítulo el informe diagnóstico MEC PNTE 2030 en su eje evaluación e investigación (MEC, 2021a) publicado en el marco del Programa Nacional de Transformación Educativa 2030 por ser una fuente actualizada y pertinente para los fines del diagnóstico del proyecto FORMACAP en su producto de creación de un centro de investigación y observatorio para la formación docente. Además, se valora, la construcción participativa del informe.

En varias ocasiones a lo largo de los capítulos anteriores se hace mención de la incidencia que varios órganos estatales tienen sobre el funcionamiento de los IFD en el país, queda claro el rol del MEC, CONES y ANEAES en procesos de licenciamiento, habilitación y acreditación de estas instituciones. Otro órgano fundamental, cuyas funciones también atraviesan al sistema nacional de formación docente y en el cual tiene participación el MEC a través de su Dirección General de investigación Educativa (DGEI) es CONACYT.

Creado en 1997<sup>11</sup>, el CONACYT es el responsable del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) del Sistema Nacional de Calidad (SNC), promoviendo la investigación científica y tecnológica, la generación, difusión y transferencia del conocimiento; la invención, la innovación, la educación científica y tecnológica, el desarrollo de tecnologías nacionales y la gestión en materia de ciencia, tecnología e innovación, según lo establecido por la Ley 1028 (1997) y actualizado por la Ley 2279 (2003). También es responsable por el Sistema Nacional de Calidad, promoviendo la investigación científica y tecnológica en el área de la Calidad y la aplicación y difusión de los servicios de acreditación, de metrología, de normalización y del sistema de evaluación de la conformidad (Ley 2279 de 2003).

---

<sup>11</sup> Creado por Ley 1028/97 y actualizado por Ley 2279/03

CONACYT tiene competencia nacional, por lo que sus resoluciones son homologadas por Decreto del Poder Ejecutivo (Art. 5°, Ley 2279 de 2003). Auspicia programas de formación y especialización de los recursos humanos necesarios para el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la innovación y la calidad por medio de mecanismos de incentivos a instituciones, empresas y personas (Art. 7°, Ley 2279 de 2003). Es dable asumir que toda actividad investigativa en el Paraguay debe estar alineadas a las políticas, líneas estratégicas y acciones del CONACYT de forma a contribuir al cumplimiento de la misión y visión que el país anhela en materia de investigación.

La carta orgánica del MEC encarga la investigación educativa a la Dirección General de Investigación Educativa dependiente del Viceministerio de Educación Superior. Es el órgano responsable de proponer y ejecutar planes, programas y proyectos que promuevan la investigación educativa; además de asegurar los vínculos entre la academia y la investigación para favorecer la aplicación de los nuevos saberes (Art. 77, Ley 5749 de 2017).

La DGIE en cumplimiento de su misión ha orientado la conformación de Unidades de Investigación en al menos 12 IFD de gestión oficial. El ministerio cuenta con una Agenda de Investigación aprobada, protocolos para creación y funcionamiento de UI, publica las investigaciones que realiza. Según el diagnóstico PNTE 2030 su fragilidad radica, principalmente en la falta de recursos humanos y presupuestarios para su operación. (MEC, 2021d)

Entre las instituciones potencialmente beneficiarias de los programas de incentivos del CONACYT, las instituciones de formación docente deberían ocupar un lugar prioritario en cuanto desarrolla el capital humano que preparará, a su vez a quienes forman los ciudadanos que constituirán en el futuro todo el capital humano para investigación y desarrollo del país.

## Percepción del estado actual y desarrollo futuro de la investigación educativa en el país

El MEC tiene participación institucional en el CONACYT a través de su DGIE y puede captar fondos CONACYT estableciendo alianza con universidades y centros de investigación y con las instituciones formadoras de docentes. Sin embargo, no tiene autonomía para generar redes de colaboración que le permita investigar de manera sostenida. Hay un acuerdo generalizado sobre la existencia de ideas valiosas sobre la dirección que debe seguir la investigación educativa y si bien el campo es muy prometedor, se encuentra en una etapa muy incipiente, con poca información sistematizada y enfoques de investiga-

ción limitados. Además, es infrecuente el uso sistemático de los resultados de las investigaciones para la toma de decisiones basado en una visión integral del sistema educacional (MEC, 2021d).

Algunas discusiones participativas promovidas en el marco del PNTE 2030, evidencian la percepción de que las entidades de investigación deben tener total independencia para desarrollar su trabajo. Una mayor participación de los actores en la investigación permitiría obtener más y mejores resultados, sin embargo, es importante acordar las líneas a investigar (MEC, 2021d). A propósito de ello, a mediados del año 2021, el MEC resolución N° 310 del 22 de junio /2021 aprueba una Agenda de investigación que da respuesta a esta inquietud recogida en estas discusiones participativas. Las áreas, líneas de investigación y temas de investigación de interés puede leerse in extenso en el descriptivo que se presenta a continuación.

Descriptivo 139. Agenda de investigación educativa del MEC

Áreas	Línea de Investigación	Temas	
<b>PROFESIÓN DOCENTE</b>	<b>Calidad de la formación inicial y en servicio de los docentes</b>	Calidad de la oferta educativa brindada por los Centros de formación Docente	
		Práctica de los formadores de formadores en la eficacia de la formación inicial	
		Pertinencia de la formación docente inicial en relación a las necesidades del sistema educativo.	
		Evaluación de programas de formación continua de los docentes	
		Funcionalidad de estrategias de aprendizaje entre pares docentes para la implementación del currículum	
		Incorporación de la Tecnología de la información y la Comunicación (TIC) en la formación inicial y continua	
		La investigación en la formación inicial de docentes	
		Perfil de los ingresantes y egresados de los IFD	
		Perfil de Formador de formadores	
		Vocación profesional	
		Habilidades para la vida de estudiantes de formación docente y de docentes en servicio.	
		Resiliencia del docente	
		Formación de docentes para la educación en ciencias y tecnología	
		Formación de docentes para la educación Inclusiva	
		Formación de docentes para la educación indígena	
		Formación para la educación en el arte	
		Formación en derechos humanos de los docentes	
		<b>Estrategias en la práctica docente</b>	Eficiencia de la práctica docente
			Impacto de la Tecnologías de la Información y la Comunicación en las estrategias de práctica docente
	Influencia de las creencias de los docentes en el aula		
	Estrategias pedagógicas y tratamiento de las lenguas en el currículum (oficiales y no oficiales)		
	Prácticas pedagógicas de aplicación de adecuaciones curriculares		
	Impacto de formación de docentes en las adecuaciones curriculares		
	<b>Condiciones laborales y expectativas de la carrera docente</b>	Práctica docente de los formadores de formadores	
		Incidencia de la satisfacción de los docentes en el desempeño	
		Estrategias de apoyo y seguimiento a docentes nóveles	
		Expectativas del docente respecto a la carrera de la formación profesional	
<b>Políticas de calidad</b>	Motivaciones del docente en su práctica		
	Pertinencia del diseño curricular a las demandas educativas		
		Pertinencia de las políticas educativas a las necesidades locales	

<b>PRÁCTICAS EDUCATIVAS</b>		Implementación del currículum por competencia y calidad de los aprendizajes
		Utilización de las TIC en la implementación curricular
		Nivel de efectividad del proceso de orientación vocacional para estudiantes postulantes de la educación Media
		Resignificación de las instituciones educativas con respecto al uso de las TIC.
		Evaluación por competencia en el currículum
		Impacto de la implementación de los proyectos educativos en la calidad de los aprendizajes
		Condiciones institucionales para propiciar los aprendizajes
		Articulación curricular entre los diferentes niveles de la educación
		Currículum y habilidades para el siglo XXI
		Pertinencia del currículum para la inserción laboral
		Pertinencia de la oferta de carreras de grado y post grado según territorio
		Seguimiento a egresados de la Educación Media y Educación Superior
		Acceso al mercado laboral de egresados de la Educación Media y Educación Superior
		Evaluación de la Jornada escolar extendida
		<b>Políticas de equidad en Educación</b>
		Condiciones de educabilidad de poblaciones vulnerables
		Efectividad de las modalidades de educación indígena
		Situación y estrategias efectivas de incorporación y atención de estudiantes con necesidades de apoyo educativo
		Relación del nivel socioeconómico de las familias y el rendimiento académico de los hijos
		Implementación e impacto de políticas compensatorias
		Efectividad y grado de pertinencia en las becas otorgadas a las poblaciones vulnerables
		Situación y efectividad de modalidades de educación en contexto de encierro
		Situación y modalidades de educación para la tercera edad
		Condiciones para el desarrollo integral del niño de 0 a 5 años
		Situación y efectividad de modalidad de educación media abierta (EMA) y educación básica abierta (EBA)
		Educación inclusiva
		Enseñanza intercultural
		Análisis de la situación de los derechos humanos en el aula
		<b>Políticas Educativas de eficiencia</b>
		Deserción de los estudiantes en los distintos niveles educativos
		Repetencia de los estudiantes en los distintos niveles educativos
		<b>Evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje</b>
		Evaluación de la pertinencia y efectividad del sistema de evaluación procesual del currículum basado en competencias
	Efectividad de las pasantías para estudiantes de la educación media técnica y superior	
	Incorporación de educación en valores en el proceso enseñanza- aprendizaje	
	Estrategias y modalidades efectivas para la formación ciudadana	
	<b>Inversión en educación</b>	
	Situación, financiamiento y sostenibilidad económica de los Proyectos educativos	
	Financiamiento y costos de la Educación por niveles educativos	
	Evaluación sobre el uso efectivo de recursos disponibles en instituciones educativas públicas	
	Efectividad en el uso de los fondos de gratuidad escolar	
	Efectividad del uso de los recursos financieros para la infraestructura y recursos pedagógicos de los locales de enseñanza	
	Retorno social y privado de la inversión de la educación	
	Gasto Educativo de las Familias	
	Subvención de instituciones educativas	
<b>GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO</b>	<b>Evaluación de procesos de gestión en el Ministerio de Educación y Ciencias</b>	Efectividad del sistema de microplanificación del MEC
		Evaluación del funcionamiento y eficacia del acceso a la carrera docente
		Efectividad del sistema de evaluación del desempeño del docente en el aula
		Estrategias efectivas de gestión del director escolar
		Estrategias efectivas de gestión del supervisor educativo
		Articulación de políticas educativas internas y externas del MEC

<b>Gestión y participación en el entorno a la institución educativa</b>	Efectividad del modelo conformación y gestión de las Asociaciones Cooperadoras Escolares (ACE)
	Evaluación de estrategias de capacitación para la participación de la ACE
	Liderazgo del director escolar
	Estrategias de acompañamiento a los padres en proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos
	Estrategias de mediación de conflictos en ámbitos educativos
	Efectividad del modelo de gestión participativa en las instituciones educativas (ejemplo Equipo de Gestión Institucional escolar (EGIE) y equipo de Gestión Comunitaria Indígena (EGCI))
	Impacto de la conformación de los centros de estudiantes en el desarrollo de actitudes democráticas de los alumnos.
<b>Gestión y Contexto Social de la situación</b>	Capacidades sociales de los directivos
	Factores sociales y estrategias de gestión que inciden en la deserción
	Factores sociales y aptitudinales para el rendimiento del estudiante
	Situación y modalidades de educación rural
	Situación y estrategias efectivas en situaciones de maltrato escolar
	Violencia y adicciones en contextos escolares
	Estrategias afectivas de intervención de instituciones educativas en contextos o situaciones de inseguridad
	Estrategias y modalidades de educación no formal en contextos vulnerables
	Contexto de las instituciones educativas en situación de frontera
	Masificación de los estudiantes extranjeros en las IES
	Efectividad de los espacios de participación en la gestión educativa de los CDE

Fuente: MEC, PNTE 2030 2021d, pág.171

El informe PNTE 2030 (MEC, 2021a) recopila percepciones sobre cómo debería desarrollar a futuro la investigación educativa en el país, las opiniones y propuestas se formulan en función a necesidades consideradas prioritarias en esta materia que son:

- Establecer líneas de investigación que respondan a problemáticas reales, y que pueda reportar información útil para la formulación de políticas.
- Contar con un apoyo financiero eficaz, y con una mayor cantidad de personal técnico bien capacitado que pueda responder a la demanda de trabajo.
- Construir el plan de mejora que incorpore a las supervisiones.
- Implementar investigación acción participativa que permita no solo conocer sino también lograr el involucramiento y transformación de los actores educativos.

La DGIE ha proporcionado para el estudio diagnóstico PNTE 2030 las cuestiones, que se deben tener en cuenta en materia de investigación educativa para la ansiada transformación educacional, que tiene a la investigación en los IFD como una de las principales tareas a emprender. En el descriptivo 140 se presenta los resultados de la encuesta aplicada por la DGIE.

Descriptivo 140. Encuesta relacionada al análisis necesario para la transformación del eje de investigación

ÁREAS	IDEAS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN
<b>Articulación entre investigación y evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformación de Redes de trabajo con universidades e institutos de investigación.</li> <li>• Producir trabajos conjuntos entre la DGIE y INEE, en base a los requerimientos de las instancias del MEC.</li> <li>• Establecer fondos de recursos estatales para la promoción de políticas de investigación y evaluación de la educación.</li> <li>• Reformular iniciativas, programas y prácticas fundamentadas en hallazgos de investigaciones realizadas en base al SNEPE o cualquier otra evaluación.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instalar equipos de trabajo permanente entre DGIE e INEE.</li> <li>• Establecer pasantías de técnicos investigadores con el propósito de afianzar capacidades para el procesamiento y análisis de datos.</li> </ul>
<b>Líneas de investigación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difundir la Agenda de Investigación, conteniendo líneas y áreas de investigación en educación prioritarias para su actualización.</li> <li>• Establecer la prioridad que se dará en términos de recursos estatales como incentivo para la promoción de la política de investigación consensuada.</li> <li>• Desarrollar una línea de divulgación con componente didáctico sobre la investigación en educación.</li> <li>• Elaboración de un diseño integral de una política de gestión del conocimiento a nivel del MEC que permita definir lineamientos institucionales claros con relación a normas de redacción académica adoptadas.</li> <li>• Crear espacios de reflexión sobre los niveles de producción académica a nivel nacional, los proyectos de formación del talento y la participación en políticas de fortalecimiento de la ciencia como PROCIENCIA del CONACYT.</li> </ul>
<b>IFD con comisión para investigación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar capacitaciones sistemáticas a miembros de las Unidades de Investigación de acuerdo a sus demandas y necesidades.</li> <li>• Generar espacios para la lectura y análisis de resultados de investigaciones.</li> <li>• Establecer estrategias y mecanismos para atraer y seleccionar miembros de la Unidades de Investigación (UI) con perfiles afines a los propósitos de la misma.</li> <li>• Ampliar el tiempo asignado (por ejemplo, cuatro horas diarias) a los miembros de las UI para trabajar en la misma.</li> <li>• Establecer cuál es el propósito u orientación que daría cada IFD a sus UI en términos de producción y uso de conocimientos.</li> </ul>
<b>Financiamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otorgar recursos adecuados para la capacitación de sus técnicos en actividades de investigación y gestión de conocimientos.</li> <li>• Contratación de investigadores con perfil que puedan conformar el equipo requerido en la conjunción de distintos especialistas.</li> <li>• Adquirir insumos e instrumentos especializados para realización de actividades asignadas (dotación de software especializados, computadoras, viáticos, consultorías independientes).</li> <li>• Crear un programa presupuestario exclusivo para la investigación.</li> <li>• Presupuestar rubros para docentes investigadores en las unidades de investigación.</li> <li>• Crear un fondo con recursos estatales como incentivo para promover la política de investigación en educación con participación interinstitucional.</li> </ul>
<b>Otros puntos de interés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategia de trabajo interinstitucional relevante en los procesos de sensibilización y estrategias de uso de resultados de investigaciones como evaluaciones.</li> <li>• Aumentar el grado de autonomía de la DGIE.</li> <li>• Rubros administrativos que sean llamativos en monto para los investigadores.</li> <li>• Promover foros donde se debatan estrategias para la mejora haciendo uso de insumos de la investigación.</li> <li>• Repositorios institucionales.</li> </ul>

Fuente: MEC, 2021d

También emerge como una línea fundamental de trabajo la instalación de repositorios como espacios para la divulgación y socialización de las investigaciones educativas producidas. En mesas temáticas y técnicas del PNTE 2030, los participantes acuerdan sobre la necesidad de que la investigación educativa sea abierta y realizada por universidades, centros de investigación de gestión oficial o privada, derivados de convocatorias abiertas, públicas y procesos transparentes. Se entiende que el MEC en solitario no puede hacerse cargo, ni podría desarrollar la investigación que se precisa.

Los participantes en las mesas de discusión advierten la necesidad de que la investigación debe ser visto como algo abierto, formativo y accesible para todos, más allá de una

práctica institucional certificada, sino que debe fomentar la investigación continua y formativa en todos los niveles educacionales, incluida la educación inicial. Es necesario conocer el liderazgo en los campos académico y científico, que representan los intereses de las personas y no de las corporaciones. Y los responsables de las investigaciones deben manejar el expediente histórico, legal y curricular de la educación paraguaya.

Una propuesta para hacer más abierta, ampliada y capacitada la participación de la investigación fue la creación de redes con universidades e institutos de investigación, tanto del país como del exterior. Estos incluirían el desarrollo del capital humano, especialmente el de los jóvenes, en una oferta de programas de capacitación; la poderosa estrategia de enfocarse en la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes como una de las principales líneas de investigación; abrir fondos para nuevas investigaciones de una variedad de sectores y organizaciones; crear equipos interinstitucionales; y la necesidad crítica de reducir las barreras para acceder a datos e información.

Algunas instituciones, como FLACSO, OEI y BECAL, buscan compartir datos e investigaciones para el acceso a todos los ciudadanos paraguayos, y esto sirve como un buen ejemplo de donde el conocimiento que se está produciendo se pone al servicio de los diversos proyectos educativos.

Asimismo, se plantea el necesario vínculo de la investigación como uno de los elementos para el Desarrollo del Educador Profesional, orientando a investigación-acción, con publicación de resultados y que esta producción sea valorada para la instalación de la carrera docente con propósitos de promoción. La metodología de la investigación debiera ser potenciada como estrategia pedagógica para la formación de los docentes y en la práctica escolar, como un instrumento de desarrollo del pensamiento crítico (MEC, 2021b y 2021d).

## Antecedentes de investigación en el sistema nacional de formación docente

En los inicios de la incursión de la investigación educativa en el país, en el marco de la reforma de los años noventa, se estableció en 1994 en el Instituto Superior de Educación (ISE) -hoy INAES, miembro del consorcio- un área de investigación educativa. Se trataba de la Unidad de Investigación y Experimentación Pedagógica (UIEP), que desde entonces ha conducido varias investigaciones. La Unidad del ISE estaba integrada por un equipo de docentes de la institución con la asistencia técnica de la Universidad de Harvard, en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria (MECES), que, además, dotó a la UIEP con equipamientos y financiamiento para las investigaciones hasta el año 2000 (MEC, 2021d).

Al interior del propio MEC, se recoge como antecedente a la creación del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE) creado por Decreto Presidencial en el año 2009, con el fin de promover la investigación la investigación y la innovación educativa,

mediante programas de desarrollo pertinentes a las necesidades institucionales y socio-educativas del país y fomentando la formación académica rigurosa de investigadores. El acervo editorial del CIIE, entre los años 2010-2017 da cuenta de 62 publicaciones que son resultado de consultorías e investigaciones propias (MEC, 2021d).

Ya en el año en el 2018, en coincidencia con la promulgación de la ley de la carta orgánica del MEC, este Centro pasó a denominarse Dirección General de Investigación Educativa (DGIE), pasando a depender del Viceministerio de Educación Superior y Ciencias, con el objetivo de «fomentar el desarrollo de planes, programas y proyectos de investigación en áreas estratégicas que contribuyan al desarrollo en la educación, promoviendo un vínculo más cercano entre el campo de la educación y el de las ciencias de la educación, para garantizar el desarrollo de un capital humano, acorde a los avances del conocimiento» (MEC, 2021d).

En la página web del MEC se encuentran disponibles en formato digital las investigaciones producidas en el campo del desarrollo profesional, currículo, TIC, evaluación e investigación, gestión educativa, marco legal entre otros. La DGIE cuenta con líneas prioritarias de investigación establecidas en la Agenda de Investigación, de reciente aprobación por el MEC a través de la resolución N° 310 del 22 de junio /2021. La agenda describe las áreas, las líneas de investigación e incluso los temas de investigación de interés.

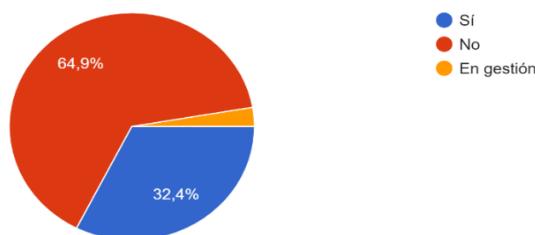
También está a cargo de la DGIE la publicación de la Revista Paraguaya de Educación, indexada a LATINDEX y EBSCO, con una publicación bianual, realizada conjuntamente con la Organización de Estados Iberoamericanos OEI y la Editorial Santillana. Las publicaciones de la misma cumplen con las características de calidad editorial y criterios establecidos en sus normativas (MEC, 2021d).

La DGIE en cumplimiento de su misión ha promovido, orientado y asistido la conformación de unidades de investigación. Las unidades se encuentran en funcionamiento en los Centros Regionales de Educación e Institutos de Formación Docente oficiales.

## Unidades de investigación en los IFD

Con respecto a las actividades de investigación del IFD, la encuesta aplicada a actores clave en el marco del presente diagnóstico arrojó algunos datos que ayudan a dar una idea general sobre las plataformas organizacionales con la cuentan en general los IFD de gestión oficial para realizar investigaciones respecto a temas de interés para la formación docente, así como las fuentes de apoyo y financiamiento para el establecimiento y funcionamiento de unidades de investigación.

Acerca de con qué plataforma cuentan los IFD para realizar investigación, qué tan formalizadas está esta estructura y los recursos intra e interinstitucionales con que cuenta, se preguntó primeramente a los directores si su institución tiene una unidad de investigación educativa. La mayoría de los IFD encuestados no cuenta con una unidad de investigación educativa, es el caso del 64% de los institutos participantes.



Descriptivo 141. Proporción de IFD con unidades de investigación

Otros 32% cuentan con unidades de investigación y apenas uno de los IFD encuestados afirma que el establecimiento formalizado de una unidad de investigación dentro de su estructura institucional está en proceso. La instalación de unidades de investigación en instituciones de formación docente del país es reciente e involucra el trabajo conjunto y coordinado, tanto de la DGIE como de la DGFPE, instancias encargadas de la creación y expansión de las mismas en los diferentes departamentos geográficos. Para instalarla, los IFD tuvieron que cumplir con los criterios administrativos y pedagógicos que responden a estándares de calidad previstos tanto en resoluciones del MEC.

Según la encuesta aplicada se registran en total 12 IFD que cuentan con estas unidades en funcionamiento y una que se encuentra en proceso de gestión para la instalación de su unidad. Las que están funcionamiento se encuentran todas en zona urbana distribuidas por diez departamentos del país, a saber: Concepción, Itapúa, Distrito Capital, Paraguairí, Misiones, Amambay, Alto Paraná, Caaguazú, Ñeembucú y Guairá.

Descriptivo 142. Año de creación y ubicación de IFD con unidades de investigación

IFD	AÑO DE CREACIÓN	CIUDAD	DEPARTAMENTO	ZONA
IFD Paraguairí	1974	Paraguairí	Paraguairí	Urbana
CRE «Gral. Patricio Escobar» de Encarnación	1966	Encarnación	Itapúa	Urbana
CRE «Juan E. O'Leary» de Concepción	1968	Concepción	Concepción	Urbana
CRE Mcal. Francisco Solano López	1985	Pilar	Ñeembucú	Urbana
IFD Cap. A. F. de Pinedo	2000	San Lorenzo	Central	Urbana
CRE «Dr. Gaspar R. de Francia	1982	Ciudad del Este	Alto Paraná	Urbana
IFD Prof. Ladislao Lile González	1974	San Juan Bautista	Misiones	Urbana
CRE «Natalicio Talavera » - Villarrica	1967	Villarrica	Guairá	Urbana
IFD de Caaguazú	1992	Caaguazú	Caaguazú	Urbana
CRE «Dr. Raúl Peña»	1976	P. J. Caballero	Amambay	Urbana
IFD Nuestra Señora de la Asunción	1974	Asunción	Distrito Capital	Urbana
IFD de Caazapá	1983	Caazapá	Caazapá	Urbana

## Recursos financieros y técnicos

En la encuesta diagnóstica, el hecho de contar o no con una unidad se puso en relación con las formas de financiamiento con que cuenta la institución para realizar investigaciones tenga o no una unidad de investigación formalizada. Se identifican entonces

aqueellos que financian o podrían financiar sus actividades de investigación con recursos propios y aquellos que no cuentan con recursos para ello. La mayoría de los IFD no cuenta con unidad de investigación ni tampoco con recursos para financiarlos, si bien llama la atención el caso de una de las instituciones encuestadas cuyas autoridades afirman contar con recursos propios, aun sin contar con una unidad de investigación.

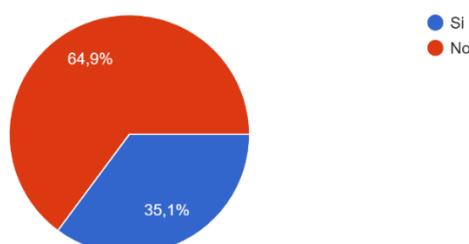
En cuanto a los 12 IFD que cuentan con unidades, solo dos de ellos afirman contar con recursos de financiamiento, estos recursos son provenientes de fuentes internas. No se identificaron institutos que cuenten con financiación de fuentes externas. En la tabla a continuación se puede ver la situación de los institutos en estas dos categorías según algunos indicadores relevantes.

Descriptivo 143. Recursos financieros y técnicos para la investigación en IFD

	Total de IFD	Profesores investigadores	Asistencia del MEC
<b>Sin financiamiento de ningún tipo</b>	<b>34</b>	<b>46</b>	<b>10</b>
Sin unidad de investigación	23	11	1
Con unidad de investigación	10	32	9
Con unidad en gestión	1	3	0
<b>Con financiamiento propio</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>3</b>
Sin unidad de investigación	1	2	1
Con unidad de investigación	2	7	2
<b>Total general</b>	<b>37</b>	<b>55</b>	<b>13</b>

Como se puede ver, en los 37 IFD participantes solo 55 docentes son identificados como profesores investigadores, 46 de ellos pertenecientes a instituciones que no cuentan con financiamiento y 13 de ellos pertenecientes a instituciones que no cuentan con unidades de investigación. Es decir, 24 IFD sin unidades de investigación afirman contar con la fuerza técnica de docentes capaces de realizar investigación.

En cuanto a fuentes de apoyo técnico, se preguntó a los IFD participantes si reciben asistencia, orientación y/o apoyo de la DGIE, entendiendo que se trata del órgano responsable de proponer y ejecutar planes, programas y proyectos que promuevan la investigación educativa. Esta dirección tiene entre sus funciones generar mecanismos de incentivo para la investigación educativa y proponer la creación de las dependencias para tal fin. 35% de los encuestados afirmaron que su institución recibe asistencia, orientación y/o apoyo de la DGIE, proporción que coincide con la cantidad de unidades que cuentan con una unidad de investigación.



Descriptivo 144. Proporción de IFD que reciben asistencia de la DGIE del MEC

## Producción y acción científica en el IFD

La producción científica es más bien escasa en estas instituciones, al menos con base en la cantidad de artículos publicados en los últimos cinco años. A priori, este indicador parecería estar relacionado con el hecho de contar con una unidad de investigación (ocho de los diez artículos fueron publicados por IFD que cuentan con una), pero el resultado sugiere que no parecería depender de la financiación; de los ocho, solo un artículo fue producido por un IFD que cuenta con financiamiento.

*Descriptivo 145. Artículos, investigación acción y líneas de investigación*

	Total de IFD	Artículos publicados	Implementaron proyectos de Investigación acción	Cuentan con líneas de investigación definidas
<b>Sin financiamiento de ningún tipo</b>	<b>34</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	<b>9</b>
Sin unidad de investigación	23	2	1	3
Con unidad de investigación	10	7	6	6
Con unidad en gestión	1	0	8	0
<b>Con financiamiento propio</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Sin unidad de investigación	1	0	0	0
Con unidad de investigación	2	1	2	1
<b>Total general</b>	<b>37</b>	<b>10</b>	<b>17</b>	<b>10</b>

Sin embargo, estos IFD cuentan con docentes que publicaron un número muy superior de artículos en los últimos cinco años, se registra 102 artículos publicados por los docentes encuestados. Es decir, 65% de los docentes encuestado no han publicado artículos. 17, 5% ha escrito un artículo y el 14,3% ha escrito más de un artículo publicado.

*Descriptivo 146. Cantidad de artículos publicados por los docentes en los últimos cinco años*

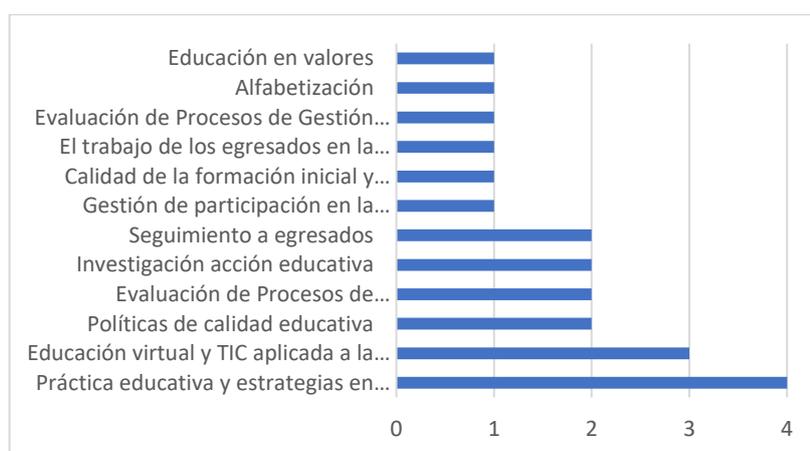
Docentes en programas de...	Artículos académicos Publicados
Formación en servicio	16
Formación inicial	22
Ambas	64
<b>Total general</b>	<b>102</b>

La encuesta exploró también la implementación de proyectos de investigación acción en los IFD encuestados. Del total de 37 IFD participantes, 17 afirman haber implementado o estar implementando al menos un proyecto de este tipo. De estos 17 proyectos, 15 fueron implementados en IFD que no cuentan con financiamiento de ningún tipo para actividades de investigación. Según la breve descripción brindada acerca de sus campos de acción, muchos de estos proyectos tienen como principales beneficiarios a las escuelas y colegios de aplicación y a sus estudiantes, así como a los docentes que realizan sus prácticas en estas instituciones. De hecho, están estrechamente relacio-

nadas con conocimientos que surgen a partir de las prácticas docentes de los estudiantes, los cuales se aplican tanto para el mejoramiento de la realidad institucional de las escuelas y colegios como en la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje.

Esto habla no solo de la producción de conocimientos y desarrollo de competencias en los IFD, sino que de su vinculación con las comunidades circundantes a partir de estos conocimientos. En el anexo 6 se puede ver en detalle un recuento de los principales campos de acción de los proyectos mencionados por los IFD encuestados.

También se consultó a los IFD sobre sus líneas de investigación. Los resultados indican que solo 11 de los 37 IFD cuentan con líneas de investigación definidas. De estos diez, siete, son IFD que cuentan con unidades de investigación. 26 IFD reportan no contar con líneas de investigación.



Descriptivo 147. Temáticas de las líneas de investigación reportadas por los IFD participantes

## Desarrollo de competencias científicas en el IFD

La encuesta también exploró el desarrollo de las competencias científicas de los estudiantes y estas incluyen tanto conocimientos y habilidades para producir conocimiento como conocimientos y habilidades de gestión de proyectos. Se entiende que las competencias en gestión de proyectos son complementarias a las de producción de conocimiento, tanto porque permiten la aplicación de estos para la transformación de la realidad de las comunidades de donde se extraen, como porque los procesos de investigación son proyectos en sí mismos.

### Competencias de investigación en estudiantes

Por un lado, se preguntó qué actividades académicas incluyen los programas implementados en la institución para el desarrollo de competencias de investigación en los estudiantes en formación inicial y en formación continua. La mayoría de las actividades referidas se enmarcan en el plan de las disciplinas referidas a investigación como in-

investigación educativa, análisis de la realidad educativa, rendimiento académico, investigación acción, evaluación y estadística, metodología de la Investigación, etc. Además del desarrollo teórico de sus contenidos, estas asignaturas realizan actividades como elaboración y defensa de proyectos de investigación educativa, estudios de caso, revisión bibliográfica de temas de interés, implementación de investigación acción, elaboración y aplicación de instrumentos de recolección de datos, entre otras.

Como ya se mencionó, varios de los proyectos de investigación acción que se desarrollan en estos IFD están interconectados con las prácticas docentes en escuelas y colegios. Durante la práctica educativa mencionan actividades como el diagnóstico y análisis de situaciones didácticas, elaboración de plan de acción en base a los resultados obtenidos e informe de los resultados obtenidos. También se mencionan con mucha frecuencia elaboración de ensayos y monografías, talleres vivenciales, libros de observaciones, seminarios e incluso concurso de ensayos.

Al preguntar qué asignaturas del plan de estudios de la formación docente inicial ayudan a los estudiantes desarrollar sus competencias de investigación, 14 de los 37 solo menciona la investigación educativa como asignatura, 11 de ellos mencionan a la práctica educativa sola o en combinación con otras asignaturas, siete mencionan asignaturas cuyo contenido gira en torno a la metodología de la investigación social. Solo tres IFD reconocen a las competencias de investigación como blancos transversales a todas las materias que componen el currículum de formación.

*Descriptivo 148. Asignaturas que apuntan a desarrollar competencias de investigación en estudiantes*

	Cantidad de IFD
No contestaron	2
Metodologías de la investigación social	7
Práctica educativa en combinación con otras asignaturas	11
Investigación educativa	14
Todas las asignaturas del currículum	3
<b>Total general</b>	<b>37</b>

Sobre las horas destinadas a investigación y gestión de proyectos fueron consultados los docentes. En la planificación de su asignatura, los docentes prevén actividades que apuntan al desarrollo de competencias de investigación y de gestión de proyectos en sus estudiantes. Al respecto se les preguntó qué porcentaje aproximado de horas de la carga horaria total de su asignatura utiliza para esta finalidad (descriptivo 149).

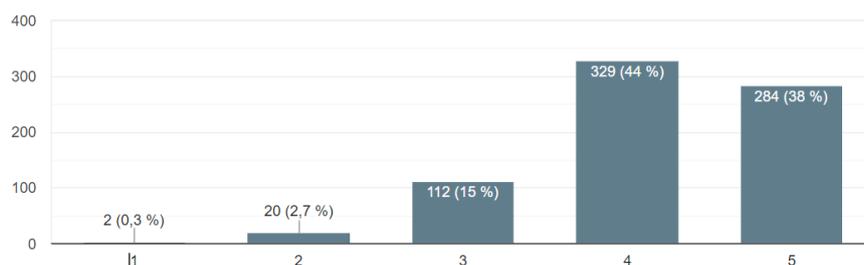
*Descriptivo 149. Porcentajes de horas de cada asignatura destinadas a investigación y gestión de proyectos*

Docentes en programas de...	Porcentaje de horas destinadas a competencias de investigación	Porcentaje de horas destinadas a competencias de gestión de proyectos
Formación docente en servicio	25	18
Formación inicial de docentes	15	10
Ambas	21	17
	<b>20</b>	<b>15</b>

La percepción de los estudiantes, por su parte, es positiva con respecto al desarrollo de competencias para la investigación mediante las metodologías mencionadas. Evaluaron, en una escala tipo Likert con valores extremos 1 y 5, en qué medida las mismas fueron útiles, el puntaje promedio otorgado a este aspecto de su formación fue de 4,2.

*Descriptivo 150. Utilidad percibida de las metodologías en el desarrollo de competencias para la investigación según carrera*

Programa que cursa	Promedios
Habilitación Pedagógica	4,4
Profesorado de Educación Escolar Básica	4,1
Profesorado de Educación Inicial	4,3
Profesorado de Educación Media	4,3
Profesorado en el área de Ciencias Naturales	4,1
Profesorado en el área de Ciencias Sociales	4,5
Profesorado en el área de Lengua y Literatura Castellana	4,0
Profesorado en el área de Matemática	4,0
Tecnicatura en Gestión Educativa	4,7
Técnico en Evaluación Educativa	4,4
<b>Promedio general</b>	<b>4,2</b>



*Descriptivo 151. Utilidad percibida de las metodologías en el desarrollo de competencias para la investigación*

Los estudiantes respondieron, finalmente, qué tema de investigación referente a la formación de docentes les gustaría investigar. En este ítem de la encuesta aparecen los mismos temas que emergen en recomendaciones al plan. Son menciones frecuentes la educación emocional, inclusiva y diversidad e interculturalidad, cómo llegar al alumno, evaluación, deserción escolar, educación virtual, aprendizaje infantil, Matemática para Paraguay (MAPARA), Leo, pienso, aprendo (LPA), presupuesto docente, estrés docente, entre otras. Se trata de temáticas expresadas en términos muy generales, más cercanas a líneas de investigación, pero no se enfocan en formación docente y sí en el amplio abanico de temáticas educativas.

## Actividades de investigación de los docentes

### Cantidad de docentes investigadores

En el informe sobre directores las actividades de investigación formaban parte de la descripción de características de los IFD, aquí forman parte de la delimitación de los

docentes encuestados. Esto es en parte porque no se quiere repetir de modo redundante la información ya presentada y, en parte, porque la mayor parte de los indicadores de actividades de investigación en el IFD tienen como sujeto a sus docentes.

Solo el 15% de los encuestados indica ser docente investigador en la unidad de investigación de su IFD, el restante 52% indica no ser docente investigador y hay aún un 30,7% que indica no contar con una unidad de investigación en su IFD.



Descriptivo 152. Proporción de docentes investigadores

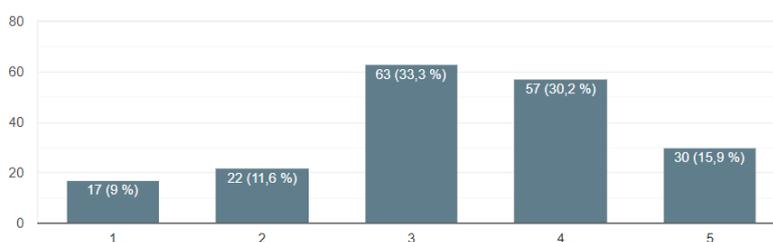
### Temáticas de interés investigativo de los formadores a

Independientemente a si son o no docentes investigadores, se les consultó sobre temas de investigación que les gustaría investigar, las respuestas fueron muy variadas y se categorizaron en temáticas propias de la asignatura, temáticas sobre formación docente específicamente y temáticas pedagógica de variada índole (descriptivo 153). Las temáticas pedagógicas ocupan el interés de la mayoría de los encuestados, seguidas por temáticas sobre la formación docente propiamente.

Descriptivo 153. Temáticas investigativas de interés de los docentes

Temáticas	Docentes de Formación docente en servicio	Docentes de programas de Formación inicial	Docentes en ambos tipos de programa	Total
Propias de la asignatura	6	8	14	28
Sobre formación docente	10	12	43	65
No reportaron interés en particular	3	5	4	12
Pedagógicas	13	29	42	84
<b>Total general</b>	<b>32</b>	<b>54</b>	<b>103</b>	<b>189</b>

Al preguntar a los docentes sobre su percepción de qué tan probable es que su el IFD le brinde los recursos necesarios para desarrollar estas investigaciones en una escala tipo Likert de 1 al 5, la mayoría cree que es moderadamente probable tal como se ve en el gráfico que sigue (descriptivo 154).



Descriptivo 154. Percepción de la probabilidad de recibir apoyo del IFD para realizar investigaciones (docentes)

### Uso de los resultados de las pruebas SNEPE

Aún con respecto a la cultura investigativa en la praxis de la formación docente, se preguntó a los docentes qué tan a menudo consideran los resultados de las pruebas SNEPE para el planteamiento de acciones didácticas concretas en la planificación de su/s asignatura/s. Para ello se propuso una escala subjetiva de tipo Likert, con valores extremos 1 y 5, donde 1 es «nunca los considero» y 5 es «los considero siempre». El promedio general de 3, es decir los tienen en cuenta con una frecuencia moderada.

*Descriptivo 155. Frecuencia con que son consideradas las pruebas SNEPE en la planificación de asignaturas*

Etiquetas de fila	Promedio en una escala de 1 a 5
Formación docente en servicio	3
Formación inicial de docentes	4
Ambas	3
<b>Total general</b>	<b>3</b>

Entre quienes no los tienen en cuenta nunca o casi nunca, los principales motivos tienen que ver con la publicación extemporánea de sus resultados, la percepción de que la prueba no se ajusta a la realidad de los estudiantes y de que carece de coherencia didáctica y pedagógica en su aplicación, además del hecho de que no encuentran espacios para socializar y discutir esos resultados. Muchos dicen no ver la relación entre los resultados SNEPE y su asignatura o afirman usarlos solo cuando consideran que amerita, esto connota que no asocian la programación de sus asignaturas con el perfil de sus estudiantes de formación inicial.

### Apoyo a la formación de docentes en CyT por parte de CONACYT

El Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) debe por ley fomentar el desarrollo de la ciencia, tecnología, innovación y calidad mediante incentivos a instituciones, empresas y personas. Entre estas instituciones, claro está, se encuentran las IES. En 2014, en el marco del Componente II “Fortalecimiento del Capital Humano I+D” financiado a través del Fondo de Excelencia para la Educación y la Investigación (FEEI), empieza a ejecutar un programa para la formación de docentes investigadores. Convoca a instituciones de educación superior interesadas en solicitar cofinanciamiento de Programas de Posgrados Académicos especialmente dirigidos a formar a sus docentes.

Entre las IES potencialmente beneficiarias se encuentran explícitamente los IFD. Sin embargo, este programa nacional para la formación de docentes investigadores es mayormente destinado a las universidades, siendo un apoyo virtual inespecífico en el caso de las instituciones formadoras de docentes. Acerca de acciones del CONACYT específicamente dirigidas a los institutos de formación de docentes de nivel inicial y nivel medio se encuentran, sí, talleres esporádicos de capacitación en servicio realizados en conjunto con el MEC. Estos se enfocan en el desarrollo de competencias para el uso de herramientas informacionales y para investigación guiada en internet, diseño de elaboración de propuestas de investigación guiada y criterios de evaluación.

## Antecedentes y perspectivas futuras para la construcción de un observatorio sobre la formación de formadores en el país

La toma de decisiones en el desarrollo de políticas públicas requiere de datos que proporcionen información útil, oportuna y confiable. Sin embargo, unos de los principales desafíos para la generación de la información es la disponibilidad y/o accesibilidad de las fuentes de datos para su uso estadístico. Por lo tanto, entre las funciones que tiene un observatorio se destaca el desafío del aprovechamiento estadístico de las diferentes fuentes de información existentes para la generación y análisis de información.

La creación de un observatorio de formación del educador es una línea de acción para generar un sistema de información e investigación sobre la formación del educador en el país. Un observatorio servirá como herramienta de ayuda para la toma de decisiones informada para los hacedores de políticas públicas en el sector educativo. En este apartado se revisan las fuentes de información existentes sobre la formación de educadores a fin de identificar los pilares que constituyan la base para el desarrollo del sistema de información que se pretende crear.

### Fuentes de Información

Como ya se había mencionado, el observatorio de formación de formadores para la realización de su labor podría hacer uso de distintas fuentes de datos e información. Entre las fuentes primarias de datos se destacan los registros administrativos del MEC, así como los provenientes de las distintas instituciones de educación superior y de formación docente. Entre las fuentes secundarias, la principal proviene del Instituto Nacional de Estadística que es la Encuesta Permanente de Hogares Continua (EPHC) en su versión trimestral y anual.

Estas fuentes de información tienen sus ventajas y desventajas en términos de costo, calidad y tipo de información que se obtiene. En cuanto a la EPHC, al tratarse de una encuesta de naturaleza multipropósito, constan en su estructura básica diferentes secciones en la que se destaca la de educación en donde se recolectan datos sobre el nivel de formación educativa de las personas, siendo la formación docente un nivel académico entre las respuestas posibles.

Los registros administrativos son una fuente de bajo costo, tanto de información como de captación continua de datos sobre la formación de educadores, si bien con alcance limitado, una vez que su objetivo es diferente al de un analista o responsable de la formulación de políticas. Por lo tanto, su aprovechamiento requiere un conocimiento amplio y práctico sobre sus diseños y sus métodos de recolección.

A continuación, se describe brevemente las diferentes fuentes de información que podría ser aprovechada en el proceso de establecimiento de un sistema de información sobre formación de educadores.

### *Registros Administrativos del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC)*

Los registros administrativos pueden ser considerados una fuente de información potencial para el aprovechamiento estadístico en la generación de información oportuna. Entre los datos producidos mediante el uso de los registros administrativos disponibles en el portal web<sup>12</sup> del MEC se encuentran varios documentos sobre estadística educativa en el Paraguay que tienen como objetivo proporcionar información estadística sobre la oferta y la situación del sector educativo.

Se utiliza como fuente de información los registros del Sistema de Información de Estadística Continua (SIEC) que abarca los datos proveídos por las instituciones educativas de gestión oficial, privada y privada subvencionada. Este sistema es administrado por la Dirección General de Planificación Educativa, siendo la principal dependencia encargada de la producción de información estadística oficial del MEC.

Los datos que podrían ser aprovechados por el observatorio de formación docente, de acuerdo a la información proporcionada en estos documentos, son los relacionados a las matriculaciones en las distintas ofertas del sistema de formación docente de acuerdo ciertas características sociodemográficas y educativas, así como la nómina de docentes y de las instituciones educativas que ofrecen el nivel de formación docente.

Con respecto a los registros proporcionados como datos abiertos, se encuentran los registros del nivel de formación docente, datos específicos de instituciones educativas y nómina de funcionarios docentes.

### *Encuesta Permanente de Hogares Continua del Instituto Nacional de Estadística (INE)*

La Encuesta Permanente de Hogares Continua (EPHC), constituye la fuente de información más importante y oportuna que dispone el país para la obtención de información estadística del ámbito social, demográfico y económico, proveniente de los hogares. A partir de sus resultados se calculan indicadores para la medición de variados aspectos económicos y sociales con el fin de conocer y explicar los factores determinantes del comportamiento de dichos aspectos, lo cual es de gran importancia para el diseño, monitoreo y evaluación de resultados de las políticas públicas.

Una de las principales características de la EPHC es la amplia cobertura temática que abarca, siendo la educación uno de los temas de interés. De acuerdo al INE<sup>13</sup>, de las características de la población, las educativas constituyen una de las más importantes para los fines de política social y laboral. De ahí la importancia de relacionar todos los aspectos de un hogar (características físicas, composición socioeconómica de sus miembros) con la educación. De esta manera, los datos de la EPHC permiten focalizar

---

<sup>12</sup> Para acceder a los datos estadísticos diríjase al siguiente enlace <https://www.mec.gov.py/cms/>

<sup>13</sup> Manual del Encuestador de la Encuesta Permanente de Hogares Continua.

segmentos que cursan o cursaron el nivel de formación docente y generar indicadores que caractericen estos segmentos de acuerdo a perfiles sociodemográficos y laborales.

Actualmente la encuesta proporciona información trimestralmente, sin embargo, antes del año 2017 se realizaba sólo en el último trimestre de cada año. Un aspecto a considerar es que el INE pone a disposición del usuario el acceso a las bases de datos<sup>14</sup> o microdatos de la EPHC que proporciona información trimestral, y la anual para la serie comparable con los años anteriores<sup>15</sup>.

### *Registros Administrativos de los IFD y otras instituciones de educación superior*

Los registros administrativos de los IFD e IES pueden convertirse en una fuente de información que podría ser aprovechada para la generación de información, para esto será necesario realizar un mapeo de los institutos existentes que describa la situación de los registros existentes el país y la información disponible. Es probable que en muchas de estas instituciones los registros de matriculados o egresados estén sistematizados o que a pesar de estarlo carezcan de la calidad necesaria para su uso estadístico.

Una vez realizado este mapeo, el siguiente paso sería evaluar la calidad de los registros administrativos para el aprovechamiento estadístico. El siguiente esquema ilustra una propuesta del camino a seguir.



— Las fases 1 a 3 guían la ejecución de las siguientes y una vez instalado el proceso, periódicamente se actualizan para adecuarse a las necesidades de información y la mejora de procesos.

— Las fases 4 a 6 se repiten en forma cíclica de acuerdo con lo establecido en las de planeación y diseño.

*Descriptivo 156. Fases del proceso de generación de estadísticas por aprovechamiento de registros administrativos*

**Fuente:** INEGI - México. Proceso estándar para el aprovechamiento de registros administrativos

De acuerdo a este proceso estándar para el aprovechamiento de registros administrativos, en la fase 1 de planificación se realiza el diagnóstico de la forma en que se realiza el registro y el plan para el diseño y ejecución, así como los mecanismos para asegurar el soporte de operación y el control administrativo del proyecto. Ya determinado el plan del proyecto, se ejecutan las fases técnicas, bajo el control administrativo acordado y los esquemas de gestión de calidad. Así se realiza la fase 2 (diseño conceptual)

<sup>14</sup> Para acceder a los microdatos diríjase al siguiente enlace <https://www.ine.gov.py/microdatos/>

<sup>15</sup> Para información metodológica diríjase a la web del INE: <https://www.ine.gov.py>

en el cual se adoptan las propuestas de contenidos temáticos e instrumentos de captación; en la fase 3 (diseño de captación y el procesamiento), se establecen las propuestas sobre aspectos para captar los datos y procesarlos. En las fases 2 y 3 se realizan pruebas y ajustes que apoyen la implantación de las mejores alternativas para generar las estadísticas. Definidos los aspectos conceptuales, técnicos, metodológicos y los correspondientes soportes administrativos, se lleva a cabo la implantación con las fases 4 (captación) y 5 (procesamiento), conforme los requisitos convenidos en las fases de diseño, y finaliza con la fase 6 (presentación de resultados) en la cual se ofrece el producto o productos estadísticos.

Una característica de los registros es su captación continua, según ocurran se registren los hechos. Implantado el proceso, se repetirán por ciclos las fases 4 (captación), 5 (procesamiento) y 6 (presentación de resultados). Periódicamente será necesario evaluar la planeación, el diseño y la operación, con el propósito de hacer los cambios y ajustes conceptuales, técnicos, metodológicos, administrativos y de concertación, para el mejoramiento de la calidad de la información estadística.

De este modo, el aprovechamiento estadístico de los registros administrativos de los diferentes IES e IFD solo se puede lograr con un proceso el cual asegure la integridad de los datos administrativos que serán transformados en datos estadísticos. Sin este proceso, los registros pueden carecer de la calidad necesaria y dar como resultado estadísticas poco confiables y certeras que no representan de manera acertada la realidad que se pretende describir.

Si bien la propuesta podría considerarse muy ambiciosa, es importante tener en cuenta que una de las principales finalidades de un observatorio es el aprovechamiento de las diferentes fuentes de información existentes para la generación de estadística que proporcione información para poder difundir conocimiento. Por lo tanto, los registros administrativos de los institutos constituyen uno de los pilares del sistema de información de formación de educadores del país que permita proporcionar conocimientos válidos para el diseño, generación y evaluación de políticas públicas educativas.

## Consideraciones para el uso de las fuentes mencionadas

El principal desafío para la creación del observatorio de formación docente será el acceso a fuentes de información existentes y la creación de mecanismos para explotar aquellas que no se encuentran disponibles para su uso con fines estadísticos. De este modo, el desarrollo de las tareas para generación de indicadores se encuentra condicionado al acceso y disponibilidad de los datos.

Para el uso de los datos de la EPHC proporcionados por el INE a través de microdatos de uso abierto, será necesario que el observatorio disponga de un equipo con las competencias técnicas para el desarrollo de funciones estadísticas vinculadas principalmente en la gestión y procesamientos de datos de la encuesta de hogares.

Con respecto a la utilización de los datos del MEC, los registros del SIEC es una fuente de datos que aparentemente satisface los requerimientos mínimos para su uso estadístico, atendiendo que los documentos que contiene estadísticas educativas utilizan como fuente estos registros. Sin embargo, para acceder a estos registros será necesario realizar un trabajo coordinado entre el MEC y el observatorio a fin de obtener acceso a los registros del SIEC atendiendo la confidencialidad de los datos, como así también el resguardo y el uso ético de los mismo.

En cuanto al uso de los registros administrativos de los IES e IFD, será necesario enfocar los esfuerzos en desarrollar e implementar un plan de fortalecimiento de los registros administrativos para fines estadísticos y una estandarización del todo el proceso para el aprovechamiento estadístico de los mismos.

Para formular este plan de fortalecimiento es preciso, en primer lugar, definir el personal que hará parte y tendrá bajo su responsabilidad este proceso. Además, para la realización y ejecución del plan se podría considerar la posibilidad de solicitar colaboración técnica del INE, teniendo en cuenta que actualmente el INE se encuentra implementando un programa de fortalecimiento de los registros administrativos de instituciones públicas que forman parte del Sistema Estadístico Nacional.

En resumen, considerando la potencialidad de los registros administrativos y los microdatos de la EPHC como fuentes de datos para el sistema de información de formación de educadores, el aprovechamiento de estas fuentes solo será posible realizando un trabajo coordinado entre las diferentes instituciones y el observatorio de formación docente a fin de obtener datos confiables que permitan proporcionar información útil, confiable y oportuna para los tomadores decisiones.

### La experiencia del Observatorio Educativo Ciudadano de Juntos por la Educación

Juntos por la Educación es una organización fundada en 2012 conformada por empresarios en alianza con instituciones oficiales y privadas que implementa acciones en educación pública. Opera desde 2018 el Observatorio Educativo Ciudadano, un espacio virtual comprometido en el cuarto Plan de Acción de Gobierno Abierto (PAGA) que recopila, analiza y difunde información sistematizada sobre la educación en el país.

En él participan organizaciones no gubernamentales del área educativa y el MEC. Cuenta con una plataforma multicanal con espacios participativos para activar a la ciudadanía e incrementar la receptividad del gobierno sobre la rendición de cuentas. Tiene financiación de la UE para talleres y mecanismos de comunicación y difusión.

A la fecha de este informe las organizaciones aliadas para el funcionamiento de OEC son:

Alda

Centro Cultural Melodía

DEQUENÍ

Fe y Alegría  
Fundación Paraguaya  
Fundación Saraki  
Juntos por la Educación  
OMAPA  
Paraguay Educa  
UNICEF  
Semillas para la Democracia  
Fundación CIRD  
Enseña por Paraguay  
AFS Paraguay  
CEAMSO Ong  
FEDEM Py Vecinalismo Paraguayo  
El Cántaro BioEscuela Popular  
TECHO- Paraguay  
Civilab

#### **El observatorio funciona:**

*Con datos:* Respaldo por la ley de libre acceso a la información pública y convenios específicos, el equipo del Observatorio solicita datos a las instituciones públicas, productoras de información y estadísticas: el Ministerio de Educación y Ciencias y la Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos.

*Procesamiento:* Los datos son corroborados a fin de validar su consistencia y construir las matrices de seguimiento de compromisos, proyectos, programas, planes y metas de la educación nacional.

*Monitoreo:* Conociendo, interiorizándose y participando de manera virtual y en los espacios de reunión, la ciudadanía monitorea la implementación de políticas educativas.

*Plataforma:* La plataforma multicanal es el gran integrador de toda la información sobre el estado de la educación. Allí se encuentran estadísticas y noticias, entre otras informaciones, para proveer al ciudadano todo lo que necesita saber.

*Difusión:* La información y los datos presentes en la plataforma multicanal, son amplificados a través de eventos, la televisión, los periódicos, las radios y las redes sociales.

El OEC cuenta con espacios de consulta para que la ciudadanía pueda acceder a los siguientes datos:

- Directorio de Instituciones educativas.
- Impacto - Tasa de analfabetismo y escolaridad según edad, sexo, condición económica.

- Acceso y cobertura del sistema educativo.
- Informes sobre docentes cumpliendo funciones en el sistema educativo.
- Calidad – Niveles de desempeño en pruebas estandarizadas.
- Tasas de egreso, deserción y sobreedad de la EEB y la EM.
- Contexto – distribución de la población, condición de pobreza y población indígena.
- Instituciones educativas por zona y sector.
- Financiamiento – análisis del presupuesto asignado a Educación.
- Educación Técnica Profesional – ofertas de bachillerato técnico, cantidad de alumnos por modalidad y distribución.
- Fondos que recibe cada municipio o distrito para inversión en educación.

Durante el primer año de ejecución del proyecto, se han asentado las bases para la integración del consejo de organizaciones que conforman el observatorio y el desarrollo del portal web como herramienta integradora de seguimiento y control ciudadano. En el segundo año, a través de las organizaciones miembros del observatorio, se ha llevado a cabo el proceso operativo de testeo de la plataforma con potenciales usuarios de distintos puntos del país para identificar sus necesidades, intereses y estilos de navegación.

JPLE informa que ha concentrado esfuerzos en promover estos espacios entre los distintos actores, docentes y directores, padres, especialistas nacionales e internacionales, autoridades y políticos, compartiendo experiencias a nivel regional con los distintos países, y potenciando el diálogo, la búsqueda de soluciones concretas y la construcción de políticas en forma participativa. Para este fin, el OEC ha organizado a la fecha al menos diecinueve conversatorios cuyas grabaciones y sistematizaciones se encuentran disponibles en el sitio del observatorio.

Así también, en este contexto, JPLE está ejecutando el proyecto Tetãyguára Jesareko en el marco del Apoyo de la Unión Europea a la Transformación del Sistema Educativo en Paraguay que forma parte de la ayuda complementaria que contempla una subvención para la sociedad civil con la finalidad de asegurar la participación ciudadana en procesos de auditoría social de la política educativa en Paraguay.

El observatorio cuenta además a la fecha con treinta y nueve publicaciones en su sección de informes que incluyen entre otros:

- Memorias 2017-2020 del Observatorio Educativo Ciudadano (febrero 2021)
- Fortalecimiento del vínculo entre la educación y el empleo a través de la Educación Técnico profesional (enero 2021)
- Situación educativa de la niñez en Paraguay (noviembre 2019)
- Perfiles de la exclusión educativa (Setiembre 2019)
- Financiamiento público de la educación en Paraguay: notas para el debate y construcción de políticas públicas (junio 2019)
- Propuestas para la Gobernanza y Agenda educativa (febrero 2019)

- Guías para contenidos digitales accesibles (febrero 2019)
- Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en Paraguay (febrero 2019)

Según sus memorias, el observatorio ha alcanzado hasta la fecha de publicación a 700 mil personas en redes y 273.000 en la web, publicado 38 artículos, 12 informes especiales, 1 libro de investigación, trabajado 185 indicadores, realizado 54 eventos, 28 sistematizaciones y 71 apariciones en medios de prensa.

## Percepciones sobre espacios de información sobre formación docente

Es de interés del MEC la creación de un repositorio de investigaciones educativas interoperable con otros repositorios institucionales, en el entendido de que la centralización de la información generará contenido accesible para que todos los interesados tengan a disposición las últimas publicaciones respecto de temas emergentes en educación.

Esto es interesante para las metas del proyecto FORMACAP respecto a la instalación de un observatorio y centro de investigación con el cual podría apoyar al MEC en la generación y definición de las políticas de gestión del conocimiento, de manera a buscar la aplicación y el uso de todo el conocimiento propio singular del ente educativo, que permitirá la combinación de sinergias necesarias entre los datos, la información y la capacidad creativa del capital humano, para el compartimiento del conocimiento disponible y el intercambio de experiencias en redes interinstitucionales.

Es posición del MEC que toda investigación, por ser una actividad procesal y colegiada de reflexión y mejora, debe ser compartida para que cumpla su objetivo de sostener decisiones hacia la mejora continua, por ello unirse al movimiento Open Science es una opción relevada como interesante. En el año 2021 el INEE aprueba un protocolo de tratamiento, acceso, divulgación y socialización de resultados evaluativos que podría servir de referencia para la DGIE.

En los foros desarrollados en el marco del PNTE 2030 se han recogido la opinión de expertos en educación de que la investigación en los programas de formación docentes es vista como un agregado o una actividad a realizar «si sobra tiempo», no como el fundamento del quehacer docente, tampoco como una herramienta a ser utilizada para el mejoramiento continuo de las estrategias usadas en aula, la problemática referida a esta situación tiene que ver con que el rol de investigador, el cual es visto como un dominio reservado solo para especialistas con gran formación en el área, por lo que la mayoría de los docentes no se siente capacitado para ello.

Esto también se relaciona con que, como los expertos manifiestan, la formación docente no da suficientes herramientas metodológicas al docente, por lo que se debería mejorar la formación inicial en metodología de la investigación. Los datos empíricos recogidos en las encuestas a directores, docentes y estudiantes de los IFD de gestión oficial que se

presentan más abajo, muestran el estado de la actividad investigativa en los IFD, el tratamiento a lo largo del programa de formación docente, la producción científica de docentes y la opinión sobre las condiciones para investigar y aprender a partir de esta.

En consonancia con ello, la encuesta realizada en el marco del presente diagnóstico, exploró la apreciación de estudiantes, docentes y directores sobre la construcción de un espacio de recolección, análisis y socialización pública de información sobre la formación docente en el país. Los tres estamentos evaluaron, en una escala subjetiva tipo Likert con valores extremos 1 y 5, qué tan prioritario les parece emprender acciones a este respecto.

*Descriptivo 157. Prioridad atribuida a la construcción de un espacio de información sobre formación docente*

	Promedio
Directores	4,8
Docentes	4,6
Estudiantes	4,4
<b>Total general</b>	<b>4,6</b>

Todos tienden a considerarla una prioridad alta, siendo los directores los que otorgaron la mayor puntuación. Muy pocos encuestados creen que no es un factor que motivaría el desarrollo de la formación docente en el país, por lo que no es prioritaria. En esta línea algunos creen que no es necesario generar todo un nuevo espacio, ya que sustentarlo implicaría un costo que solo se justificaría si se tradujera en una mejoría directa en los aprendizajes de los estudiantes.

La mayoría, sin embargo, identifica en un proyecto como este, muchas y muy variadas ventajas para el desarrollo de la formación docente. Empezando por el hecho de que se trata de una cuestión de interés público y se debería respetar el derecho de la ciudadanía a acceder a datos sobre ella. También creen que sería una forma eficiente y válida para crear planes de mejora e inversión con base en evidencia, constituiría una referencia a la hora de planificar estrategias de formación continua y acompañamiento en la transferencia de lo aprendido en el aula. Sería además una oportunidad para unificar a nivel nacional criterios de calidad sobre la formación docente.

Otra ventaja reconocida por la mayoría de los encuestados tiene que ver con la socialización del desarrollo de proyectos y programas de formación docente en el país, como modo de valorizar la carrera, una oportunidad para dar a conocer los esfuerzos y las experiencias exitosas que se desarrollan. Esto sería a su vez un incentivo para los nuevos docentes y los docentes ya en servicio, en la mejora de sus prácticas. Los estudiantes agregan que un espacio como ese tiene el potencial de informar sobre las competencias en las que como colectivo podrían mejorar durante sus estudios y sobre experiencias docentes de sus pares en diferentes zonas del país.

## CONSIDERACIONES CRÍTICAS ACERCA DE LOS HALLAZGOS

Varias son las facetas que componen aquello que denominamos formación docente inicial, y analizarla como sistema para extraer claves relevantes desde donde se pueda iniciar procesos de cambio implica necesariamente revisarlas una a una. Primeramente, es necesario tener en cuenta que el sistema educativo nacional reconoce a los IFD como componente de la educación superior, pero su dependencia académica, administrativa, financiera y estructural del MEC lo diferencia de los institutos superiores y universidades, dos tipos de institución de educación superior autónomas y autárquicas.

Ya desde la propia definición de lo que es un IFD, emerge una primera clave para pensar la formación docente en el país, y tiene que ver con un punto de equilibrio muy delicado entre autonomía y control institucional. Si, por un lado, esta dependencia del MEC limita sus actuaciones, por otro, al ser la educación un derecho humano fundamental, es lógico que el Estado se posicione como el principal responsable por garantizar la formación de maestros para las instituciones educativas del país, manteniendo rectoría sobre la misma.

Durante las décadas anteriores a 1990 las acciones del MEC se centraron en la meta de ampliar la cobertura de servicios de formación docente. Desde la reforma educativa del 93, sin embargo, ha desplegado acciones para contrarrestar los efectos de este proceso de masificación que condujo al descuido de la calidad del servicio educativo de los IFD. Entre las acciones emprendidas desde entonces se identifica la evaluación de los IFD con fines de licenciamiento y su continuidad en los procesos de evaluación con fines de acreditación institucional por la ANEAES, agencia creada para certificar la calidad de la educación superior en el Paraguay.

Al otorgar el MEC licenciamiento a un IFD, o al emitir la ANEAES la resolución de su acreditación institucional lo que están haciendo estos dos entes estatales es comunicar a la opinión pública que estos institutos cumplen con los requerimientos de calidad esenciales para operar sin restricciones y formar maestros en el marco de unos criterios mínimos de calidad. Pero la situación no es tan lineal, la misma agencia reconoce que la acreditación de IFD presenta desafíos en cuanto a cómo acreditar a instituciones que no tienen autonomía en su gestión y donde la producción de conocimientos es incipiente o casi inexistente. Los IFD consultados al respecto de políticas de mejoramiento de la calidad indicaron que el punto crítico, es sin duda, el financiamiento de los planes de mejora, la escasez de recursos para la investigación y para la incorporación de docentes y falta de autonomía para formular sus propias ofertas formativas.

Mucho de ello explica que todavía se atribuya un menor valor a los títulos otorgados por IFD que a los otorgados por otras instituciones de educación superior, incluso cuando ese título de IFD adquiere estatus de grado a través de programas articulados. Otra razón de esta desvalorización de los títulos de formación docente es que históricamente la formación de los nuevos maestros quedó siempre en manos de los mismos egresados de instituciones formadoras de docentes, formados más bien para ejercer en escuelas y colegios.

Varias otras problemáticas tan complejas como estas dibujan al día de hoy la situación de la formación docente inicial en el país, pero también varias oportunidades. Con respecto a esto, el estudio diagnóstico aquí presentado arroja algunas claves alentadoras y/o movilizadoramente inquietantes que permiten profundizar algunas reflexiones que vienen siendo construidas en torno a esta realidad tan llena de desafíos. Algunas de estas claves se encuentran en el propio perfil de los IFD y de sus actores clave; directores, docentes y estudiantes.

En los últimos años, la formación académica de los directores y formadores de formadores muestra un salto cualitativo hacia la mejora. La proporción de docentes con formación de grado es cercana al 100% entre los participantes de este estudio. Además, se reportan formación de postgrado en distintos niveles, incluso a nivel de doctorado, lo que hace suponer que la endogamia académica está siendo superada. La dirección de los IFD de gestión oficial del país se encuentra en manos de profesionales con formación de grado y un importante número de postgraduados, que a su vez refieren formación específica en gestión educativa.

Los docentes de estos IFD, al igual que los directores, mayoritariamente mujeres, tienen una edad promedio que no supera los 50 años, casi todos declaran poseer título de grado universitario y un grupo importante afirma contar con pos graduación. Estos docentes son muy bien evaluados por sus estudiantes, que muestran alto grado de satisfacción y pretensiones de replicar sus métodos en el futuro. No obstante, tanto sus directores y sus estudiantes, como los propios docentes, identifican necesidades de capacitación, actualización y formación de posgrado en quienes enseñan en los IFD. Estas necesidades se identifican principalmente en aspectos didácticos. Sin embargo, el análisis en detalle muestra que necesitan, además, actualización disciplinaria.

Los IFD de gestión oficial están distribuidos mayoritariamente en la zona urbana de la región oriental del país y físicamente muy cercanos entre sí. Prácticamente no existen IFD de gestión oficial para la región occidental, lo que afecta la oferta de formación inicial y formación continua. En la región oriental, debido a la poca distancia entre uno y otro IFD, al compartir el mismo territorio incluso compiten entre sí sobre la matrícula.

Respecto a la oferta de formación inicial se constata que se concentra en la formación de profesores para el primer y segundo ciclo de la EEB, en detrimento de la formación de maestros para la educación inicial, el tercer ciclo de la EEB y la educación media, la educación media técnica, la educación indígena, la educación para personas con discapacidades, la formación de técnicos pedagógicos y tantas otras áreas fundamentales. No hay suficiente oferta formativa para la formación de maestros de ciencias naturales, física, química, matemática, castellano, guaraní, idioma extranjero, y en temas transversales (inclusión, equidad, interculturalidad y otros).

Los IFD refieren vinculación con el medio, en particular con las instituciones educativas que son ocupadas como centros de prácticas de sus estudiantes en formación, el uso de la infraestructura del instituto (laboratorios, biblioteca, espacios deportivos) o la

oferta de cursos de formación en servicio<sup>16</sup>. En general, consultados los directores, estudiantes y docentes sobre los recursos básicos y esenciales para operar sus IFD, la opinión de los mismos es favorable.

Otras claves relevantes hacia las mejoras emergen de modo muy particular en cada una de las facetas de la formación docente inicial. A continuación, se hace una revisión final de los hallazgos más relevantes en este recorrido exploratorio realizado en los últimos meses a través de ellas.

### **Incursión de las universidades e institutos superiores en la formación docente inicial: una tarea en progreso**

Por mandato de la ley 1264/98 General de Educación, los IFD son reconocidos como las instituciones de preferencia en la formación de docentes en el Paraguay, empero existen institutos superiores y universidades de gestión oficial o privada que ofrecen programas de formación docente, además de formar a profesionales de grado que luego de una habilitación pedagógica ejercen docencia, principalmente en la educación inicial, en el tercer ciclo de la EEB y en la educación media.

El consorcio compuesto por once instituciones de educación superior para el desarrollo del proyecto FORMACAP es la primera experiencia de trabajo colaborativo e intencionado hacia la concreción de una política pública de vital importancia como es la formación de formadores. A excepción de la UNA y del INAES las demás universidades componentes del consorcio se crearon en la década del 90, algunas incluso mucho más adelante que el año de inicio de aplicación de la reforma educativa. Si bien, solo las dos universidades de gestión privada declaran explícitamente que nacieron para apoyar, sostener, ampliar, fortalecer los programas de formación de los docentes (con programas de grado articulados o no) ante la reforma educacional del 93, se releva una importante cartera de oferta educacional de las IES socias a nivel de grado y de postgrado, en sus diferentes niveles: capacitación, especialización, maestrías y doctorados.

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

Sobre las relaciones entre niveles académicos, la mayoría de los cursos de grado no se desarrollan en el marco de programas articulados. Esta situación contradice con las expectativas de sus potenciales usuarios según las encuestas aplicadas durante el diagnóstico, en las cuales directores, docentes y estudiantes de IFD consideran la impor-

---

<sup>16</sup>A lo largo de este diagnóstico se cita en varias ocasiones el estudio realizado por Lafuente (2015), entre otros datos interesantes, este trabajo hace un mapeo de la cantidad de escuelas y colegios que están ubicados a diez kilómetros de distancia de los IFD, el cual podría ser aprovechado para la mentoría en servicio de los docentes de aulas dotando a los institutos de los recursos que precisan para convertirse en centros de innovación, de referencia y de apoyo a los docentes en ejercicio, que en definitiva son sus egresados. Estos egresados bien podrían regresar al instituto para actualizar sus conocimientos, para compartir sus experiencias o para retroalimentar la formación que se ofrece en su institución de formación.

tancia de pensar en mecanismos de articulación para conciliar de modos más consientes las competencias adquiridas en los IFD con aquellas que pueden ser adquiridas en las universidades o en los institutos superiores.

La oferta identificada es fecunda para la formación inicial en el área de ciencias de la educación, psicología, ciencias sociales, psicopedagogía. Sin embargo, la oferta de formación en servicio es limitada. Es imperioso que las IES generen nuevas ofertas formativas que respondan a las necesidades y focos de interés manifestados por directores, docentes y estudiantes, que prepare a los formadores de formadores para ejercer docencia con competencias para el siglo XXI.

Estas ofertas deben alinearse a las políticas y líneas estratégicas del Proyecto de Transformación Educativa – Paraguay 2030, visando la permanencia y la culminación oportuna de los docentes-estudiantes y potenciando la investigación y la producción del conocimiento. Además, todo proyecto debiera considerar una fase de retroalimentación posterior al egreso, desde la experiencia de los egresados y de sus empleadores.

Por otra parte, si bien los formatos de los proyectos académicos están estipulados por el CONES o por el propio MEC, es un desafío para las IES innovar la metodología y la evaluación a ser aplicadas en los programas que se ofrezcan de modo tal que «no resulte más de lo mismo». Con las recomendaciones de estudios ya realizados por el MEC, con los informes diagnósticos del PNTE 2030, las lecciones aprendidas durante la pandemia y la permanente consulta y evaluación del servicio educacional por parte de los usuarios -docentes debe innovarse la oferta y considerar la atención del interés en experiencias prácticas, de aprendizaje entre pares académicos, y pasantías tanto nacionales como internacionales en el marco del desarrollo de los mismos.

Directores, estudiantes y los mismos estudiantes consideran que los formadores de formadores necesitan actualización en contenidos disciplinares y principalmente en didáctica específica de las disciplinas que enseña. Son desafíos para las IES superar su distanciamiento de las escuelas y la falta de seguimiento de la aplicación en la práctica (Flores, 2005; Ávalos, 2007; Terigi, 2010) y tender a la actualización y dominio de las disciplinas curriculares y sus didácticas, anclada en la escuela y en las prácticas de aula con combinación de estrategias formativas como cursos, talleres, asesoría técnica, b-learning (Ávalos y Beatrice, 2006; Montecinos, 2004; citados por Sosa, 2017)

La necesidad de vincular la teoría con la práctica y viceversa, se potencia para el caso de formadores de formadores, ya que en todo proceso de aprendizaje se identificamos dos momentos claves, uno la adquisición del nuevo contenido, el «qué» a partir de sus experiencias, y otro, la preparación para la transferencia, es decir, el «cómo» aplicar en el aula. (MEC, 2011). Esta preparación del puente entre teoría y práctica aparentemente no ha sido lo suficientemente preparado en los docentes de aula desde su formación en las instituciones formadoras de docentes (Demellenne y Misiego, 2013).

También es preciso fortalecer la formación personal y valórica de los formadores de formadores, en razón de que tanto directores como estudiantes expresan acuerdo que un docente de IFD debe ser una persona innovadora, comunicativa, empática y proactiva con competencias tecnológicas y de investigación; a lo menos con formación de grado universitario y caracterizado por el profesionalismo, dominio profundo de los

contenidos que desarrolla en clase, didáctica general y específica que le permita crear las mejores condiciones para que todos sus estudiantes aprendan: aula dinámica, lúdica y motivadora donde se utilizan varios métodos y que invita a los estudiantes a estar activo, pero por encima debe sobresalir su vocación educativa, la empatía, la responsabilidad, la alegría y la comprensión. Es también autónomo y autodidacta, además de crítico y reflexivo.

Por tanto, las IES deben centrar sus esfuerzos y garantizar en los diseños curriculares y en la ejecución de los programas comprometidos dentro del proyecto FORMACAP estas consideraciones de los actores claves de la formación docente. El estudio les provee suficiente información respecto a áreas o temas específicos de interés colectivo, niveles, modalidades, días, horarios y tiempo de duración.

Será ineludible poner en contraste la oferta actual de las IES con las necesidades manifiestas y con las recomendaciones que realizaron los estudiantes de educación docente inicial encuestados, al plan de estudios que les tocó desarrollar. Gran parte de estas recomendaciones eran referentes a contenidos que les gustaría agregar al plan de estudios o a competencias que les gustaría haber desarrollado y en las que no se sentían seguros.

## Experiencias exitosas y desafíos en la articulación entre formación docente inicial y estudios de grado y postgrado

Existen experiencias nacionales exitosas de articulación de programas de formación docente de pregrado a grado basado en la convalidación de asignaturas, la complementación de la formación y cuya característica es la reducción de años de permanencia en la universidad basado en el reconocimiento de saberes. Como fortalezas de estas experiencias se pueden mencionar la capacidad institucional para:

- Responder a las necesidades del sistema educativo nacional (más niños en el aula, más docentes, mejor preparación).
- Implementar estrategias de trabajo coordinado con las diferentes instancias del MEC responsables de la formación docente.
- Desarrollar proyectos académicos conforme con los requerimientos administrativos y legales vigentes.
- Cumplir el cronograma establecido para el desarrollo de propuestas pedagógicas.
- Propiciar capacitaciones a los RRHH involucrados en los programas
- Sistematizar las experiencias mediante el trabajo articulado entre las instancias de la institución y disponer para la comunidad académica.
- Desarrollar una propuesta curricular pertinente al área de formación ofertada.
- Contar con docentes habilitados y actualizados para el desarrollo de las diferentes áreas de formación de las propuestas de articulación.
- Oportunidad de ofrecer un trayecto formativo que posibilite a los egresados de los IFD cualificarse y obtener una titulación a nivel de grado

- El background de los docentes matriculados en los cursos de grado.
- La revisión continua de los currículos de los diferentes trayectos formativos
- Oportunidad para desempeñarse en el campo de la enseñanza y la gestión educativa en todos los niveles del sistema educativo.

Sin embargo, esta articulación no está estructurada como un itinerario formativo acordado y reconocido por las partes donde estén establecidas las capacidades a ser desarrolladas propiamente en el pregrado y aquellas que deben ser desarrolladas y fortalecidas en el grado. Lo que se nota es una tendencia a convertir los mismos programas de pregrado en licenciaturas en formación docente, agregando más tiempo de estudio y complementando los contenidos. Relacionado con ello, como nudos críticos en relación a las experiencias presentadas se resalta:

- Superposición de horarios de clases de docentes involucrados en las propuestas pedagógicas de articulación con los demás cursos ofertados.
- Falta de personal administrativo capacitado en el contexto de las nuevas propuestas pedagógicas.
- Tensiones en el plantel docente en cuanto a los desafíos de la innovación y profundización en las diferentes áreas de formación.
- Falta de mayor coordinación de espacios de capacitación docente atendiendo la permanencia y los compromisos laborales en otras instituciones.
- Débil articulación entre las funciones académicas, de extensión e investigación que incidieron en la no obtención de resultados óptimos en algunas dimensiones de las propuestas ejecutadas.
- Ausencia de coordinación con el sector laboral para la definición de competencias requeridas y mayor vinculación con empleadores.
- Limitada eficiencia en las instancias de coordinación para brindar respuestas a diferentes requerimientos de estudiantes y docentes.
- Superposición de horario laboral de matriculados con el desarrollo de las clases.
- Frágil sistema informático para el servicio administrativo y pedagógico acorde a las propuestas de articulación.
- Escasa información de datos sistematizados como resultado de procesos investigativos acerca de la implementación de los diseños.

Por otra parte, llama la atención que los directores y docentes de IFD no hayan mencionado al proceso de acreditación como una posible vía de articulación entre los IFD dependientes del MEC con institutos superiores y universidades, considerando uno de los objetivos del mecanismo de evaluación con fines de acreditación nacional de los IFD declarado por la ANEAES es la promoción de las instituciones o su articulación con el sistema universitario (ANEAES, 2019)

Directores, docentes y estudiantes: expresan acuerdo y anhelan concretar un mecanismo de articulación formalizado, de prestigio y sin mucha burocracia. Elías y Misiego (2017) en el artículo: La situación de la formación docente en Paraguay, dicen:

A pesar de la tendencia hacia la formación de grado, existe una opinión generalizada, entre las personas entrevistadas, que la universidad no garantiza la calidad de la dimensión pedagógica de la formación docente, y que se debe seguir trabajando con los IFD.

Los actores entrevistados refieren, por un lado, que el Ministerio de Educación y Ciencias no puede renunciar a la formación de docentes, porque constituye una política de interés público y, por el otro, que no existe ninguna universidad capacitada para formar docentes en la actualidad. En relación con esto último, una de las entrevistadas plantea que “las universidades no tienen vocación, experiencia, ni proximidad con la realidad de las escuelas” (Entrevista a ex viceministra de Educación).

Por otra parte, los especialistas entrevistados consideran que el MEC no puede continuar con la formación de docentes en “solitario”. Se debe construir un itinerario formativo que parta de las instituciones que están a cargo del MEC para que puedan pasar a la universidad. En este sentido, algunos sugieren que la formación docente para la educación media exige una formación universitaria y no de institutos.

En síntesis, en Paraguay la discusión en torno a la inscripción de la formación docente en el nivel universitario apunta fundamentalmente a fortalecer los institutos y buscar áreas de articulación y complementación de las universidades que han demostrado capacidad para abordar temas y áreas referidas a la docencia. (p. 63)

Resta averiguar la efectiva capacidad de las universidades para formar a los docentes. Esta tarea fue encomendada a las Escuelas Normales y luego, hasta a la actualidad a los IFD. Históricamente la formación de maestros estuvo siempre en manos de maestros egresados de las propias instituciones de formación. No se puede negar el aporte de los profesionales- egresados universitarios en la formación media y en particular en la educación media técnica, para quienes se desarrollan cursos de habilitación pedagógica para complementar sus competencias disciplinarias y adquirir competencias para la planificación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje como condición para hacer docencia en los colegios. Además, desde la década del 2000 se evidencia la incursión de maestros en la formación de grado, y en caso particular de los IFD de gestión oficial incluso a nivel de pos graduación.

Las necesidades recogidas en la encuesta fueron la profundización en cuestiones didácticas, en la praxis de la enseñanza, ¿están preparadas los institutos superiores y las universidades? En este sentido, algunas recomendaciones son:

- Conformar mesas técnicas para el análisis y el debate del proceso de articulación que se tiene como propósito desde el proyecto.
- Desarrollar un trabajo colaborativo e intencionado entre el MEC, CONES y las IES a fin de acordar el diseño final de un mecanismo de articulación basado en estrategias, normas y procedimientos que redunden en menos burocracia, no descansen en normas de convalidación y faciliten el acceso de los docentes en programas de grado y de postgrado.
- Revisión administrativa y jurídica del alcance de la terminología “articulación” y sus implicancias conforme a las normativas vigentes y ajustarlas al nuevo diseño, si resulta necesario.
- Elaborar una adecuada planificación para la implementación de articulación.
- Considerar el factor docente como crucial para las innovaciones e implementaciones curriculares
- Abordar desde el marco organizacional e institucional para brindar las mejores condiciones en la implementación y mecanismos de mejora en la selección del personal y la formación en servicio docente.

- Propiciar la formación continua de Equipos Técnicos que realicen asesoramiento para garantizar el proceso de enseñanza aprendizaje en el marco de un currículo basado en competencias para el siglo XXI
- Definir estrategias de reestructuración de los tiempos de permanencia docente y asignaturas a enseñar según los planes de formación que simultáneamente se ofrecen en la institución
- Articular estrategias interinstitucionales en pos del éxito de los planes implementados.
- Desarrollar una planificación (mecanismos y estrategias) referida a los ámbitos de extensión e investigación para asegurar su implementación en los diferentes planes que se ofrece.
- Realizar monitoreo y seguimiento a los estudiantes para la permanencia y culminación oportuna de sus estudios.
- Mejorar aspectos relacionados a las condiciones institucionales (servicio de biblioteca, sistema informático, conexión a internet, acceso a bibliotecas virtuales y base de datos, acorde a las exigencias actuales)
- Fortalecer a las instancias de Coordinación a fin de brindar una atención con pertinencia y eficiencia
- Ofertar becas institucionales para fomentar el estudio de grado y de postgrado.
- Incidir, a corto plazo, en las decisiones del MEC en materia de valoración de los títulos académicos obtenidos en programas de grado articulados en los procesos de certificación documental actual que les otorga menor puntuación y eliminar esta diferenciación que expresa desvalorización.

## **Iniciativas hacia una mejor estructuración y mayor integralidad del mecanismo de ingreso a la formación docente inicial**

Sobre este punto, una primera clave es que la información sobre los mecanismos de acceso a la formación docente inicial, en especial en cuanto a su aplicación histórica no está disponible públicamente, o no se encuentra accesible en los medios digitales, incluso la información disponible sobre la formación docente, no es muy accesible. Se registra experiencias de aplicación de mecanismos de ingreso a la formación docente inicial desde el año 2005. El mecanismo, inicialmente tuvo al menos dos configuraciones: pruebas escritas y, más tarde, curso propedéutico; ambos normados por el MEC, pero con cierta independencia de los IFD para escoger a sus estudiantes.

Desde 2019, el MEC aplica lo que denominó la «Nueva Formación Docente» que contempla un nuevo procedimiento de ingreso para la carrera docente, la instalación de un examen nacional de competencias al egreso, un nuevo currículum que se presenta flexible para acoger las decisiones que se adopten en el marco de la transformación educativa 2030 y un sistema de gobernanza institucional. El nuevo mecanismo de ingreso, de aplicación tanto en los IFD de gestión oficial o privada, tiene como objetivo 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. En este marco realiza campañas comunicacionales para atraer a «mejores estudiantes», becas para estudiantes y la creación de centros de formación especializada (MEC, 2019).

Ya al cierre de este informe se conoce que el MEC ha procedido a la aplicación de las pruebas nacionales de competencias a los egresados de la primera cohorte de ingresantes a la formación inicial con el nuevo mecanismo de selección, pero aún no fue posible contar con un informe de los resultados, debido a la reciente aplicación.

En cuanto al acceso a la formación docente inicial en el nivel de grado es diverso y responde a las políticas y directrices establecidas por cada Institución de Educación Superior, a diferencia de lo establecido para el acceso de formación docente inicial que se encuentra completamente regulado por el MEC. Un grupo de directores considera que la autonomía conferida a los institutos superiores y a las universidades, en cuanto a la regulación de los mecanismos de acceso a la formación de futuros docentes, aunque no sean de formación docente inicial propiamente hablando, deja abiertas brechas que pueden eventualmente ir en detrimento de la calidad. Esta preocupación se ahonda en el conocimiento de que la matriz de evaluación de la calidad institucional de los institutos de formación docente, gestionada por la ANEAES, no cuenta con criterios explícitos relacionados a los mecanismos de acceso a la formación docente inicial.

Respecto al nuevo mecanismo de acceso a la formación docente inicial en aplicación, grupos mayoritarios de directores, docentes y estudiantes participantes en este estudio se muestran bastante concordantes en sus apreciaciones, especialmente con la importancia de evaluar no solo los conocimientos, sino que, además y con mayor prioridad, las actitudes y aptitudes que describen un perfil vocacional ideal para el ejercicio de funciones docentes.

Los directores consideran que la evaluación de ingreso debería ser integral ya que el perfil ideal de un docente en formación no incluye solo aptitudes cognitivas en matemáticas y lenguas, sino también otros atributos como una fuerte motivación hacia la carrera, interés por los estudios, responsabilidad, capacidad de liderazgo, participación en actividades en su comunidad. Los conocimientos y méritos académicos, la actitud y aptitudes vocacionales deben, por lo tanto, ser evaluados. Todos los actores concuerdan que el proceso de admisión debe realizarse en modalidad presencial.

Todos los consultados entregaron recomendaciones para ajustar, mejorar, adecuar el mecanismo de acceso, que incluye desde la recomendación técnica de ajustar la dificultad de los ítems de las pruebas en función a la realidad educativa del nivel medio y no con el perfil que se espera de los estudiantes ya egresados de la formación docente. A su vez, deben ser varias pruebas cada una haciendo énfasis en competencias específicas de cada área.

Los docentes abogan también por una mayor autonomía de los IFD en la elaboración de estas pruebas, ya que también deben ajustarse a la realidad y propuestas académicas propias de cada uno, aunque aprecian las orientaciones de INEE para esta tarea.

Algunos docentes afirman que existen déficit en el planteamiento del proceso de selección, sobre todo porque en su visión –y en esto coinciden con los estudiantes- el sistema de planes de mejora no funciona. Pero en general concuerdan que debe haber un proceso de formación previo y luego una evaluación de desempeño cognitivo, actitudinal y de aptitudes.

Finalmente, será necesario ahondar más el diagnóstico una vez que se cuente con mayores datos de su aplicación, que nos permita evaluar si es, de hecho, esta nueva propuesta de selección de estudiantes adecuada para producir los efectos esperados de atraer más y más variados talentos docentes ¿Qué otros mecanismos deben desarrollarse para evaluar de modo más completo los saberes, habilidades y actitudes?

## **Necesidad de mecanismos formalizados de seguimiento a docentes en formación**

Mejorar la permanencia y culminación oportuna de los estudios es una de las metas previstas en el Plan Nacional de Educación 2018-2024 para lo cual se establecieron objetivos y se viene desarrollando acciones con miras a lograr su cometido.

Al respecto, con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes el MEC plantea entre sus acciones la reconversión de los IFD en centros de Formación de desarrollo personal y profesional del educador y la implementación gradual de la carrera profesional del educador, que contempla el acceso, la permanencia, la promoción y el retiro del educador en el Sistema Educativo Nacional, favoreciendo la valoración de la formación inicial habilitante, los concursos públicos de oposición, la formación continua, la investigación y la evaluación de desempeño (MEC, 2018).

Los dos años de la pandemia por COVID 19 claramente conspiraron con el logro de metas parciales propuestas inicialmente y estudios internacionales al que se tuvo acceso, dicen que no solo se perdieron estudiantes, sino que también los que quedaron en las aulas remotas, presentan importantes pérdidas de aprendizajes, lo que nos desafía a ser creativos y proactivos en el diseño de estrategias para retener más estudiantes en las aulas y certificar sus competencias en el tiempo nominal comprometido (CONES, 2020).

Se identificaron experiencias internacionales y nacionales de mecanismos formalizados de seguimiento y apoyo a nivel de grado y postgrado que se ocupan con fines de garantizar la permanencia y la culminación oportuna de los estudios por parte de los estudiantes, de aplicación durante los años de cursado y se ha identificado también al monitoreo y seguimiento a los egresados-docentes en servicio- como fuente genuina de retroalimentación del proyecto académico que sin duda redundará en mejores y oportunos logros de los estudiantes que se encuentran en la institución basado en la experiencia laboral de sus antecesores. La participación en redes internacionales que apuntan a la innovación docente es una de las estrategias que ocupan las IES para impactar positivamente en la calidad de sus programas de formación de manera a ser motivante para la permanencia y culminación exitosa.

Directores, docentes y estudiantes expresan acuerdo sobre la necesidad de establecer mecanismos formalizados de seguimiento a egresados como estrategia para la aplicación de correctivos y desarrollo de programas que promuevan la permanencia y la culminación oportuna de los estudios.

Finalmente, surgen estas interrogantes ¿Ameritan los datos sobre egreso y abandono pensar en mecanismos formalizados de seguimiento para la permanencia y culminación oportuna en formación docente? ¿Podrían los ajustes en las prácticas de enseñanza- aprendizaje y evaluación servir para el efecto? ¿Es el seguimiento a egresados un mecanismo adecuado para promover la permanencia y culminación oportuna de los estudios de formación docente?

### **Necesidad de mecanismos de acceso a la carrera docente que estimulen el desarrollo continuo de competencias**

Desde el año 2005 el MEC opera un mecanismo formal para regular el nombramiento a rubros docentes, que fue madurando y evolucionando con el tiempo, pero que todavía reporta limitaciones para cumplir cabalmente con su cometido. No obstante, a 16 años de su aplicación el ministerio busca modos de optimizar el mecanismo con eficacia, eficiencia y pertinencia.

Los malos resultados en las pruebas escritas evidencian deficiencias formativas y se atribuye principalmente a las limitaciones con las que se concluyen los programas de formación docente. Por su parte, el gremio docente presenta demandas respecto a la pertinencia y calidad de los indicadores de evaluación en las pruebas diseñadas, aplicadas y corregidas por el INEE. El instituto con fondos de la cooperación internacional y del FEEI está abocado a la conformación de un banco de ítems según grupos disciplinarios y niveles de ejercicio que serán agregadas a las pruebas de conocimientos generales de la pedagogía, la didáctica y la legislación nacional a fin de potenciar el valor predictivo de las pruebas respecto al desempeño futuro de los docentes en ejercicio.

No existe un mecanismo explícito y particular para la selección de formador de formadores, incluso existe la duda de si el estatuto del educador vigente sea aplicable a los formadores de formadores por ser excluido este nivel del texto de la ley 1725 estatuto del educador como sujeto de aplicación. Un dato llamativo, aunque congruente con la no existencia de un mecanismo de selección explícito para los formadores de formadores es que solo el 23% de los docentes participantes en el estudio (44/189) declaran haber accedido al cargo docente en el IFD por la vía del concurso. La vía mayoritaria de acceso es el interinazgo.

Emergen dudas que deben ser respondidas en la segunda fase de diagnóstico: ¿Cuáles son los procedimientos que deben ser ajustados o sustituidos para el fortalecimiento del mecanismo de acceso? ¿Qué legislaciones y normativas institucionales necesitan revisión y ajustes y qué ajustes? ¿El acceso a cargos de formadores de formadores debería tener un diseño, elementos, características y requerimientos particulares?

## Producción de conocimientos y creación de un observatorio, vías hacia un mayor estatus académico de la formación docente inicial

Las competencias de investigación y los saberes científicos son ineludibles en la formación de los futuros docentes, la formación continua de los formadores de formadores y el desarrollo en sí de todo el sistema de formación docente. Los hallazgos diagnósticos fundamentan la necesidad de hacer una reflexión epistemológica en torno a la formación para la investigación del futuro docente desde una perspectiva de cambio.

Se realizó entonces un análisis sobre la producción de conocimiento científico e información sistematizada en formación docente. Por un lado, contextualizándolos como parte de la situación actual de la investigación educativa en el país, para finalmente observar con más detalle la investigación educativa en institutos de formación docente.

Una referencia actual para el desarrollo de la investigación dentro de la formación docente es la aprobación de una agenda de investigación por parte del MEC a mediados del 2021. Entre las áreas de estudio constan prácticas educativas, la de gestión educativa y la de profesión docente. Entre las líneas del área de profesión docente se prevé la calidad de la formación docente inicial y en servicio, estrategias en la práctica docente, condiciones laborales y expectativas de la carrera docente y políticas de calidad.

Además del establecimiento de esta agenda, actualmente el MEC se encuentra prestando asistencia técnica desde la DGIE a IFD de gestión oficial que cuentan con unidades de investigación promovidas desde esta dirección. Sin embargo, aún para estas son escasos los recursos técnicos y financieros para sustentar sus producciones. Podría resultar útil pensar en alguna iniciativa más sistematizada de apoyo a los IFD que no cuentan con unidades de investigación y a las existentes para sostener su desarrollo.

Por otra parte, en la encuesta se exploró el desarrollo de competencias científicas. Por un lado, en estudiantes y, por otro, en los docentes. Con respecto a estos primeros se consideraron actividades de los planes de estudio destinadas a desarrollar competencias de investigación y de gestión de proyectos entendidas como inseparables en la práctica. Para explorar competencias actitudinales se tomó como indicador el interés de los estudiantes para la investigación, emergieron líneas como educación emocional, educación inclusiva, diversidad e interculturalidad, cómo llegar al alumno, evaluación, deserción escolar, educación virtual, aprendizaje infantil, MAPARA, LPA, presupuesto docente, estrés docente, entre otras.

Sería interesante pensar en un sistema de desarrollo de competencias que siga un itinerario desde la fase de estudiantes hasta la de formador de formadores que se pueda acoplar a la malla curricular en continuidad con el mismo mecanismo de desarrollo profesional de los formadores, ya que, además de estudiantes que aprenden investigando, la reflexión sobre la práctica implica la condición de un docente investigador. No obstante, se mantiene en los IFD una concepción de formar sólo para enseñar. La mayoría de los entrevistados no vio la investigación como transversal a todo un plan de estudios. Las prácticas son una actividad frecuentemente citada como actividades

que apuntan a desarrollar competencias de investigación en estudiantes, sin embargo, entre las asignaturas del plan de estudios que se citan para este mismo fin casi ningún encuestado mencionó que todas ellas deben apuntar en esa dirección.

El desarrollo de competencias de investigación en formadores de formadores depende también de los mecanismos de articulación académica entre del IFD con otras IES y programas para el fortalecimiento de capital humano para CyT. En cuanto a estos últimos, los apoyos estatales al fortalecimiento de capacidades científicas de docentes investigadores son inespecíficos.

Faltan programas que apunten a fortalecer estas competencias específicamente en formadores del sistema nacional de formación docente. Lo evidencia el escueto 15% de los docentes encuestados que indica ser docente investigador en la unidad de investigación de su IFD y la poca cantidad de docentes que menciona haber publicado artículos académicos. Es, en efecto, escasa la publicación de artículos en IFD, en cinco años, se registran en la encuesta diagnóstica solo diez artículos académicos publicados por IFD de gestión oficial.

En cuanto al uso de información sistematizada en sus prácticas y al diseño de procesos basado en evidencias, se tomó como indicador la frecuencia con que tienen en cuenta los resultados de las pruebas SNEPE en la planificación de asignaturas. Si bien la mayoría los tiene en cuenta moderadamente, hay posturas críticas que argumentan como motivos para no usarla a la publicación extemporánea de sus resultados, la percepción de que la prueba no se ajusta a la realidad de los estudiantes y de que carece de coherencia didáctica y pedagógica en su aplicación y el hecho de que no encuentran espacios para socializar y discutir esos resultados. Muchos dicen no ver la relación entre los resultados SNEPE y su asignatura o que no siempre amerita su uso, o sea, no asocian la programación de sus asignaturas con el perfil de sus estudiantes de formación inicial.

El desarrollo de todo el sistema nacional de formación docente, en especial su desarrollo científico, es un objetivo que requiere herramientas y espacios de información que permitan tener una visión integral de este sistema a escala nacional. Estas herramientas y espacios deben soportar su alto nivel de complejidad y la alta frecuencia con que se producen cambios tanto a su interior como dentro sus sistemas circundantes (SEN) y aledaños (SNCYT, sistema nacional de ciencia y tecnología, para citar solo algunos). Estas herramientas y espacios deben permitir manejar el alto volumen de datos que estos constantes cambios y su escala nacional implican.

Un observatorio que sistematice y socialice permanente información cumpliría con estas condiciones y dotaría al sistema de formación docente inicial de la transparencia que por ley es debida a la ciudadanía. En la encuesta se verificó que tanto directores como docente y estudiantes creen que la construcción de un espacio de información sobre la formación docente en Paraguay debe ser una tarea considerada como altamente prioritaria si se piensa en emprender acciones en este ámbito. Entre sus ventajas citan que puede ser una herramienta para unificar y verificar criterio para mejora de las prácticas y para posicionar públicamente la formación docente y aportando a un proceso de revalorización en la ciudadanía. También apuntan a su potencial como herramienta de socialización de experiencias entre pares a escala nacional.

Además de una visión favorable de los que serían los principales protagonistas de este observatorio, este contaría con muchas fuentes estadísticas oficiales ya existentes para sustentar complementar o incluso cruzar datos. Estas fuentes son la Encuesta Permanente de Hogares Continua, los registros administrativos del MEC, así como sus sistemas oficiales de información, los registros administrativos de los IFD y de otras instituciones de educación superior, así como los sistemas de información con los que cuentan y el Observatorio Educativo Ciudadano bajo gestión de Juntos por la Educación.

## Recomendaciones finales

Se augura que el análisis, la reflexión, los contrapuntos, las observaciones y las recomendaciones que provoquen la lectura de este informe diagnóstico ya sea por la vía de talleres, seminarios, conversatorios, presentaciones públicas y otras formas de socialización, divulgación e interacción con todos los interesados en la formación de formadores enriquezcan y potencien este trabajo colaborativo de las IES socias del proyecto FORMACAP a fin de cumplir con su cometido de sentar una línea de base para la elaboración del plan de acciones para los próximos tres años.

A propósito, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Analizar los resultados del diagnóstico desde una perspectiva global, integral y particular según productos comprometidos en el proyecto.
- Profundizar en el diagnóstico específico de cada línea de trabajo respondiendo a las preguntas emergentes en este estudio y las que se recojan de los interesados en el tema y durante el transcurso del diseño de los mismos.
- Articular las acciones con los otros componentes del Programa de apoyo a la transformación del Sistema Educativo en Paraguay con financiamiento de la Unión Europea (resultados de aprendizajes y educación técnica profesional y sistema nacional de calificaciones), para potenciar los resultados e impactos.
- Alinear las acciones del proyecto a las políticas, objetivos y líneas estratégicas del Plan de Transformación Educativa 2030 haciendo foco en las cuatro políticas sustantivas y considerando las políticas instrumentales.



Fuente: Primer Acuerdo para el diseño de la estrategia de transformación educativa Paraguay 2030, 2020

- Encontrar estrategias que fortalezcan la alianza entre el MEC e IES socias.
- Sistematizar la metodología, la experiencia de trabajo colaborativo entre las IES socias por tratarse de la primera experiencia en el Paraguay de un consorcio de Instituciones de educación superior y el MEC para incidir en políticas públicas en el sector educacional

## Agradecimientos

Se reconoce la activa y calificada contribución de la coordinación general, del comité de dirección, coordinadores de acciones y coordinadores institucionales del proyecto para la elaboración compartida del diagnóstico asumiendo compromisos en la validación de todos los instrumentos diseñados por la consultoría para la recolección de datos, por la redacción de estudios particulares según temas y capítulos acordados y las oportunas alertas con el fin de direccionar el estudio a los objetivos de su realización.

Se agradece a las autoridades de las once IES socias que dieron contribución oportuna y pertinente para facilitar el desarrollo del diagnóstico.

A las autoridades del MEC, en particular a las de la DGFPE, por el apoyo brindado para acceder a datos y propiciar el contacto con directores, docentes y estudiante de los IFD participantes en el estudio.

A los directores de los IFD de gestión oficial por su interés y activa participación en este estudio y por la labor desplegada para facilitar la participación de docentes y estudiantes de sus instituciones en el llenado de las encuestas del estudio.

Al equipo consultor nacional por el conocimiento y la experiencia en el tema en estudio puesta al servicio del consorcio, la capacidad de coordinar el trabajo colaborativo entre IES tan diversas, la capacidad de diálogo en las discusiones para la redacción final del documento y la apertura para la mejora.

A la Unión Europea y su representación en Paraguay por el acompañamiento cercano, las extraordinarias y expeditas diligencias para facilitar la gestión y el respeto demostrado por el trabajo diagnóstico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. F., y Conci, M. C. (2019). Caracterización y democratización de la educación superior en Mercosur ampliado. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

Álvarez, M.F. y Conci, M. C. (informe pendiente de publicación). Tendencias en la matrícula de Educación Superior: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay 2000-2018.

Álvarez, María Cristina; Dávila, Mabel (2005). La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina. Documento de Trabajo N° 141. ISSM 1850-2547.pdf (en línea). Buenos Aires, Argentina. Universidad de Belgrano. Disponible en la red: [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/141\\_alvarez.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/141_alvarez.pdf).pp.31.

ANEAES. (2019a). Cantidad de instituciones de educación superior del Paraguay según su tipología y sector. <http://www.aneaes.gov.py/v2/>

ANEAES. (2019b). Nuevo mecanismo de evaluación y acreditación institucional para institutos de formación docente. <http://www.aneaes.gov.py/v2/noticias/nuevo-mecanismo-de-evaluacion-y-acreditacion-institucional-para-institutos-de-formacion-docente>

ANEAES (2021). Resolución 71/ POR LA CUAL SE APRUEBA LA ESCALA VALORATIVA PARA LA RESOLUCIÓN FINAL EN EL MARCO DEL MECANISMO DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL PARA LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE (IFD) DEL MODELO NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Banco Mundial. (2013). Estado del arte de la profesión docente en Paraguay. Ideas inspiradoras para la elaboración de políticas educativas. Banco Mundial Paraguay.

Caballero Merlo, J. N. La experiencia de innovación en formación docente en Educación Superior: el caso de la participación de la Universidad Autónoma de Asunción (UAA) en la Red TO-INN Programa Erasmus (2016-2019). Rev. Int. Investig. Cienc. Soc. ISSN (Impresa) 2225-5117. ISSN (En Línea) 2226-4000. Vol.14 n°2, diciembre, 2018.pág. 169-184.

Constitución Nacional Paraguaya. (26/11/2021 de abril de 1992). Obtenido de Biblioteca de Archivo Central del Congreso de la Nación: <https://www.bacn.gov.py/constitucion-nacional-de-la-republica-del-paraguay>

Consejo Nacional de Educación y Cultura (2002). Informe. Asunción.

Decreto N° 47234 que reglamenta la ley 6628/2020. Presidencia de la República del Paraguay

Demelene y Misiego (2013) Estudio sobre percepciones de los y las docentes en servicio de la educación inicial, de la educación escolar básica y media relacionado a la formación docente continua. Centro de Investigación e Innovación Educativa. Paraguay.

Elias, R y Misiego, P. (2017). La situación de la formación docente en Paraguay. Dossier ponencias internacionales: Investigación y Políticas de Formación Docente en Paraguay, Argentina y Brasil, 45-87.

Fernández, R. (2020). Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México. ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-diciembre, 2020, Volumen 4, Número 2. Recuperado de [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v4i2.167](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.167) pp.17.

Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña (1998). Propuesta Experimental Licenciatura en Ciencias de la Educación. Asunción.

Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña (2006). Propuesta Experimental Licenciatura en Educación Inicial. Asunción.

Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña-ISE (2010). Proyecto Académico de la Carrera de Educación Física, Asunción, Paraguay, ISE. 2010 pp.14.

Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña-ISE (2010). Proyecto Académico de la Carrera de Educación Inicial, Asunción, Paraguay, ISE. 2010 pp.20.

Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña-ISE (2014). Proyecto Académico de la Carrera de Ciencias de la Educación, Asunción, Paraguay.

Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña-ISE (2017) Reglamento de Homologación, Convalidación y Validación de Asignaturas Y/o Módulos de Carreras de Pregrado, Grado y Postgrado. Asunción, Paraguay.pp.8.

Katherine López Arias, Iván Ortiz Cáceres, Gloria Fernández Lobos, (2017) Articulación de itinerarios formativos en la educación superior técnico profesional. Estudio de un caso en una universidad chilena. Santiago, Chile.pp.17.

LEY DE ENSEÑANZA SECUNDARIA (1889)

Ley N° 6628/QUE ESTABLECE LA GRATUIDAD DEL CURSO DE ADMISIÓN Y CARRERAS DE GRADO EN INSTITUTOS Y UNIVERSIDADES DE GESTIÓN OFICIAL. (2020)

Ley N° 6659/QUE APRUEBA EL CONVENIO DE FINANCIACIÓN ENTRE LA UNIÓN EUROPEA Y LA REPÚBLICA DEL PARAGUAY PARA EL PROGRAMA DE APOYO A LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EL PARAGUAY Y SUS ANEXOS. (2020)

Ley N° 1264/ GENERAL DE EDUCACIÓN. (1988) Obtenido de Banco y Archivo Central del Congreso de la Nación: <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3766/ley-n-1264-general-de-educacion>

Ley N° 2279 / QUE MODIFICA LOS ARTÍCULOS 1o, 2o, 3o, 5o, 6o, 7o, 8o, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21 Y 22 Y AMPLÍA la Ley N° 1028/97 “GENERAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA”, 13 (2003). <https://www.bacn.gov.py/archivos/4947/20160517104103.pdf>

Ley N° 3568 /POR EL CUAL SE CREA EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA – CIIE, DEPENDIENTE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA Y SE DEFINEN SUS FINES Y OBJETIVOS (2009). Asunción, 3 de diciembre de 2009. <https://paraguay.justia.com/nacionales/decretos/decreto-3568-dec-3-2009/gdoc/>

Ley No 1725/ ESTABLECE EL ESTATUTO DEL EDUCADOR, 11 (2001). <https://www.bacn.gov.py/archivos/769/20130920114749.pdf>

Ley No 2072 / CREACIÓN DE LA AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACION DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 8 (2003). <https://www.bacn.gov.py/archivos/2636/20140930115735.pdf>

Ley No 4995 / DE EDUCACION SUPERIOR 24 (2013). <https://www.bacn.gov.py/archivos/4401/20151201113601.pdf>

Ley No 5749 / ESTABLECE LA CARTA ORGÁNICA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS, 44 (2017). <https://www.bacn.gov.py/archivos/5260/20170511100602.pdf>

MEC. (2007). Mecanismo de licenciamiento de instituciones formadoras de docentes. Paraguay. Recuperado de ([https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/14692?1506353855](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/14692?1506353855)) [setiembre de 2021]

MEC (2008). Evaluación del Desempeño para la Certificación Profesional de los Educadores del Paraguay.

MEC. (2011). Plan Nacional de Educación 2024. Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura. Paraguay. Recuperado de ([www.mec.gov.py](http://www.mec.gov.py)) [30 de octubre de 2021]

MEC, Juntos por la Educación, y OEI. (2013). Propuestas para la agenda educativa: Síntesis de un proceso para su análisis y construcción. Fase 1. Paraguay. Recuperado de (<https://juntosporlaeducacion.org.py/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2019/10/Propuestas-para-la-Agenda-Educativa-Sintesis.pdf>) [setiembre de 2021]

MEC (2015). Lafuente, Marta. Análisis de situación de IFD de gestión oficial. Paraguay

MEC (2016). Mecanismo de licenciamiento de instituciones formadoras de docentes, versión ajustada. Paraguay.

MEC (2019a) Diseño curricular de la Nueva Formación Docente. Profesorado para 1.º y 2.º ciclo de la EEB. Viceministerio de Educación Superior y Ciencias Dirección General de Formación Profesional del Educador. Paraguay

MEC (2019b). Transformemos la Educación. Plan de Acción Educativa 2018-2023. Paraguay. Recuperado de ([https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/15500?1570024727](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15500?1570024727)) [25 de noviembre 2021]

MEC (2019c) Resolución N° 6526 / POR LA CUAL SE APRUEBA EL ORGANIGRAMA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS, 6 (2019). Recuperado de ([https://www.mec.gov.py/cms\\_v4/6526-2019-PETTA.pdf](https://www.mec.gov.py/cms_v4/6526-2019-PETTA.pdf)) [3 de setiembre de 2021]

MEC (2019d) Procedimientos de acceso a la formación docente inicial. Paraguay. Recuperado de (<https://enef.edu.py/>: <https://enef.edu.py/wp-content/uploads/2020/02/PROCEDIMIENTOS-DE-INGRESO-A-LA-FORMACIO%CC%81N-DOCENTE-INICIAL.PDF.pdf>) [10 de octubre 2021]

MEC (2021a) Resultados de la encuesta a DGIE sobre ruta de transformación para el eje de evaluación e investigación. PNTE2030: eje evaluación e investigación. Paraguay.

MEC (2021b) Primer acuerdo para el diseño de la estrategia de la transformación educativa Paraguay 2030. Documento para Consulta Pública. PNTE2030. Paraguay.

MEC (2021c) Análisis del Sistema Educativo Paraguayo. Diagnóstico técnico para contribuir al debate sobre educación en Paraguay, como parte del proceso de transformación educacional 2030. Eje: Desarrollo profesional docente. PNTE2030. Paraguay.

MEC (2021d). Análisis del Sistema Educativo Paraguayo. Diagnóstico técnico para contribuir al debate sobre educación en Paraguay, como parte del proceso de transformación educacional 2030. Eje: Evaluación e Investigación. PNTE2030. Paraguay.

MEC (2021e) Resolución N° 310/ POR LA CUAL DE APRUEBA LA AGENDA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN.

Melbin A. Velásquez P., Margarita Posada & otros. Acciones para favorecer la permanencia. Universidad de Antioquia. 2011 Colombia. Recuperado de (<https://permanenciaboa.udea.edu.co/api/c/general/resources/>) [20 de noviembre 2021]

ONU. Agenda 2030. [Visitado 2015 Sep 28]. Disponible en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/laasamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Observatorio Educativo Ciudadano y Juntos por la Educación (2020). Desafíos de la gestión educativa. Sistematización del Observatorio Educativo Ciudadano.

[https://www.observatorio.org.py/uploads/report\\_file/url/76/1607525088-Desafios\\_de\\_la\\_Gestio%CC%81n\\_Educativa.pdf](https://www.observatorio.org.py/uploads/report_file/url/76/1607525088-Desafios_de_la_Gestio%CC%81n_Educativa.pdf)

Ockham, G. Vol. 8, No. 2 Julio - diciembre de 2010 - ISSN: 1794-192X Ø 95 Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa - pp. 85-99.

STP (2014). Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030. Paraguay

<https://www.stp.gov.py/pnd/wp-content/uploads/2014/12/pnd2030.pdf>

Sosa, Alcira. PROCEMA 2017. Nuevas necesidades educativas: el desafío de la transformación de los IFD. 2017

Serafini, Oscar. Aportes teóricos y metodológicos a la investigación en psicología y educación. Flacso Paraguay. 2021. Capítulo 1. La calidad de la Educación Superior. Una aproximación estructural que permite la aplicación simultánea de criterios de calidad. (p.27-35)

UNIBE (2019) Mecanismo de promoción de la permanencia de estudiantes en programas de posgrado. Recuperado de ([https://postgrado.unibe.edu.py/files/Reglamentos\\_Mecanismos\\_Procedimientos/Mecanismos/Mecanismo\\_de\\_inclusin\\_de\\_sectores\\_vulnerables\\_UNIBE.pdf](https://postgrado.unibe.edu.py/files/Reglamentos_Mecanismos_Procedimientos/Mecanismos/Mecanismo_de_inclusin_de_sectores_vulnerables_UNIBE.pdf)) [25 de noviembre 2021]

Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”. Estatuto (2014)

Zayas Rossi, L. I. (2016). Historia de la formación docente en Paraguay. Praxis Educativa, vol. 19, núm. 3, pp. 32-44

Zayas, L.; Subeldía, A.; Miranda, M.;Palacios, G.;Solís, M. y Caballero, F. (2012). Licenciatura en Educación Inicial MEC – ISE. Una experiencia para el debate de un currículum basado en competencias 2009 – 2011.Publicaciones ISE.

## ANEXOS

### Anexo 1. IFD en funcionamiento en el 2021- Datos de conformación 2015 – Presencia de IES socias del Proyecto FORMACAP en el territorio

		2021	Datos a septiembre 2015 (MEC- Marta Lafuente)				2021	2021	
Nº	IFD de gestión oficial por Departamento geopolítico del Paraguay	Cantidad de IFD – (2021)	Cantidad de IE ubicadas a 10 km del IFD (2015)	Total de docentes en el Dpto. (2015)	Total de docentes en el IFD (2015)	Total de alumnos en IFD (2015)	Alumnos por docente en IFD (2015)	Presencia de IES socias del consorcio FORMACAP (gestión oficial)	Presencia de IES social del consorcio FORMACAP (gestión privada)
<b>CONCEPCIÓN</b>		<b>2</b>	<b>107</b>	<b>2447</b>	<b>224</b>	<b>1810</b>	<b>8</b>	<b>Sí</b>	
1	CRE “Juan E. Oleary” de Concepción								
2	IFD de Horqueta								
<b>SAN PEDRO</b>		<b>5</b>	<b>200</b>	<b>3185</b>	<b>80</b>	<b>3379</b>	<b>42</b>	<b>Sí</b>	
3	IFD de Lima								
4	IFD de General Aquino								
5	IFD Diocesano de Capiibary								
6	IFD de San Pedro del Ycuamandyjú								
7	IFD de San Estanislao								
<b>CORDILLERA</b>		<b>3</b>	<b>114</b>	<b>2058</b>	<b>71</b>	<b>5046</b>	<b>71</b>	<b>Sí</b>	
8	IFD de Eusebio Ayala								
9	IFD de Itacurubí de la Cordillera								
10	IFD “Maestro Fermín López” de Piribebuy								
<b>GUAIRÁ</b>		<b>3</b>	<b>169</b>	<b>3219</b>	<b>222</b>	<b>3851</b>	<b>17</b>	<b>Sí</b>	
11	CRE “Natalicio Talavera”- Villarrica								
12	IFD de Natalicio Talavera								
13	IFD de Independencia								
<b>CAAGUAZÚ</b>		<b>3</b>	<b>248</b>	<b>4893</b>	<b>55</b>	<b>5184</b>	<b>94</b>	<b>Sí</b>	
14	IFD de Caaguazú								
15	IFD de Cnel. Oviedo								
16	IFD de San José de los Arroyos								
<b>CAAZAPÁ</b>		<b>3</b>	<b>471</b>	<b>1637</b>	<b>58</b>	<b>4005</b>	<b>69</b>	<b>Sí</b>	
17	IFD de Caazapá								
18	IFD de Yuty								
19	IFD “Teko Porã Rekávo”								
<b>ITAPÚA</b>		<b>5</b>	<b>199</b>	<b>4236</b>	<b>57</b>	<b>3853</b>	<b>68</b>	<b>Sí</b>	<b>Sí</b>
20	CRE “Gral. Patricio Escobar”- Encarnación								
21	IFD “Santa Clara” - Coronel Bogado								
22	IFD de Capitán Miranda								
23	IFD de Yatyty								
24	IFD Maria Auxiliadora								
<b>MISIONES</b>		<b>3</b>	<b>93</b>	<b>2047</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Sí</b>	
25	IFD Prof. Ladislao Lilé González								
26	IFD San Ignacio								
27	IFD Santa Rosa								
<b>PARAGUARÍ</b>		<b>2</b>	<b>74</b>	<b>1906</b>	<b>77</b>	<b>1461</b>	<b>19</b>	<b>Sí</b>	
28	IFD Paraguari	<b>2</b>	<b>74</b>	<b>1906</b>	<b>77</b>	<b>1461</b>	<b>19</b>	<b>Sí</b>	
29	IFD Quiindy								
<b>ALTO PARANÁ</b>		<b>1</b>	<b>218</b>	<b>5850</b>	<b>178</b>	<b>4588</b>	<b>26</b>	<b>Sí</b>	
30	CRE Dr. Gaspar R. de Francia								
<b>CENTRAL</b>		<b>2</b>	<b>683</b>	<b>22311</b>	<b>218</b>	<b>6488</b>	<b>30</b>	<b>Sí</b>	<b>Sí</b>

		2021	Datos a septiembre 2015 (MEC- Marta Lafuente)				2021	2021	
Nº	IFD de gestión oficial por Departamento geopolítico del Paraguay	Cantidad de IFD – (2021)	Cantidad de IE ubicadas a 10 km del IFD (2015)	Total de docentes en el Dpto. (2015)	Total de docentes en el IFD (2015)	Total de alumnos en IFD (2015)	Alumnos por docente en IFD (2015)	Presencia de IES socios del consorcio FORMACAP (gestión oficial)	Presencia de IES social del consorcio FORMACAP (gestión privada)
31	CRE Saturio Ríos								
32	IFD Cap. A. F. de Pinedo								
<b>ÑEEMBUCÚ</b>		<b>2</b>	<b>44</b>	<b>886</b>	<b>201</b>	<b>2588</b>	<b>13</b>	<b>Sí</b>	
33	CRE Mcal. Francisco Solano López								
34	IFD Gral. Díaz								
<b>AMAMBAY</b>		<b>1</b>	<b>63</b>	<b>1641</b>	<b>167</b>	<b>2530</b>	<b>15</b>	<b>Sí</b>	
35	CRE “Dr. Raúl Peña”								
<b>CANINDEYÚ</b>		<b>1</b>	<b>38</b>	<b>646</b>	<b>11</b>	<b>485</b>	<b>44</b>	<b>Sí</b>	
36	IFD Juan Alberto Barreto Villalba								
<b>PRESIDENTE HAYES</b>		<b>1</b>	<b>42</b>	<b>1197</b>	<b>22</b>	<b>707</b>	<b>32</b>	<b>Sí</b>	
37	IFD Villa Hayes								
<b>BOQUERÓN</b>		<b>1</b>	<b>7</b>	<b>135</b>	<b>7</b>	<b>227</b>	<b>32</b>		
38	IFD Mcal. Estigarribia								
<b>CAPITAL</b>		<b>2</b>	<b>469</b>	<b>13181</b>	<b>80</b>	<b>3379</b>	<b>42</b>	<b>Sí</b>	<b>Sí</b>
39	IFD Ntra. Señora de la Asunción								
40	Escuela Nacional de Educación Física								
<b>Total</b>			<b>3313</b>	<b>73381</b>	<b>1805</b>	<b>51042</b>			

Elaboración propia, basado en el trabajo de Lafuente (2015), el directorio actual de IFD proporcionado por la DGFE y el proyecto FORMACAP

### Observaciones:

IFD - Misiones. Los tres IFD sin registro de asignación de docentes y matrícula 2015

IFD - Asunción, uno sin registro de asignación de docentes y matrícula 2015

IFD- San Pedro, dos IFD sin registro de asignación de docentes y matrícula 2015

IFD-Guairá, un IFD sin registro de asignación de docentes y matrícula 2015

IFD-Caaguazú, un IFD sin registro de asignación de docentes y matrícula 2015

IFD-Caazapá, un IFD sin registro de asignación de docentes y matrícula 2015

IFD-Itapúa, un IFD sin registro de asignación de docentes y matrícula y un IFD sin matrícula 2015

Ratio docente/estudiante de IFD: 18 estudiantes

IFD- Valle Pé - Borja no se encuentra en la lista de IFD activos al 2021

## Anexo 2. Matriz de indicadores del cuestionario aplicado a directores

<i>Características de los IFDs participantes</i>	Estructura organizacional	1. Institución a la que pertenece 2. Año de creación del IFD 3. Ciudad de asiento del IFD 4. Departamento de asiento del IFD 5. Zona de ubicación de su institución 6. Carácter institucional 10. Su institución ofrece programas de 11. Programas de Formación Docente Inicial que se encuentran activos en su institución 12. Cantidad aproximada de estudiantes de formación docente con que cuenta el IFD. 13. Cantidad de docentes con que cuenta el IFD para desarrollar clases en los programas que ofrece la institución. 47. Cantidad de docentes que trabajan en su IFD.  59. Distribución de docentes según sexo. 17. ¿Cuántas escuelas o colegios se encuentran en la ciudad de asiento y demás áreas de influencia que tenga el IFD? 18. Proyectos de colaboración entre el IFD y las escuelas y colegios de su ciudad de asiento y demás áreas de influencia de la institución 19. Indique qué actividades se desarrollan en los proyectos de colaboración entre el IFD y las escuelas y colegios de su ciudad de asiento y demás áreas de influencia de la institución
	Recursos tecnológicos para la información y la comunicación	7. Infraestructura y el equipamiento tecnológico para cursos virtuales 8. Acceso a internet 9. Biblioteca
	Evaluación institucional	14. El IFD participó en la evaluación para el Licenciamiento Institucional 15. Si participó en el proceso de Licenciamiento, indique la resolución que le otorgó el MEC 16. ¿Está en proceso de acreditación institucional ante la ANEAES?
	Actividades de investigación	60. ¿Cuenta su IFD con una unidad de investigación educativa? 61. ¿Cuenta su IFD con fuentes de financiamiento para investigación? 62. Cuántos profesores investigadores integran el plantel del IFD 63. Cite al menos tres líneas de investigación seguidas en el IFD 64. Cuántos artículos académicos se publicaron desde el IFD en los últimos cinco años 65. Implementó o implementa el IFD a su cargo algún proyecto de investigación acción educativa 66. Cite los proyectos de investigación acción educativa implementados, en caso de haberlos implementado 67. ¿Su institución recibe asistencia, orientación y/o apoyo de la Dirección General de Investigación del MEC? 68. Qué actividades académicas incluyen los programas implementados en la institución para el desarrollo de competencias de investigación en los estudiantes en formación inicial y en formación continua. 69. ¿Qué asignaturas del plan de estudios de la formación docente inicial ayudan a los estudiantes desarrollar sus competencias de investigación? 70. Total aproximado de horas reloj de formación inicial destinadas a desarrollar competencias de investigación en los estudiantes 71. Total aproximado de horas de formación inicial destinadas a desarrollar competencias de formulación y gestión de proyectos
<i>Descripción de los encuestados</i>	Datos personales y laborales	20. Sexo 21. Edad 22. Cargo/s que ocupa actualmente en el IFD 23. Mecanismo de acceso al cargo. 24. Antigüedad en el cargo. 25. Antigüedad como funcionario del IFD. 26. Tiempo diario dedicado al cargo actual de mayor rango en el IFD

	27. ¿Usted desarrolla clases en su IFD?
Formación académica	<p>28. ¿Usted recibió formación específica desde el MEC para el cargo que ocupa actualmente?</p> <p>29. ¿Tiene usted formación de grado universitario?</p> <p>30. ¿Cuál es su área de formación universitaria?</p> <p>31. ¿Su grado universitario lo consiguió en programas articulados?</p> <p>32. ¿Qué formación especializada tiene usted en Gestión Educativa?</p> <p>33. Nivel académico actual</p> <p>34. Experiencia como estudiante en diferentes modalidades</p> <p>35. Carácter público o privado de las instituciones en las que mayormente realizó su formación de postgrado</p> <p>36. Nacionalidad de las instituciones en las que mayormente realizó su formación de postgrado</p> <p>37. ¿Cuál es su área de formación docente?</p> <p>38. Campos educativos en los que tiene formación específica.</p> <p>39. Lapso desde la última vez que participó en un evento de formación docente en servicio asociado al cargo.</p> <p>40. Tipo de eventos de formación docente en servicio en los que participó en los últimos tres años.</p>
Percepciones y actitudes	<p>Sobre su propia formación</p> <p>41. Tipos de formación de preferencia</p> <p>42. ¿En qué área considera que necesita fortalecer su formación para desarrollar aún más sus competencias de gestión educativa?</p> <p>43. Modalidad de preferencia para la formación en servicio</p> <p>44. Turno de preferencia para la formación en servicio</p> <p>45. Días de preferencia para la formación en servicio</p>
	<p>Sobre la formación de los docentes de su IFD</p> <p>48. Le parece que los docentes de su IFD necesitan mayor formación/actualización principalmente en...</p> <p>49. Para cada asignatura indique si lo que necesita su IFD es actualizar/fortalecer los contenidos, la didáctica, ambos o ninguno</p> <p>50. ¿En su opinión, sus docentes necesitan formación a nivel de postgrado?</p> <p>51. ¿Qué nivel de postgrado necesitan los docentes que trabajan en su IFD en la actualidad?</p> <p>52. Áreas transversales en las que necesitan los docentes formación.</p>
	<p>Sobre mecanismos nacionales de formación docente</p> <p>46. ¿Cuál es la cantidad máxima de horas semanales que debería ocupar un curso de formación para docentes en servicio?</p> <p>53. En una escala del 1 al 5, ¿Qué tan necesario le parece que los docentes en formación inicial tengan grado universitario?</p> <p>54. ¿Cómo debería darse la articulación entre la formación docente y el grado universitario?</p> <p>55. En una escala del 1 al 5, ¿Qué tan prioritaria le parece la construcción de un espacio de recolección, análisis y socialización pública de información sobre la formación docente en el país?</p> <p>56. Cualquiera sea su respuesta a la pregunta 53, justifíquela.</p> <p>57. ¿Cuál sería el mecanismo ideal para realizar un seguimiento a los egresados de la formación docente en nuestro país?</p> <p>58. ¿Cómo debería seleccionarse a los y las jóvenes que desean estudiar programas de formación docente?</p> <p>72. Por último, podría indicarnos al menos tres características esenciales del Docente para el siglo XXI</p> <p>73. Si desea compartir más reflexiones o información sobre la formación docente inicial y continua no requeridas en las preguntas anteriores, desarróllelas en este espacio</p>

### Anexo 3. Matriz de indicadores del cuestionario aplicado a docentes

	Indicadores		Reactivos
<i>Características de los encuestados</i>	Perfil demográfico	<ol style="list-style-type: none"> <li>Género</li> <li>Edad</li> <li>Residencia</li> <li>Datos laborales</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Institución examinada en la encuesta</li> <li>Sexo</li> <li>Edad</li> <li>Ciudad</li> <li>Departamento</li> <li>Mecanismo de acceso al cargo</li> </ol>
	Formación académica	<ol style="list-style-type: none"> <li>Formación docente del encuestado</li> <li>Formación de grado del encuestado</li> <li>Nivel académico actual</li> <li>Experiencia como estudiante</li> <li>Características de su formación de postgrado</li> <li>Formación docente en servicio</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Egresados de IFD</li> <li>Título de formación docente</li> <li>Grado universitario</li> <li>¿Cuál es su área de formación universitaria?</li> <li>Si su título es de licenciatura en ciencias de la educación, ¿lo consiguió en programas articulados? (es decir, ¿se le reconoció sus estudios de formación docente y estudió menos años en la Universidad para obtener el título de licenciada?)</li> <li>¿Cuál es su nivel académico actual?</li> <li>Tiene experiencia como estudiante en programas desarrollados en modalidad...</li> <li>Su formación de postgrado la realizó mayormente en instituciones de gestión...</li> <li>Su formación de postgrado la realizó mayormente en instituciones...</li> <li>Indique en cuáles de los siguientes campos educativos tiene formación específica</li> <li>¿Cuántos meses pasaron desde la última vez que participó en un evento de formación docente en servicio asociado a la asignatura que enseña?</li> <li>Los eventos de formación docente en servicio en los que participó como docente-estudiante en los últimos tres años fueron...</li> </ol>
	Actividades didácticas		<ol style="list-style-type: none"> <li>Cantidad de IFD donde enseña</li> <li>Asignaturas que enseña</li> <li>Promedio anual estimado de estudiantes en los últimos dos años</li> <li>¿Enseña también en la universidad?</li> <li>En la universidad enseña en...</li> <li>Años de antigüedad en formación docente</li> <li>¿Cuántas horas semanales dedica a la formación de docentes?</li> <li>Usted desarrolla la/s asignatura/s en programas de...</li> <li>Actividades de vinculación en la asignatura</li> <li>Actividades de vinculación del IFD que facilitan desarrollo de su asignatura</li> </ol>
	Actividades de investigación		<ol style="list-style-type: none"> <li>¿Es docente investigador en la unidad de investigación de su IFD?</li> <li>¿Qué tema de investigación referente a la formación de docentes le gustaría investigar?</li> <li>¿Cuántos artículos académicos ha publicado en los últimos cinco años?</li> <li>En la planificación de su asignatura, ¿están previstas actividades que apuntan al desarrollo de competencias de investigación en sus estudiantes?</li> <li>De la carga horaria total de su asignatura, qué porcentaje aproximado de horas utiliza para desarrollar competencias de investigación en sus estudiantes</li> <li>De la carga horaria total de su asignatura, qué porcentaje aproximado de horas utiliza para desarrollar competencias de formulación y gestión de proyectos</li> <li>¿Qué tan a menudo considera usted los resultados de las pruebas SNEPE para el planteamiento de acciones didácticas concretas en la planificación de su/s asignatura/s?</li> <li>Cualquiera, haya sido su respuesta en la pregunta anterior, indicar los motivos</li> </ol>

*Actitudes, opiniones y preferencias*

Sobre su propia formación		<p>31. Si tuviera que elegir dos (2) tipos de formación docente en servicio a cursar en los próximos tres años, teniendo en cuenta la inversión real de tiempo y recursos, usted optaría por...</p> <p>32. Modalidad de preferencia para la formación docente en servicio</p> <p>33. Horario de preferencia para la formación docente en servicio</p> <p>34. Días de preferencia para la formación docente en servicio</p> <p>36. Usted diría que necesita actualmente una mayor formación/actualización principalmente en...</p> <p>37. Ubique su/s asignatura/s en la siguiente lista e indique si lo que necesita es actualizar o fortalecer los contenidos, la didáctica o ambos</p> <p>39. ¿Tiene planes de seguir algún curso de postgrado? ¿Qué nivel de postgrado le interesaría cursar?</p> <p>40. En cuáles de las siguientes áreas transversales necesitaría perfeccionarse para un mejor desempeño como docente:</p>
Sobre su IFD		<p>15. Infraestructura</p> <p>16. Acceso a internet</p> <p>49. ¿Qué tan probable es que su IFD le brinde los recursos necesarios para desarrollar la/s investigación/es que describe en el ítem anterior?</p>
Sobre mecanismos nacionales de formación docente		<p>35. En su opinión, ¿cuál es la cantidad máxima de horas semanales que debería ocupar un curso de formación docente en servicio?</p> <p>38. En su opinión, ¿cuál es el nivel académico mínimo que un docente debe tener para desarrollar las asignaturas a su cargo?</p> <p>41. En una escala del 1 al 5, ¿Qué tan necesario le parece que los docentes en formación inicial tengan grado universitario?</p> <p>42. En su opinión ¿Cómo le parece que puede articularse los estudios cursados en un IFD con posteriores estudios universitarios?</p> <p>43. En una escala del 1 al 5, ¿Qué tan prioritaria le parece la creación de un espacio para la recolección, análisis y socialización pública de información sobre la formación docente en el país?</p> <p>44. Cualquiera sea su respuesta a la pregunta anterior, por favor, justifíquela...</p> <p>45. ¿Cuál sería el mecanismo ideal para realizar un seguimiento a los egresados de la formación docente en nuestro país?</p> <p>46. ¿Cómo debería seleccionarse a los y las jóvenes que desean estudiar programas de formación docente en los IFD?</p> <p>56. Podría indicar al menos tres características esenciales que debiera tener un Formador de Formadores del siglo XXI</p> <p>57. Si desea compartir más reflexiones o información sobre la formación docente inicial y en servicio no requeridas en las preguntas anteriores, desarróllelas en este espacio</p>

## Anexo 4. Matriz de indicadores del cuestionario aplicado a estudiantes de último año

<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Reactivos</i>	
<i>Características de los encuestados</i>	Perfil demográfico	<ol style="list-style-type: none"> <li>Género</li> <li>Edad</li> <li>Residencia</li> <li>Algunos datos educativos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>IFD en el que estudiás</li> <li>Sexo</li> <li>Edad</li> <li>Ciudad de origen</li> <li>Departamento de origen</li> <li>Título que vas a recibir al terminar tus estudios en el IFD</li> <li>¿Cuál fue el proceso que te aplicaron para ingresar al IFD?</li> </ol>
	Recursos educativos propios		<ol style="list-style-type: none"> <li>En promedio ¿Aproximadamente cuántas horas semanales dedicás al estudio por tu cuenta?</li> <li>En una escala del 1 al 5 calificá la tenencia de un espacio propio que disponés en tu casa para estudiar forma virtual (sala de estudios, dormitorio propio, ...)</li> <li>En una escala del 1 al 5 califica la tenencia propia de equipamiento (computadora, celular, auricular...) para estudiar en forma virtual.</li> <li>En una escala del 1 al 5 calificá el acceso a internet que disponés para estudiar en forma virtual</li> </ol>
<i>Actitudes, opiniones y preferencias</i>	Sobre el IFD	Infraestructura y recursos tecnológicos puestos a disposición por el IFD	<ol style="list-style-type: none"> <li>En una escala del 1 al 5, calificá la adecuación de la infraestructura (salas de clases, laboratorios, bibliotecas, canchas deportivas...) con que cuenta el IFD en el que estás estudiando</li> <li>En una escala del 1 al 5, calificá la adecuación del equipamiento tecnológico y el estado de conservación al número de estudiantes con que cuenta el IFD en el que estás estudiando</li> <li>En una escala del 1 al 5 calificá la calidad del acceso a internet (estabilidad, ancho de banda...) con que cuenta tu IFD en el que estás estudiando</li> </ol>
		Principales aspectos a mejorar en la institución	<p>En tu opinión, ¿cuáles son los dos principales aspectos que deben mejorar en tu IFD para ofrecer una mejor formación docente?</p>
		Plan de estudios	<ol style="list-style-type: none"> <li>¿Qué nota le pondrías al Plan de Estudios de tu Programa de Formación Docente?</li> <li>Escribí aquí todo lo que te hubiera gustado aprender en el IFD, pero que no dieron y pensás que se debe agregar al plan de estudios</li> </ol>
		Evaluación en el IFD	<ol style="list-style-type: none"> <li>En el IFD se privilegia la evaluación Formativa y se ofrece retroalimentación oportuna, porque les interesa que sus estudiantes aprendan y no solo la calificación</li> <li>Los tipos de exámenes que se utilizaban en el IFD te desafiaban para estudiar y aprender</li> </ol>
	Seguimiento		<ol style="list-style-type: none"> <li>¿Cómo necesitarías que sea el acompañamiento de tu IFD una vez que egreses y estés trabajando como Docente?</li> </ol>
	Sobre la formación recibida en el IFD	Seguridad en las competencias adquiridas	<ol style="list-style-type: none"> <li>En una escala del 1 al 5 ¿Qué nota es la que mejor expresa tu grado de satisfacción con los conocimientos y las prácticas adquiridas en tu curso de formación docente?</li> <li>En una escala del 1 al 5 ¿Qué tan preparada/o te sentís para empezar a dar clases como docente?</li> </ol>

Sobre  
sus do-  
centes

		<p>21. En cuáles de las siguientes áreas transversales te parece que necesitás mayor formación para ejercer la docencia</p> <p>16. ¿Cuál es la modalidad de clases que preferís?</p> <p>38. Las metodologías didácticas utilizadas en el IFD te ayudaron a desarrollar las competencias necesarias para realizar investigaciones sobre temáticas educativas</p> <p>37. ¿Qué tema de investigación referente a la formación de docentes te gustaría investigar?</p>
	<p>Modalidades de preferencia</p> <p>Competencias de investigación</p>	
	<p>Necesidades de formación didácticas versus necesidades de formación en contenidos</p>	<p>18. Necesidades de formación de los docentes ¿Dirías que tus docentes del IFD necesitan una mayor formación/actualización principalmente en contenido o didáctica?</p> <p>23. En la escala del 1 al 5 ¿Cómo calificarías la didáctica (cómo dan las clases) de tus docentes de IFD?</p> <p>24. En una escala del 1 al 5 ¿Cómo calificarías el dominio de los contenidos que tienen tus profesores de IFD?</p> <p>19. Indicá para cada una de las asignaturas, si el IFD debe mejorar la enseñanza en contenido o en didáctica o en ambos</p> <p>20. Del listado de asignaturas, indicar todas aquellas asignaturas que aprendiste muy bien</p> <p>28. ¿Podrías contarnos qué características tienen las clases de tu IFD que más te satisfacen y en la que más aprendés?</p> <p>26. ¿Qué características personales y profesionales tiene la/el docente que más te gustó durante tu formación en el IFD?</p> <p>27. ¿Qué características personales y profesionales tiene la/el docente que menos te gustó durante tu formación en el IFD?</p> <p>31. Cuando ya estés en sala de clases como docente, ¿Imitarías a alguna/o de tus docentes de IFD?</p> <p>41. Los Profesores de Práctica realizaban retroalimentación -reflexión antes, durante y después de las prácticas que favorecieron tu formación como Docente</p>
	<p>Modelamiento didáctico</p>	
	<p>Prácticas</p>	
<p>Sobre mecanismos nacionales de formación docente</p>	<p>Ingreso al programa de formación</p>	<p>36. ¿Te parece que el mismo proceso por el que vos pasaste, debería usarse para la selección de los jóvenes que desean estudiar programas de formación docente en los IFD? Contáanos las otras formas posibles para el ingreso, que vos crees se puede aplicar</p>
	<p>Nivel académico de los formadores de docentes</p>	<p>17. En tu opinión, ¿cuál es el nivel académico mínimo que un docente debe tener para enseñar en un Instituto de Formación Docente?</p> <p>22. En una escala del 1 al 5, ¿Qué tan necesario te parece que tus docentes de IFD tengan formación universitaria?</p> <p>42. Indicar al menos tres características esenciales que debiera tener un Docente de IFD del siglo XXI</p> <p>25. ¿Cómo te parece que pueden unirse los estudios cursados en un IFD con los estudios universitarios? ¿Qué mecanismo o modo puede usarse?</p>

Articulación pre-  
grado/grado

32. En una escala del 1 al 5, ¿qué tan prioritaria te parece la creación de un espacio para la recolección, análisis y socialización pública de información sobre la formación docente en el país?

33. Cualquiera hay sido tu respuesta a la pregunta anterior, por favor, justificala.

Espacios de información  
sobre formación docente

## Anexo 5. Nivel máximo alcanzado por docentes de IFD de gestión oficial (2015)

Datos a septiembre 2015									
Nº	Número de IFD de gestión oficial según Departamento geopolítico	Total de IFD	Total de docentes	Bachiller	Docente	Formación Profesional (grado)	Postgrado	Sin registro de Formación	
<b>CONCEPCIÓN</b>		<b>2</b>	<b>224</b>	<b>0</b>	<b>120</b>	<b>41</b>	<b>18</b>	<b>45</b>	
1	CRE "Juan E. O'Leary" de Concepción								
2	IFD de Horqueta								
<b>SAN PEDRO</b>		<b>5</b>	<b>54</b>	<b>0</b>	<b>30</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	
3	IFD de Lima								
4	IFD de General Aquino								
5	IFD Diocesano de Capiibary								
6	IFD de San Pedro del Ycuamandjú								
7	IFD de San Estanislao								
<b>CORDILLERA</b>		<b>3</b>	<b>71</b>	<b>0</b>	<b>50</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	
8	IFD de Eusebio Ayala								
9	IFD de Itacurubí de la Cordillera								
10	IFD "Maestro Fermín López" de Piribebuy								
<b>GUAIRÁ</b>		<b>3</b>	<b>222</b>	<b>2</b>	<b>132</b>	<b>35</b>	<b>17</b>	<b>36</b>	
11	CRE "Natalicio Talavera"- Villarrica								
12	IFD de Natalicio Talavera								
13	IFD de Independencia								
<b>CAAGUAZÚ</b>		<b>3</b>	<b>55</b>	<b>0</b>	<b>27</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	
14	IFD de Caaguazú								
15	IFD de Cnel. Oviedo								
16	IFD de San José de los Arroyos								
<b>CAAZAPÁ</b>		<b>3</b>	<b>58</b>	<b>0</b>	<b>35</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	
17	IFD de Caazapá								
18	IFD de Yuty								
19	IFD "Teko Porã Rekávo"								
<b>ITAPÚA</b>		<b>5</b>	<b>57</b>	<b>1</b>	<b>27</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	
20	CRE "Gral. Patricio Escobar"- Encarnación								
21	IFD "Santa Clara" - Coronel Bogado								
22	IFD de Capitán Miranda								
23	IFD de Yatytay								
24	IFD Maria Auxiliadora								
<b>MISIONES</b>		<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
25	IFD Prof. Ladislaa Lilé González								
26	IFD San Ignacio								
27	IFD Santa Rosa								
<b>PARAGUARÍ</b>		<b>2</b>	<b>77</b>	<b>0</b>	<b>44</b>	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	
28	IFD Paraguari								
29	IFD Quiindy								
<b>ALTO PARANÁ</b>		<b>1</b>	<b>178</b>	<b>3</b>	<b>96</b>	<b>48</b>	<b>6</b>	<b>25</b>	

Datos a septiembre 2015								
Nº	Número de IFD de gestión oficial según Departamento geopolítico	Total de IFD	Total de docentes	Bachiller	Docente	Formación Profesional (grado)	Postgrado	Sin registro de Formación
30	CRE Dr. Gaspar R. de Francia							
<b>CENTRAL</b>		<b>2</b>	<b>218</b>	<b>2</b>	<b>115</b>	<b>47</b>	<b>21</b>	<b>33</b>
31	CRE Saturio Ríos							
32	IFD Cap. A. F. de Pinedo							
<b>ÑEMBUCÚ</b>		<b>2</b>	<b>201</b>	<b>1</b>	<b>119</b>	<b>35</b>	<b>19</b>	<b>27</b>
33	CRE Mcal. Francisco Solano López							
34	IFD Gral. Díaz							
<b>AMAMBAY</b>		<b>1</b>	<b>167</b>	<b>0</b>	<b>90</b>	<b>42</b>	<b>8</b>	<b>27</b>
35	CRE "Dr. Raúl Peña"							
<b>CANINDEYÚ</b>		<b>1</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
36	IFD Juan Alberto Barreto Villalba							
<b>PRESIDENTE HAYES</b>		<b>1</b>	<b>22</b>	<b>0</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
37	IFD Villa Hayes							
<b>BOQUERÓN</b>		<b>1</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
38	IFD Mcal. Estigarribia							
<b>CAPITAL</b>		<b>2</b>	<b>80</b>	<b>1</b>	<b>31</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>24</b>
39	IFD Ntra. Señora de la Asunción							
40	Escuela Nacional de Educación Física							
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>1702</b>	<b>10</b>	<b>938</b>	<b>363</b>	<b>143</b>	<b>247</b>

Elaboración basada en el trabajo de (La fuente, 2015) MEC-DGPE. Sistema de Información Integrada - Cuadro de personal periodo abril 2015.

## Observaciones

IFD - Misiones. Los tres IFD sin registro de asignación de docentes y matrícula 2015

IFD - Asunción, uno sin registro de asignación de docentes y matrícula 2015

IFD- San Pedro, dos IFD sin registro de asignación de docentes y matrícula 2015

IFD-Guairá, un IFD sin registro de asignación de docentes y matrícula 2015

IFD-Caaguazú, un IFD sin registro de asignación de docentes y matrícula 2015

IFD-Caazapá, un IFD sin registro de asignación de docentes y matrícula 2015

IFD-Itapúa, un IFD sin registro de asignación de docentes y matrícula y un IFD sin matrícula 2015

Ratio docente/estudiante de IFD: 18 estudiantes

IFD- Valle Pé - Borja no se encuentra en la lista de IFD activos al 2021

## Anexo 6. Principales campos de acción de los proyectos de Investigación Acción en los IFD participantes

Principales Campos de acción de los proyectos de Investigación Acción en los IFD participantes

### Unidad de investigación en gestión

Metodologías innovadoras para la enseñanza

MAPARA

LPA

### Sin unidad de investigación

Metodologías innovadoras para la enseñanza

MAPARA (Matemática para Paraguay)

LPA (Leo, pienso, aprendo)

Realidad institucional de instituciones de práctica

Exploración de la Realidad Educativa Institucional en la Práctica Educativa de los estudiantes

Mejoramiento Institucional a partir de necesidades detectadas en colegios y escuelas de aplicación

Nutrición

Nutrición Infantil, Cantina Saludable, Alimentación Saludable

Implementación de casitas pedagógicas

Educación virtual

Uso de plataformas educativas virtuales y de TIC

Bienestar biopsicosocial

Seguridad Vial

Salud Mental

Salud Reproductiva

Educación financiera

Importancia del Ahorro para la buena administración familiar

Tienen unidad de investigación

Educación inicial, escolar básica y media

Importancia del juego en la Educación Inicial.

Nivel de aprendizaje de los estudiantes de la EEB y NM

Estrategias de enseñanza de las Matemáticas

Estrategias implementadas por docentes en escuelas de aplicación  
proyecto «Matemática en Acción»

Gestión Educativa

Prácticas y desafíos de la gestión educativa

Educación virtual

Competencias y habilidades del docente del IFD NSA en el empleo de las TIC para el desarrollo de la Enseñanza Aprendizaje en la Gestión del Conocimiento del alumnado

Uso de recursos en entornos virtuales de aprendizaje en FD CREE durante el año 2020

Práctica docente

Apoyo a las escuelas de práctica

Proyectos de pasantía integrada.

Seguimiento a egresados

Estrategias de enseñanza para la lectoescritura

Implementación del Proyecto Despertar el interés por la lectura y escritura

Caracterización de las prácticas pedagógicas en el abordaje de la lectoescritura en el Preescolar en escuelas de aplicación del IFD NSA

Diagnóstico de la población alfabetizada en el departamento de Itapúa años 2014 - 2015

Educación No Formal