



Política de Formación Docente Inicial en Paraguay: Avances y principales retos en el marco de la Transformación Educativa

Initial Teacher Training policy in: Advances and main challenges in the framework of Educational Transformation

José María Castillo-Vega

Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España

josemaria.castillo@estudiante.uam.es

 <https://orcid.org/0000-0003-3726-5339>

Lourdes Irma Ortiz-Ayala

Centro Regional de Educación General Patricio Escobar de Encarnación, Encarnación, Paraguay

lyao_32@mec.edu.py

 <https://orcid.org/0000-0003-2346-9701>

Rosana Daniela Ferreira-Delgado

Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España

rosanadaniela.ferreira@autonoma.cat

 <https://orcid.org/0000-0003-2127-3238>

Sara Magdalena Villalba-Benítez

Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España

saramagdalena.villalba@autonoma.cat

 <https://orcid.org/0000-0002-1423-847X>

Recepción: 01/03/2023 | Aceptación: 25/05/2023 | Publicación: 10/09/2023

Cómo citar (APA, séptima edición):

Castillo-Vega, J. M., Ortiz-Ayala, L. I., Ferreira-Delgado, R. D., y Villalba-Benítez, S. M. (2023). Política de Formación Docente Inicial en Paraguay: Avances y principales retos en el marco de la Transformación Educativa. *INNOVA Research Journal*, 8(3), 1-15.

<https://doi.org/10.33890/innova.v8.n3.2023.2268>

Resumen

Paraguay se encuentra en el proceso de la denominada Transformación Educativa y uno de sus principales ejes de acción es la formación docente, teniendo en cuenta la relevancia de esta, para encarar los procesos de mejora en el sistema educativo. Es por ello, que mediante esta investigación se pretende describir los avances y principales retos de la formación inicial en la coyuntura educativa señalada. Para el efecto, se utilizó la técnica de la revisión documental, a través del uso de base de datos especializadas como *Scopus*, *Scielo*, *Dialnet* y *Google Académico* y documentos oficiales del Ministerio de Educación y Ciencias, producidos en los últimos cinco años (2017-2022) respecto a la cuestión docente. En conclusión, se visualizan avances significativos en los últimos años, sin embargo, son numerosos los retos que debe atender el sistema educativo con relación a la Formación Docente Inicial, por lo que urge una política más efectiva para dar respuestas a las demandas existentes. Se debe reconocer la FDI como una de las piedras angulares para el logro de la educación de calidad, pero no abordarla de manera aislada. Es necesaria la revisión constante de los aciertos y los déficits evidenciados en las nuevas iniciativas llevadas a cabo.

Palabras claves: docencia; formación docente inicial; política educativa; transformación educativa; Paraguay.

Abstract

Paraguay is in the process of the so-called Educational Transformation and one of its main lines of action is teacher training, considering its relevance to face the improvement processes in the educational system. That is why, through this research, it is intended to describe the advances and main challenges of initial training in the indicated educational situation. For this purpose, the documentary review technique was used, by a specialized databases such as *Scopus*, *Scielo*, *Dialnet* and *Google Scholar* and official documents of the Ministry of Education and Sciences, produced in the last five years (2017- 2022) regarding the teaching issue. In conclusion, significant advances are seen in recent years, however, there are numerous challenges that the educational system must address in relation to Initial Teacher Training, which is why a more effective policy is urgently needed to respond to existing demands. FDI must be recognized as one of the cornerstones for achieving quality education, but not addressed in isolation. It is necessary to constantly review the successes and the deficits evidenced in the new initiatives carried out.

Keywords: teaching; initial teacher training; educational policy; educational transformation; Paraguay.

Introducción

La docencia es una profesión que se ha ido configurando a lo largo de los años (Ingersoll y Collins, 2018; Montero y Gewerc, 2018) como resultado de las demandas y expectativas respecto a su desempeño en distintos momentos históricos (Rodríguez et al., 2019; Villoro et al., 2021) las cuales han modificado sustancialmente sus respectivas funciones, habilidades teóricas y actuaciones profesionales (Ramos, 2020; Villoro et al., 2021) a fin de responder a las necesidades educativas cambiantes (Castillo-Vega, 2021).

Así, en las últimas décadas la cuestión docente ha sido una de las temáticas más abordadas en la literatura educativa, fundamentalmente por la relevancia que tiene el profesorado en la mejora

de la calidad de la educación (Barber y Mourshed, 2007; Fullan, 2019; Manso y Marim, 2018; Manso y Moya, 2019), ya que a partir de las acciones concretas realizadas desde el aula se producen las transformaciones en todo el sistema educativo.

Esto exige profesionales competentes (Perrenoud, 2007) que no se limiten a la mera transmisión de conocimientos (Sancho-Gil y Hernández-Hernández, 2018; Vaillant y Marcelo, 2021) sino que generen las condiciones óptimas para el aprendizaje significativo de los estudiantes en el aula (Egido, 2019), que respondan al nuevo paradigma educativo. Dicha circunstancia precisa de una formación integral que contemple el aspecto cognitivo y emocional, a fin de que el docente pueda ser un agente crítico y reflexivo, capaz de emitir juicios y tomar decisiones (Domingo, 2019) que le permita enseñar dando lo mejor de sí, pero haciéndolo bien (Day, 2019).

Responder a las necesidades expuestas, exige como medida prioritaria preparar al profesorado con una adecuada formación inicial, la misma posee un rol protagónico en todo el proceso mencionado, pues en ella, se brindan los saberes teóricos y prácticos necesarios para el desempeño profesional (Castillo-Vega, 2021).

La formación de los futuros docentes, por tanto, no debe limitarse a las cuestiones meramente académicas y disciplinares, sino a cuestiones más complejas, que les permitan identificarse como tal y ser protagonistas en los escenarios educativos, con posibilidades de dar respuestas a los distintos retos existentes. Todo esto supone el desarrollo de nuevas competencias que deben ser priorizadas e integradas en los diseños curriculares, a fin de establecer un nuevo paradigma educativo que responda a una preparación mucho más sistemática y cualificada, con un proceso formativo revisable y modificable en función a las necesidades educativas cambiantes (Manso y Marim, 2018).

Atendiendo la complejidad de dotar al profesorado de un perfil competencial (Perrenoud, 2007; Valle y Manso, 2017), se recomienda que la formación inicial del mismo esté a cargo de las facultades de educación o similares (Manso y Moya, 2019), aunque en la actualidad existe una heterogeneidad en cuanto a las instituciones que forman a los docentes (Castillo-Vega et al., 2022).

En todo este proceso el papel del formador es clave, ya que interviene directamente en la preparación, el perfeccionamiento o la actualización de los futuros docentes (Cala et al., 2021), a fin de desarrollar en ellos, conocimientos, habilidades y actitudes (Castro-Durán et al., 2022) que les permitan desempeñarse en el aula. Así, las tareas de los formadores, en los últimos años, se ha complejizado aún más (Loubiès et al., 2020), atendiendo a que estos deben contribuir a la concreción de las líneas de acción de las políticas educativas nacionales (Castillo-Vega y Manso, 2020).

Otra cuestión relevante es el mecanismo de acceso implementado para atraer a los mejores candidatos de la Educación Media (Egido, 2019; Hanushek et al., 2016; Hattie, 2009). Al respecto Esteve (2002) y Pérez Granados (2014) consideran necesario y desafiante utilizar mecanismos de selección que integren el desarrollo de conocimientos y pruebas de aptitudes relacionadas a la carrera docente y no enfocarse sólo a criterios de cualificación intelectual. Las demandas de la profesión docente exigen perfiles cada vez más flexibles y complejos, es decir, no es suficiente la

adquisición de conocimientos, sino que parece imprescindible el desarrollo de competencias o cualidades humanas y profesionales cada vez más elaboradas.

Por más que la formación inicial es el primer eslabón de la carrera docente, es imposible pensar que en la actualidad la misma sea suficiente para el ejercicio de la profesión durante toda la carrera docente. Sobre el punto, Valle y Manso (2017) en el libro *Lifelong Teacher Education*, plantean una formación a lo largo de la vida y consideran que la formación inicial requiere de bases sobre las que debe sustentarse un aprendizaje constante, a fin de realizarse de manera flexible y dinámica, con un enfoque competencial.

Ante lo expuesto, cabe señalar que en el contexto paraguayo se está desarrollando un proceso denominado Transformación Educativa y el gran desafío en uno de los elementos clave es justamente la formación de sus docentes, quienes como se ha ilustrado anteriormente, son grandes artífices de los resultados exitosos o pocos alentadores dentro de los sistemas educativos. En ese marco, se ha propuesto ajustes en cuanto a las políticas docentes, especialmente en lo que respecta a su formación y su permanencia en el trabajo, a fin de fortalecer las capacidades profesionales, mejorar las condiciones laborales y reforzar la institucionalidad que permite su desarrollo (Ministerio de Educación y Ciencias [MEC], 2021).

Así, desde el año 2019 se ha propuesto un nuevo modelo de formación inicial en el marco de la Nueva Formación Docente (MEC, 2019a). Si bien, esta propuesta conserva su carácter terciario, no universitario y sigue a cargo de los Institutos de Formación Docente, Institutos Superiores de Educación o Universidades habilitadas en todos los departamentos del país, se contempla un nuevo mecanismo de ingreso, un nuevo diseño curricular, la disposición de un examen de estado como exigencia para la titulación del egresado y un sistema de gobernanza institucional que lidere los procesos para atraer a los candidatos más idóneos a la carrera (MEC, 2021).

Ante lo expuesto, mediante esta investigación se pretende describir los avances y principales retos de la política de formación docente inicial en Paraguay, a fin de contribuir con un insumo teórico y reflexivo que promuevan la reflexión y el debate sobre la temática abordada en la coyuntura educativa nacional, considerando que existen escasas investigaciones al respecto. Para el abordaje de este estudio se tendrán en cuenta los criterios de análisis propuestos por Castillo-Vega y Manso (2020): Fortalecimiento de las Instituciones formadoras de docentes (IFD en adelante), formación de formadores, atracción a los mejores candidatos para la carrera docente, diseño curricular.

Metodología

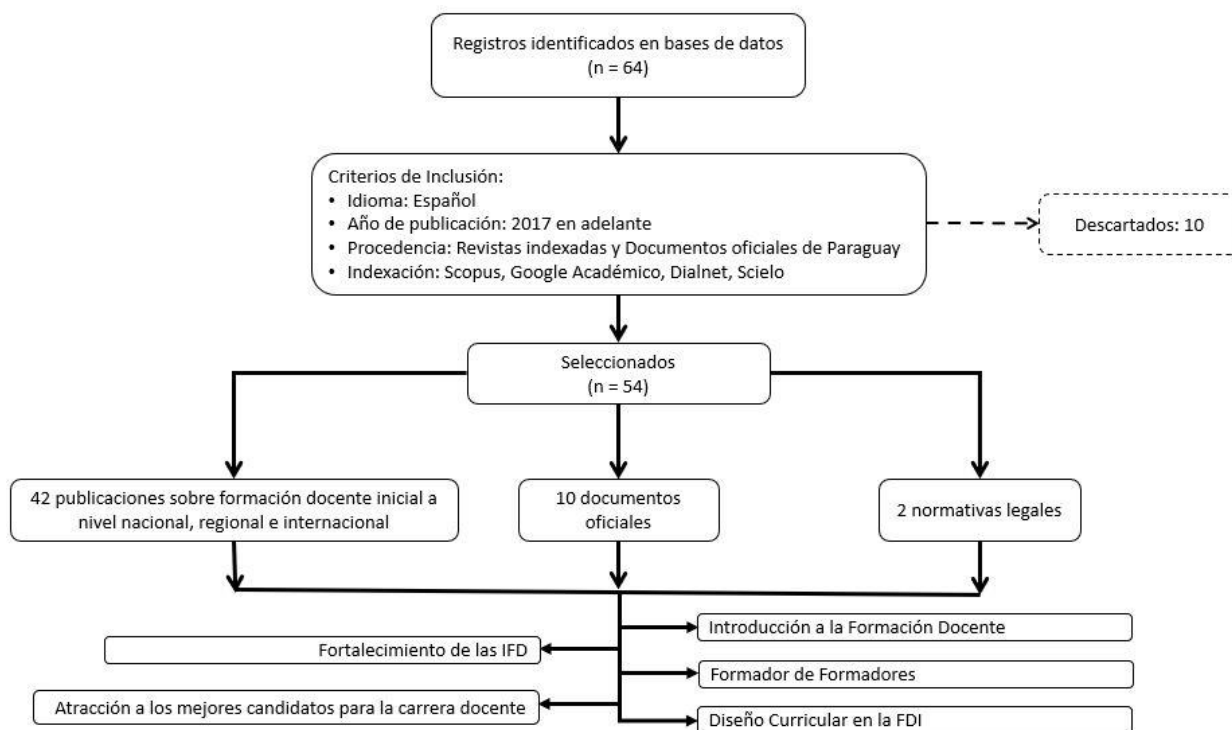
El objetivo de este estudio fue describir los avances y principales retos de la formación docente inicial en el marco de la Transformación Educativa en Paraguay. Para ello, se utilizó una metodología descriptiva, aplicando la técnica de la revisión documental, que según Sureda y Comas (2017) se caracteriza por el análisis de documentos relevantes sobre un tema determinado, seleccionados conforme a criterios precisos y explícitos, que tiene como resultado un informe o publicación.

Este proceso supuso la realización de búsqueda, selección, organización y análisis de un conjunto de materiales, de fuentes adecuadas al problema y al contexto investigado (Rodríguez y Luna-Nemecio, 2019) para el desarrollo de la investigación.

Como primera estrategia de indagación, se emplearon como palabras clave “docencia” y “formación docente inicial”, los cuales arrojaron un total de 64 registros. Posteriormente, se aplicaron como criterios de inclusión el idioma, el año de publicación (2017-2022), la procedencia e indexación. Tras una lectura crítica, se descartaron 10 registros, lo que permitió contar con 54 materiales, 42 fueron publicaciones sobre la formación docente inicial, 10 documentos oficiales del MEC y 2 normativas legales, los cuales facilitaron el desarrollo de la investigación y la obtención de los hallazgos presentados (Figura 1).

Figura 1

Síntesis del proceso metodológico de la revisión sistemática



Fuente: Elaboración propia.

Resultados y Discusión

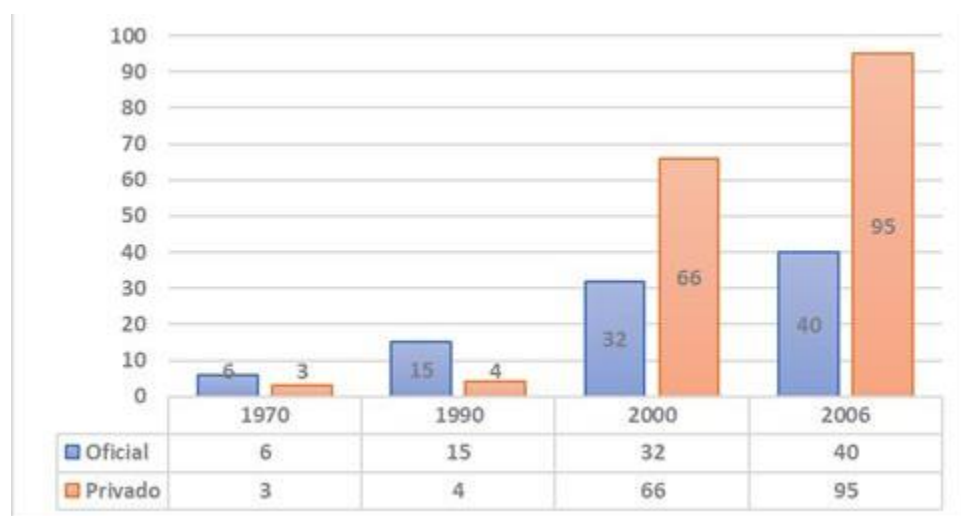
El fortalecimiento de las IFD

En Paraguay existe una heterogeneidad en cuanto a las instituciones que forman a los docentes de todos los niveles educativos, siendo tres las principales: universidades, Institutos Superiores de Educación y los Institutos de Formación Docente (Ley 1264/98. General de Educación, 1998).

Uno de los problemas más serios experimentados en la primera década de la implementación de Reforma Educativa de 1994 fue la proliferación de las IFD, especialmente en el sector privado (Figura 2), que produjo una cantidad excesiva de docentes titulados sin las competencias necesarias y sin panorama de acceder a un trabajo (Elías et al., 2018; Elías y Misiego, 2017; FORMACAP, 2021).

Figura 2

Número de IFD habilitados en la primera década de la Reforma Educativa



Fuente: Elías y Misiego (2017)

Para dar una solución estratégica a esta situación, en el año 2007 se suspendió la apertura de nuevas IFD y en 2009 el desarrollo de los programas de formación docente inicial del profesorado del 1° y 2° ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB). Posteriormente, desde el 2010, se implementaron mecanismos para fortalecer y mejorar el funcionamiento de las mismas y garantizar la calidad educativa (MEC, 2010).

En ese marco, se desarrollaron mecanismos de regulación de las IFD, el primero es el de **licenciamiento**, dicho otorgamiento es la prueba de que una institución calificada cumple con los estándares básicos de calidad establecidos para sus dimensiones: objeto institucional, organización, dirección y administración, implementación del currículo, vinculación con el entorno, recursos humanos e infraestructura y recursos de enseñanza (MEC, 2013). En la tabla 1 se presenta la cantidad de IFD que lograron contar con los licenciamientos correspondientes en los últimos años.

Tabla 1

Resultado de la evaluación de calidad de los IFD entre 2013-2023

IFD en funcionamiento	IFD Licenciamiento	IFD con licenciamiento postergado
40 de gestión oficial	38	2
75 de gestión privada	6	4

Fuente: Elaboración propia, a partir de INEE¹ (2023).

Como puede observarse, de los 40 Institutos de Formación Docente de gestión oficial, 38 recibieron el certificado de calidad y 2 han sido postergados. En cuanto a las IFD de gestión privada, de las 75 habilitadas en el periodo señalado, 10 han participado, de los cuales 6 obtuvieron el licenciamiento y 4 la postergación. Ahora bien, cabe señalar que desde el año 2022 se ha convocado a nuevas IFD de gestión privada a participar del proceso, inscribiéndose 34 de ellas, que actualmente se encuentran en la fase de autoevaluación (INEE, 2023).

El segundo mecanismo es la **acreditación** de las IFD, que es un reconocimiento o certificación de la calidad académica de una institución de educación superior o de uno de sus programas de pregrado o posgrado, con base en un juicio de valor de la consistencia entre las metas, los recursos y la gestión de la unidad académica (Ley 2072/03). Esta acreditación es realizada por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) que es un organismo técnico encargado de la evaluación y acreditación de las ofertas académicas de las instituciones de educación superior.

Cabe señalar que durante este proceso las IFD recibieron apoyo y capacitación para la autoevaluación, siendo el Programa de Capacitación de Educadores para el Mejoramiento de los Aprendizajes (PROCEMA) el encargado de realizar las evaluaciones de calidad pertinentes (Benítez, 2018; MEC, 2022; Sosa, 2018; Walder, 2018). En la tabla 2 se presentan las IFD que fueron acreditadas hasta el año 2021.

Tabla 2

IFD con las acreditaciones correspondientes hasta 2021

IFD en funcionamiento	Cantidad de IFD acreditaciones
40 de gestión oficial	11

Fuente: Elaboración propia, a partir de ANEAES (2021).

Tal como se señala en la tabla 2, de los 40 Institutos de Formación Docente, solo 11 han sido acreditados para el periodo 2021-2026, no obstante, 29 siguen en proceso de acreditación. En cuanto a las instituciones de gestión privada, estas no están obligadas a cumplir con estos

¹ Instituto Nacional de Evaluación Educativa, dependiente del MEC

requisitos, es decir, los mecanismos de licenciamiento y acreditación son voluntarios (MEC, 2021).

Ante los datos expuestos se comparte lo señalado por Castillo-Vega y Manso (2020) respecto a la necesidad de un trabajo en conjunto entre autoridades del MEC, las IFD y actores políticos locales y regionales a fin de dotar a las IFD de los recursos humanos y materiales necesarios para que se encuentren en condiciones de obtener los respectivos licenciamientos y acreditaciones, ya que es la única manera de cumplir con los criterios de calidad necesarios en los procesos formativos del profesorado.

Formador de formadores

Desde el inicio de la Reforma Educativa de 1994 se ha cuestionado la falta de idoneidad de los formadores de las IFD, al determinarse que el acceso y la promoción de muchos de ellos se han basado principalmente por recomendaciones políticas o de amistad (MEC, 2021).

Esta fue una situación que se ha dado en las últimas décadas, a pesar de que en la Ley 4995/2013 de Educación Superior ya se establecieron los requisitos para el acceso a la docencia en el nivel, siendo el Concurso Público de Oposición (CPO) el principal mecanismo, donde se pretendía valorar la producción científica, el grado de actualización de sus competencias y su experiencia profesional (Art.39), criterios que no fueron tenidos en cuenta durante estos años (Castillo-Vega y Manso, 2020; MEC, 2021).

Esto fundamentalmente porque según el MEC (2019a) un número importante de formadores no cuentan con el perfil requerido, es decir, carecen de la titulación correspondiente, que según el reglamento de licenciamiento debe ser universitaria (MEC, 2007) y muchos de ellos ni siquiera han finalizado la formación docente inicial (MEC, 2019a), por lo que un porcentaje importante tiene carácter interino (MEC, 2019a). Un estudio reciente realizado por FORMACAP (2021) se contrapone a esta información, pues en el diagnóstico realizado, se evidencia que la formación académica de los formadores ha dado un salto cualitativo hacia la mejora en los últimos años y que la gran mayoría de los mismos cuentan con la titulación de grado.

Así también en el mencionado estudio, los directivos de las IFD reconocen que el perfil del formador cada vez es más complejo y, por ende, precisa de una formación a nivel de posgrado, tanto de maestrías y doctorados. Por su parte, los formadores también consideran que el nivel de posgrado es imprescindible y mínimamente se requiere de una especialización para formar parte de los planteles docentes (FORMACAP, 2021).

Por último, resalta la necesidad de actualización de los mismos, especialmente, en las competencias didácticas de las asignaturas que enseñan (FORMACAP, 2021), esto debido a que tienden a utilizar una metodología frontal similar a las que recibieron en niveles educativos anteriores, evidenciándose incoherencias entre las competencias que se pretende desarrollar y las experiencias didácticas promovidas desde el aula, donde se visualiza una escasa orientación a la práctica (Vaillant, 2013).

Ante esta situación, en estos años se ha dado un fuerte impulso a la formación continua de los formadores, que se materializó mediante la implementación de los programas de PROCEMA (Benítez, 2018; MEC, 2014, 2022; Sosa, 2018; Walder, 2018), donde se enfatiza que la formación docente es clave para los formadores y que estos requieren de habilidades, tanto disciplinarias como prácticas, para desarrollar un mejor conocimiento. Esto pone en evidencia la evolución del perfil del profesorado a lo largo de los años, configurando su identidad profesional, lo que sin duda es producto de la experiencia y de una sólida preparación académica (Castro-Durán et al., 2022).

Ahora bien, recién en julio de 2022 se realizó el primer CPO que convocó a formadores con el perfil correspondiente para cubrir 184 puestos vacantes destinados a las IFD de diferentes puntos del país. Según ABC COLOR (2022), de los 617 postulantes iniciales, 360 se presentaron al examen de selección, aprobando 147 participantes, que representa el 40, 8%.

Atracción a los mejores candidatos para la carrera docente

El mecanismo de acceso a las IFD hasta el 2005 fue la prueba de admisión, donde el candidato debía aprobar exámenes de Matemáticas, Lengua Castellana, Guaraní y en algunos casos, Ciencias Sociales. A partir del año 2006, el sistema fue sustituido por un curso propedéutico con cuatro módulos de 105 horas, donde el candidato debía aprobar los módulos desarrollados con un nivel de exigencia del 60%. Estas pruebas eran diseñadas por la Dirección de Formación Docente del MEC y administradas de forma independiente por las propias IFD, las cuales seleccionaban a los candidatos según el puntaje obtenido (MEC, 2021).

A pesar de la existencia de estos mecanismos de ingreso Gimenez (2011) señala la gran carencia en cuanto al perfil del ingresante a los cursos de FDI, ya que muchas IFD no cumplían con las exigencias establecidas para el acceso, donde en ocasiones, querer era suficiente para acceder a dichas instituciones.

En el año 2019, mediante la Resolución N° 482/2019 de la Dirección General de Formación Profesional del Educador (DGFPE), se inicia un nuevo sistema de ingreso a las IFD en el marco de la Nueva Formación Docente conocido como el Curso Probatorio de Ingreso (CPI). Este tiene como propósito nivelar a los estudiantes egresados de la educación media a la educación superior poniendo énfasis en la formación docente. Esto supone que el ingresante debe responder a un perfil básico de entrada, demostrando que posee competencia en un corto plazo en las áreas de comprensión lectora y pensamiento lógico matemático (MEC, 2019b).

Cabe señalar que los Institutos de Formación Docente de gestión oficial y privada están sujetos al cumplimiento del mecanismo señalado. Por su parte, las universidades que brindan la formación inicial en el marco de las carreras de educación están reguladas por las disposiciones emanadas por el Consejo Nacional de la Educación Superior (CONES), por lo que no están sujetos al cumplimiento del mismo.

Respecto a la implementación del nuevo mecanismo de acceso a la IFD, desde el MEC (2021) se sostiene que quienes pasaron recientemente por la experiencia se muestran bastante concordantes en sus apreciaciones, especialmente con la importancia de evaluar los

conocimientos; a pesar de ello, manifiestan que se debe dar mayor prioridad, a las actitudes y aptitudes que describe un perfil vocacional ideal para el ejercicio de las funciones docentes.

Por último, hay que señalar que desde el MEC se proyecta campañas comunicacionales, creación de centros de formación especializada y becas para estudiantes, a fin de motivar a los candidatos más idóneos a estudiar la carrera de magisterio (MEC, 2019a). Respecto a las becas, en el año 2022, se han otorgado por primera vez a 621 estudiantes de las IFD acreditadas o en proceso de evaluación por ANEAES (MEC, 2022).

Diseño curricular

El diseño curricular de la FDI sufrió modificaciones desde 1993 hasta el 2019. En la primera fecha señalada, se plantea una propuesta que promueve el desarrollo armónico entre el estudiante y el docente, a fin de dar respuesta al paradigma constructivista, que se iniciaba en el marco de la Reforma Educativa de 1994 (Elías y Misiego, 2017; MEC, 2020).

Tras una década, se plantea otro diseño curricular con enfoque por competencias para los distintos niveles educativos, a excepción del 1º y 2º ciclo de la EEB (Rojas, 2011), que recién en el 2013 propone un currículum orientado al logro de competencias que permita al profesorado la vinculación con el entorno escolar (MEC, 2013).

Ante esta situación, desde el MEC (2019a) se considera que, a pesar de la estabilidad y continuidad de determinados elementos curriculares incorporados en los programas, no se ha obtenido el impacto esperado, evidenciado fundamentalmente en los resultados poco alentadores para Paraguay en las pruebas regionales en las que participó en los últimos años (Castillo-Vega y Manso, 2020).

Por su parte, Vezub (2019) considera que estos diseños curriculares son demasiados teóricos y fragmentados, con cierta incoherencia entre los enfoques didácticos y epistemológicos sustentados en los currículos de la formación inicial y los que fundamentan aquellos propuestos en los distintos niveles educativos, visualizándose una formación docente desvinculada con la realidad de los centros escolares.

Esta situación pone de manifiesto la necesidad de renovar las propuestas curriculares para contribuir a la formación integral del profesorado, a fin de dotarles de herramientas que les permitan desempeñarse eficientemente como profesional de la educación. Teniendo en cuenta esta premisa, en el 2019, en el marco de la Nueva Formación Docente, se implementa un nuevo diseño curricular que se centra en el desarrollo de habilidades para la vida, basado en la práctica docente centrada en el aprendizaje, articulando de esa manera la teoría con la práctica, dando énfasis a la investigación-acción, con la posibilidad de articular la formación inicial con la formación de grado (MEC, 2019a).

Entre los principales cambios introducidos en esta nueva propuesta, cabe señalar el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, el estudio por créditos y la interrelación teoría práctica. A nivel general, la duración es de 3 años para todos los profesorados, es de régimen

semestral y las principales líneas de formación son: instrumental, fundamental, específica, práctica profesional y la incorporación del componente local u optativo (MEC, 2020).

Cabe resaltar que la propuesta curricular señalada se encuentra abierta con posibilidades de ajustes respecto a sugerencias y/o evaluaciones que se realicen tras su implementación en el aula (MEC, 2019a).

Conclusiones

En los últimos años ha aumentado la preocupación respecto al profesorado como elemento clave para la calidad educativa, abordando la cuestión docente como una prioridad dentro de los sistemas educativos. Esto supone la interrelación de numerosos factores que caracterizan a la profesión, entre la que destaca la formación inicial, que como bien hemos visto es considerada la etapa formativa sobre la que se cimienta el desempeño profesional.

En ese marco se ha realizado esta investigación, a fin de describir los avances y principales retos de la política de FDI en Paraguay, para lo cual, se ha propuesto un diseño metodológico que permitió obtener los hallazgos presentados y extraer las conclusiones que se presentan conforme a los criterios establecidos:

- En cuanto al fortalecimiento de las IFD, uno de los principales avances fue la aplicación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad como los respectivos licenciamientos y acreditaciones que, a pesar de su vigencia, sigue con importantes desafíos para el cumplimiento total de todas las instituciones formadoras, especialmente en lo que respecta a las acreditaciones, que también deben ser un requisito para el funcionamiento de los establecimientos de gestión privada. Estudio similar de Vezub y Cordero, (2022) manifiestan que, en este marco, la calidad sigue siendo un criterio pendiente en muchas IFD de países latinoamericanos de cara a las demandas del siglo XXI. Por otra parte, se comparte lo señalado por Castillo-Vega y Manso (2020) quienes indican, que el cumplimiento de estos mecanismos podría contribuir enormemente para que la formación inicial pueda proyectarse a un nivel universitario.
- Respecto a los formadores, cabe resaltar el salto cualitativo en la formación académica de los mismos en los últimos años, puesto que, actualmente la mayoría cuenta con titulación de grado, refutando así el estudio realizado por el MEC (2021), donde se indica que un porcentaje importante no cuenta con licenciaturas. Así también se observa el avance significativo en cuanto a los cursos de capacitación brindados mediante el programa PROCEMA, aunque resalte la necesidad de actualización de los formadores respecto a las competencias didácticas (FORMACAP, 2021). Otro avance representa el CPO, una propuesta realizada en el estudio de Castillo-Vega y Manso, (2020), que rompe la práctica de acceso por recomendaciones de amistad o partidaria, como se ha realizado tradicionalmente en muchas IFD. En general, en algo estamos de acuerdo y concordamos con lo expuesto por Castro-Durán et, al. (2022) de que el papel de este formador es cada vez más exigente y complejo, puesto que, su función no solamente lo desarrolla en las IFD, sino también, en las escuelas de práctica y a menudo, en la comunidad, por lo que, debe

superar el mero dominio cognitivo y dar paso al desarrollo de competencias transversales que le permita adaptarse a los contextos donde se desenvuelve profesionalmente.

- Conforme a la selección de los mejores candidatos para acceder a las IFD, esta representa uno de los principales retos, considerando las exigencias y progresividad en el nuevo modelo de formación inicial, en la que destacan tres principales medidas implementadas por el MEC en los últimos años. En primer lugar, resalta la implementación del CPI como mecanismo de selección para el acceso de los candidatos más idóneos en las instituciones de gestión oficial como privada. Así también, las campañas comunicacionales que se encuentran en fase de desarrollo y, por último, el otorgamiento de becas para quienes decidan seguir el curso de magisterio, a fin de motivar a los egresados de la Educación Media a la carrera docente. Respecto al proceso de selección se comparte lo señalado por Cabezas et al. (2019) y Serrano (2021) de que es necesario contar con diversos mecanismos de acceso, que centren sus objetivos en la orientación vocacional del candidato, dando posibilidad a estudiantes talentosos de contextos vulnerables o con otras habilidades propias del quehacer docente. Si bien, el CPI contribuye en este proceso de introducir a postulantes cualificados, consideramos que el mecanismo no puede limitarse a la mera valoración del conocimiento, sino, debe considerar otras dimensiones en la evaluación para el ingreso (Valle y Manso, 2017).
- Finalmente, en lo que refiere al curriculum, es posible señalar que en las últimas décadas los diseños curriculares han ido cambiando y adaptándose a las exigencias en el transcurso del tiempo, con cambios sustanciales en el implementado actualmente, entre las que sobresale la incorporación del inglés, el estudio de créditos y la interrelación teoría-práctica. Estos cambios no deben limitarse a la simple publicación de normativas, sino precisa de cambio de cultura y micropolítica en las IFD (Marcelo y Vaillant, 2018), con la incorporación de la reflexión sobre las creencias y los pensamientos del profesorado (Vaillant y Marcelo, 2021) necesarios para desarrollar la identidad docente, lo que a su vez, supone procesos formativos revisables y modificables conforme a las demandas educativas (Manso y Marim, 2018) en los distintos contextos.

En síntesis, coincidimos con Vaillant y Marcelo (2021) en que la FDI se desarrolla entre la tradición y la necesidad de innovación, puesto que, a pesar de los avances señalados, son numerosos los retos que todavía debe atender el sistema educativo paraguayo, con relación a la preparación del profesorado, por lo que urge una política más efectiva para dar respuestas a las demandas existentes. Esto supone reconocer la FDI como una de las piedras angulares para el logro de la educación de calidad, pero no abordarla de manera aislada. A su vez, es necesaria la revisión constante de los aciertos y los déficits evidenciados en las nuevas iniciativas, a fin de emprender nuevas vías que preparen al maestro de manera integral en el marco de la Transformación Educativa.

Referencias Bibliográficas

- ABC. (18 de abril de 2022). Formación Docente: Solo 50% de los postulantes a cursillo, aprobó exámenes. *Nacionales - ABC Color*. <https://bit.ly/3D1S3DN>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the World Best-performing School Systems Come out*

- on Top.*
- Benítez, D. B. (2018). Mecanismo de Licenciamiento de los Institutos de Formación Docente del Paraguay - Experiencias. *Mesa de trabajo*, 1–8.
- Cabezas, V., Medina, L., Muller, M., y Figueroa, C. (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. *Centro Políticas Públicas UC*, 14(116), 1–30. <https://bit.ly/3jU3Spk>
- Cala Hernández, O., Sánchez Valdés, X., y Cala Peguero, T. Y. (2021). La formación de formadores para la rehabilitación basada en la comunidad: rasgos distintivos. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1), 304–320. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2133>
- Castillo-Vega, J. M. (2021). Requerimientos actuales para contar con docentes de calidad dentro de los sistemas educativos. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 9, 49–50. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2020.49>
- Castillo-Vega, J. M., Donaire, C., Manso, J., y Lagunes-Dominguez, A. (2022). Formación docente inicial desde una perspectiva comparada entre España, Chile y Paraguay. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 1–14. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp1-14>
- Castillo-Vega, J. M., y Manso, J. (2020). Aproximación a los principales desafíos de la Formación Docente Inicial en Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*, 9(1), 83–100. <https://bit.ly/42j99H6>
- Castro-Durán, L., Fonseca-Grandón, G., Herrera-Gacitúa, Ó., Cid-Anguita, J., y Aillon-Neumann, M. (2022). Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores*, 25(1), 1–16. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son. Qué hacen. Por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.
- Domingo Roget, Á. (2019). La profesión docente desde una mirada sistémica. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 0(28), 15–35. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1618>
- Egido Gálvez, I. (2019). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 197–211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- Elías, R., y Misiego, P. (2017). La situación de la Formación Docente en Paraguay. En Dossier de Ponencias internacionales. En *Investigación y políticas de formación docente en Paraguay y en América Latina*. 46–87.
- Elías, R., Walder, G., y Bareiro, L. (2018). Marchas y contramarchas de los institutos de formación docente de Paraguay (1970 – 2017). *Práxis Educativa*, 14(28), 82. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i28.3451>
- Esteve, J. M. (2002). *La formación de profesores en Europa. Hacia un nuevo modelo*. 1–36.
- FORMACAP. (2021). *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*. Aula pyahu. <https://bit.ly/3MTx4XQ>
- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar (Leading learning: concrete actions in pursuit of school improvement). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 58.
- Gimenez, F. (2011). *La reforma educativa en el Paraguay*. Don Bosco.
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on

- the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132–148. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.004>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement (1st ed.)* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- INEE. (2023). *Resultados de los procesos de evaluación institucional con fines de Licenciamiento de instituciones formadoras de docentes de gestión oficial y privada*. 1–17.
- Ingersoll, R., & Collins, G. J. (2018). The Status of Teaching as a Profession in Great Britain. En J. Ballantine, J. Spade, & J. Stuber (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* 6, 199–213. <https://doi.org/10.1177/002248715500600311>
- Loubiès, L., Tocornal, P. V., y Olguín, C. V. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 223–239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- Manso, J., y Marim, V. (2018). *Formación inicial y acceso a la carrera docente en Brasil y España*. UAM Ediciones.
- Manso, J., y Moya, J. (2019). *Profesión y profesionalidad docente*. Anele Rede. <https://bit.ly/3BXqxql>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 27–32. <https://bit.ly/3xhbJAJ>
- MEC. (2007). *Resolución Ministerial N° 782/07. Ampliación de la suspensión de la apertura y habilitación de nuevos institutos de formación docente de gestión oficial y privada por el término de 6 años*. MEC.
- MEC. (2010). *Plan Nacional de Educación 2024. Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo*. MEC.
- MEC. (2013). *Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial*. MEC.
- MEC. (2014). *Resolución N° 14. Capacitación de los Educadores para el mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos del Paraguay*. MEC.
- MEC. (2019a). *Nueva formación docente en Paraguay. Tareas para la mejora de la calidad*. MEC.
- MEC. (2019b). *Procedimientos para el ingreso a la formación docente inicial*. MEC.
- MEC. (2020). *Diseño Curricular Profesorado de Educación Escolar Básica para 1° y 2° ciclo*. MEC.
- MEC. (2021). *Análisis del Sistema Educativo Paraguayo. Eje Desarrollo Profesional Docente*. MEC.
- MEC. (2022). *Convocatoria a estudiantes que cursan carreras de Formación docente para primera vez*. MEC. <https://bit.ly/3kdwuij>
- Montero, L., y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56, 1–22. <https://doi.org/10.6018/red/56/3>
- Ley 1264/98. General de Educación, (1998).
- Ley 2072/03. De creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (2003).
- Pérez Granados, L. (2014). La selección de candidatos a la formación docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, 109–132. <https://bit.ly/44AIBET>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar : invitación al viaje* (Graó. (ed.).
- Ramos, L. (2020). El docente como profesional sujeto de evaluación. *Archivos en Medicina Familiar*, 22(I), 1–6. <https://bit.ly/3QP8dWQ>

-
- Rodríguez, M., González, A. M., y Gutiérrez, M. A. (2019). Experiencias de la profesión docente: la construcción de la identidad y vocación. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1317–1325.
- Rojas, S. (2011). *Informe: recopilación de datos y sistematización para el Informe CONEC*.
- Sancho-Gil, J. M., y Hernández-Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56, 1–23. <https://doi.org/10.6018/red/56/4>
- Serrano, G. A. (2021). *Efectos de las políticas públicas de aseguramiento de la calidad en la formación inicial docente* [Tesis de Maestría, Universidad de Chile]. <https://bit.ly/43dT8Dn>
- Sosa, A. (2018). El programa, su contexto y la gestión. *Mesa de trabajo*, 1–23.
- Sureda-Negre, J., y Comas- Forgas, R. (2017). La revisión bibliográfica desde una perspectiva sistemática. En S. Redon y J. F. Angulo (Eds.), *Investigación cualitativa en educación* (Miño y Dáv, 387–399).
- Vaillant, D. (2013). *Estado del arte de la profesión docente en Paraguay. Ideas inspiradoras para la elaboración de políticas educativas*. Banco Mundial. <https://bit.ly/3Iacj81>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55–69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Valle, J., & Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education. Ser docente a lo largo de la vida*. Sial Pigmalión.
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. UNESCO. 1–50.
- Vezub, L., y Cordero Arroyo, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 259-290. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>
- Villoro, J., Nicolas-Sanz, R., y Bustos, J. (2021). *En Ecosistema de una pandemia. COVID 19, la transformación mundial*. Dykinson S. L.
- Walder, G. (2018). Aseguramiento de la calidad: Implementación de la Evaluación Institucional. *Mesa de trabajo*, 1–6.