

Julio - Diciembre 2022

■ Volumen 11, Número 2

Revista Paraguaya de Educación

EDUCACIÓN TÉCNICA Y FORMACIÓN PROFESIONAL



OEI



■ TETĀ REKUĀI
■ GOBIERNO NACIONAL

Paraguay
de la gente

Revista Paraguaya de Educación
ISSN 2305-1787
Indexada a EBSCO y LATINDEX
Enlazada con la *Revista Iberoamericana de Educación* OEI

© MEC, OEI, Santillana S.A., 2022
Estudios Internacionales en Educación
Revista Paraguaya de Educación
Volumen 11, Número 2
Julio a Diciembre, 2022
Asunción – Paraguay

Comité Editorial

Gerda María Palacios de Asta, Ministerio de Educación y Ciencias, Paraguay
Miriam Preckler Galguera, Oficina Paraguay de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Ivonne Petersen, Grupo Santillana, Paraguay
Luca Cernuzzi, Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Paraguay
Rodolfo Elías, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, Paraguay

Consejo de Redacción

Claudia Celeste Ortellado Stallard
Rodrigo Gustavo Britez Carli
Violeta Rolón de Pavón
Félix Alberto Caballero Alarcón
Lilian Raquel Garay Acosta

La *Revista Paraguaya de Educación* es una publicación bianual realizada conjuntamente por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Editorial Santillana S.A., editada a través de la Dirección General de Investigación Educativa del MEC, a quienes corresponden todos los derechos de autoría de la misma. La revista tiene por finalidad difundir estudios relacionados con la realidad educativa del Paraguay en particular y la de otros países. Las opiniones vertidas en este número de la revista corresponden a quienes las emiten y no necesariamente representan la opinión del MEC, la OEI y la editorial Santillana S.A., que de esta manera no se responsabilizan por su contenido y alcance.

Dirección General de Investigación Educativa. Montevideo N.º 1747 esq. Sicilia (Edificio Monte Sicilia, 3.º piso). Teléfono-Fax: (595) (21) 425 700.

Los artículos podrán ser remitidos al correo electrónico de la Revista Paraguaya de Educación: rev.parag.educ@gmail.com

■ Volumen 11, Número 2

Julio - Diciembre 2022

Revista Paraguaya de Educación

**EDUCACIÓN TÉCNICA Y
FORMACIÓN PROFESIONAL**



OEI



TEKOMBO' E HA TEMBIKUAA
Metenendda
Ministerio de
EDUCACIÓN Y CIENCIAS

■ TETĀ REKUÁI
■ GOBIERNO NACIONAL

*Paraguay
de la gente*

Presidente de la República del Paraguay
Mario Abdo Benítez

Ministro de Educación y Ciencias
Ricardo Nicolás Zárate Rojas

Viceministra de Educación Básica
Alcira Concepción Sosa Penayo

Viceministra de Educación Superior y Ciencias
Celeste Mancuello

Viceministra de Culto
Zulma Morales

Directora General de Investigación Educativa
Gerda María Palacios de Asta

**Directora de la Oficina Paraguay de la Organización de Estados
Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)**
Miriam Preckler Galguera

Directora General del Grupo Santillana
Ivonne Petersen

■ Índice

Presentación	7
Introducción	11
Desafíos de la Formación Profesional Indígena en Paraguay <i>Dominique Demelelle</i>	13
Apoyo a la instalación de Centros Tecnológicos integrados de educación y Formación técnico - profesional <i>Norma Edith López Rolandi</i>	29
Problemática general de la educación por competencias <i>Francisco Guzmán Marín</i>	51
Panorama de la Formación Docente Inicial en los IFD de gestión oficial paraguayos desde la voz de sus actores. Reflexiones sobre el diagnóstico inicial del Proyecto Aula Pyahu <i>Valentina Canese</i> <i>Margarita Sanabria</i> <i>Carolina V. Dohmen</i>	65
Inteligencia emocional de los docentes en pandemia por COVID-19, año 2020 <i>Rocío Amarilla de Rolón</i> <i>María Cristina González</i>	91
Percepción de estrés y factores estresores en el profesorado de Educación Superior durante la pandemia del COVID-19, Asunción-Paraguay <i>Carmiña Soto</i>	103
Seguimiento a egresados de tecnicatura de Administración de Establecimientos Ganaderos <i>Gerda Palacios de Asta</i> <i>Félix Alberto Caballero Alarcón</i> <i>Rodrigo Gustavo Britez Carli</i>	119
Anexo	131

■ Presentación

Sin lugar a dudas, diseñar e implementar acciones hacia la calidad y pertinencia de la oferta educativa para responder a la demanda laboral, en el marco de la responsabilidad social para el desarrollo del país y el sector productivo, incluyendo la ciencia, el conocimiento, la tecnología y la innovación como parte fundamental de ese proceso, implica conocer a fondo los avances, los aprendizajes y las brechas aún pendientes; para responder a esa necesidad de conocimiento, la investigación es un factor fundamental.

La Revista Paraguaya de Educación, en su Volumen 11 Número 1, dio cuenta de los diversos desafíos confrontados por el Sistema Educativo en Paraguay, abordando temas como: la percepción sobre la docencia, investigación y extensión universitaria, la incorporación de investigaciones realizadas en Paraguay en revistas científicas, la investigación como insumo en la mejora del aprendizaje y la formación profesional, entre otros temas.

En el presente Volumen 11 Número 2, se proponen contenidos enmarcados en los desafíos en varios niveles del currículum, especialmente en Educación Superior y Educación Media, los cuales están sustentados en los saberes y trayectoria de académicos investigadores que lo han llevado adelante; invitamos a la lectura y análisis de los temas presentados y que los resultados de ello sea insumos para debates y/o planteamientos de nuevos temas.

Celeste Mancuello

Viceministra de Educación Superior y Ciencias
Viceministerio de Educación Superior y Ciencias

■ Presentación

El análisis de la realidad educativa en Paraguay y de su sistema educativo emerge crecientemente como base de una reflexión compartida hacia la mejora de la calidad educativa; con la esperanza y expectativa de aunar esfuerzos y voluntades que cristalicen el esfuerzo actual, en un movimiento intergeneracional que permita ofrecer más y mejores oportunidades de vida a todos los paraguayos.

Este número de la Revista Paraguaya de Educación da cuenta una diversidad de temas tan importantes, como son: la formación profesional indígena en Paraguay; la formulación de lineamientos en política pública que permitan la instalación de centros integrados de EFTP; el modelo de educación por competencias; la formación docente inicial en los institutos de formación docente, la inteligencia emocional y el estrés de los docentes durante la pandemia COVID-19, entre otros.

Los planteamientos que nacen desde la lectura de los artículos, nos permiten transformar nuestra mirada y proponer acciones de cambio con una visión holística, que priorice como punto de partida y de llegada la formación integral de la persona con un foco en el bienestar socioemocional de cada alumna o cada alumno; así como la importancia del acompañamiento y formación docente en todas las etapas de su desarrollo profesional que les permitan alcanzar su plenitud y visualizarse en su condición de coagentes de las propuestas educativas y curriculares.

Por último, no debemos olvidar los equilibrios tensionales que nacieron de las necesidades surgidas por la pandemia COVID-19, para adentrar nuestra mirada en una impronta sistémica que nos permita avanzar a mediano y largo plazo sobre la educación como palanca fundamental para cimentar futuros mejores, sostenibles, justos, inclusivos, democráticos y pacíficos.

Dra. Miriam Preckler Galguera
Oficina Paraguaya de la Organización de
Estados Iberoamericanos para la Educación,
la Ciencia y la Cultura (OEI)

■ Introducción

La Revista Paraguaya de Educación volumen 11 número 2 en su afán de prodigar contenidos capaces de responder a la avidéz de conocimiento de los lectores, ofrece los aportes en torno a la formación técnica y profesional y otros, que en su conjunto sirven de referencia para discurrir sobre los hechos que interesan a los investigadores y se corresponden con los temas relevados en los fundamentos de la Transformación Educativa. Somos conscientes de la enorme responsabilidad de la comunidad científica y de las instituciones que acompañan esta labor de divulgación con las decisiones fundadas en la ciencia.

Esta propuesta editorial se configura entre otros con el artículo *Desafíos de la Formación Profesional Indígena en Paraguay*, de Dominique Demelenne, el cual propone la identificación de los desafíos actuales de la formación profesional de jóvenes indígenas como estrategia para asegurar el mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades a través de la seguridad alimentaria, del agua y la generación de ingresos, que en sus hallazgos hace notar la pertinencia y la sostenibilidad de los programas implementados en sus comunidades.

En cuanto al texto, *Apoyo a la instalación de Centros Tecnológicos integrados de educación y Formación técnico-profesional* bajo la autoría de Norma Edith López de Rolandi, busca proponer lineamientos de políticas para la integración de la oferta de educación y formación técnico profesional, de modo a ofrecer medidas para ampliar la cobertura y pertinencia de la EFTP y enfatiza la importancia de facilitar a todas las personas, trayectos formativos completos en los campos de su interés profesional, de manera que, puedan proseguir con sus estudios independientemente de su lugar de residencia, edad o condición socioeconómica.

La contribución internacional en este número está acerca de la obra *Problemática general de la educación por competencias*, de Francisco Guzmán Marín, presenta la actual propuesta del modelo de la Educación por Competencias, más allá de sus orígenes y pretensiones economicistas, representa una auténtica alternativa al paradigma ilustrado-enciclopedista que ha orientado y determinado las construcciones teórico-conceptuales de las corrientes socio-formativas, la organización institucional de los sistemas educativos, la definición de los planes y programas de estudio, las prácticas de formación y los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la educación moderna (por lo menos, como propuesta de transición hacia mejores paradigmas socio-educativos).

Otro trabajo publicado es el de, *Panorama de la Formación Docente Inicial en los IFD de gestión oficial paraguayos desde la voz de sus actores. Reflexiones sobre el diagnóstico inicial del Proyecto Aula Pyahu* de Valentina Canese, Margarita Sanabria y Carolina V. Dohmen, que informa sobre Aula Pyahu, que es un proyecto circunscripto a las políticas públicas lideradas por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), el mismo apunta al fortalecimiento del modelo de formación docente inicial y el desarrollo de capacidades en profesionales de la educación, en una alianza entre Paraguay y la Unión Europea. Sus actividades son ejecutadas por un consorcio de once instituciones nacionales de educación superior, sinergia inédita en el país.

En la línea de los nuevos saberes pedagógicos se incluye el trabajo, *Inteligencia emocional de los docentes en pandemia por COVID-19 año 2020* responsabilidad de Rocío Amarilla de Rolón y María Cristina González, con el objetivo de describir las habilidades socioemocionales con que cuenta el docente y explicar cómo afronta su labor educadora, con el objetivo de identificar los factores que influyen en la Inteligencia Emocional y aportar resultados relevantes en los niveles de percepción, comprensión y regulación de las emociones, destacándose el factor colectivo, es decir, las emociones que afectan al entorno familiar, social y laboral; los determinantes biológicos y ambientales relacionados con la edad cronológica; jubilación, nido vacío, menopausia y factores no normativos en el ciclo vital de una persona: enfermedad, muerte y separación. Así también, es parte de este volumen el texto *Percepción de estrés y factores estresores en el profesorado de Educación Superior durante la pandemia del COVID-19, Asunción-Paraguay* de Carmiña Soto, que releva el nivel de estrés del profesorado y los factores asociados, de modo a disponer de elementos para morigerar futuros impactos, que concluye que el profesorado experimenta un nivel de estrés, cuyos factores se hallan relacionados a aspectos pedagógicos y psicosociales, que ameritan activar mecanismos tanto en la comunidad educativa como en el entorno familiar, para la contención de la presión negativa.

En forma de cierre de este número se ofrece el texto *Seguimiento a egresados de tecnicatura de Administración de establecimientos Ganaderos* de Gerda Palacios, Félix Caballero y Rodrigo Britez, que aborda la calidad de la formación que ofrece la tecnicatura en cuanto a las características sociodemográficas, expectativas de formación continua, trayectoria laboral y valoración sobre la formación académica recibida de los egresados, de manera a tomar decisiones que apunten a la mejora continua del currículum, que deja ver indicios que sugieren atender necesidades de una mejor definición del modelo de enseñanza en relación con las exigencias del mercado para el ejercicio profesional.

Es intención de los colaboradores de esta publicación de que los hallazgos susciten nuevas inquietudes y se alimenten los procesos tendientes a la pedagogía científica que augura como uno de los caminos para mejorar la educación en nuestro país. Esperamos responder a los intereses de todos.

■ Desafíos de la formación profesional indígena en Paraguay

Fecha de recepción: 4/10/2022 Fecha de aceptación: 24/11/2022

Dominique Demellenne*

Resumen

Esta contribución propone identificar los desafíos actuales de la formación profesional de jóvenes indígenas como estrategia para asegurar el mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades a través de la seguridad alimentaria, del agua y la generación de ingresos.

Para lograr este propósito se parte de un breve análisis de la situación actual de los Pueblos Indígenas y del análisis de los desafíos a asumir en el momento de diseñar políticas y programas desde una perspectiva intercultural.

A la luz de los resultados de proyectos desarrollados en el Chaco paraguayo y otros contextos, se intenta definir los principales contenidos de un programa de formación profesional en oficio del medioambiente. Las metodologías propuestas para su implementación ponen énfasis en los procesos de adaptaciones a los cambios culturales y socioambientales necesarias para asegurar la producción de alimentos y su transformación. En estos procesos la participación comunitaria pero también el involucramiento de las mujeres y de los jóvenes es clave.

En las conclusiones se hace énfasis en el rol que podrían asumir los jóvenes indígenas como profesionales comprometidos para asegurar la pertinencia y la sostenibilidad de los programas implementados en sus comunidades.

Palabras clave: desarrollo sostenible, pueblos indígenas, formación profesional, educación intercultural, metodología.

* Universidad Americana. Dirección de Postgrado. Asunción. Paraguay. E-mail: dominique_demellenne@hotmail.com

Abstract

This text proposes to identify the current challenges of the professional training of indigenous youth as a strategy to ensure the improvement of the quality of life of their communities through food security, water and income generation.

To achieve this purpose, it starts with a brief analysis of the current situation of Indigenous Peoples and the analysis of the challenges to assume when designing policies and programs from an intercultural perspective.

In light of the results of projects developed in the Paraguayan Chaco and other contexts, an attempt is made to define the main contents of a professional training program in the environmental profession. The proposed methodologies for its implementation emphasize the adaptation processes to cultural and socio-environmental changes necessary to ensure food production and transformation. In these processes, community participation but also the involvement of women and young people is key.

The conclusions emphasize the role that indigenous youth could assume as committed professionals to ensure the relevance and sustainability of the programs implemented in their communities.

Keywords: Sustainable development, indigenous peoples, professional training, intercultural education, methodology.

Yo tengo una sabiduría propia de mi cultura, mi hijo tiene una sabiduría, pero también tiene lo del papel, la escritura que es el conocimiento de los blancos, la cultura de los blancos y los que vendrán serán más diferentes.

Líder Gaspar Galeano, 2009

Introducción

Pensar la formación profesional de los jóvenes indígenas es un desafío para la educación intercultural pero también para la propia educación profesional. Primero por las situaciones complejas de vida en las cuales están inmersas muchas comunidades indígenas que no cuentan con las condiciones mínimas en cuanto al agua, alimentos, salud, etc.; segundo por las transformaciones culturales que afectan estas comunidades que van pasando de una forma de vivir y producir a otra; finalmente por la situación misma de sus jóvenes confrontados entre la necesidad de mantener su identidad y el deseo de insertarse en un mundo global.

La contribución parte del análisis de la situación de los Pueblos Indígenas, pero también de sus oportunidades garantizadas por leyes y convenios internacionales. Si bien estos marcos legales buscan garantizar las formas de vivir de los Pueblos Autóctonos, sus aplicaciones resultan difíciles, no solo por la falta de voluntad política sino por la complejidad del enfoque de interculturalidad sobre el cual se sustentan. Este enfoque nos obliga conectar visiones muy distintas del mundo, de entender y articular diferentes miradas. Históricamente la formación profesional es portadora de una visión del mundo que busca desarrollar las competencias pertinentes y suficientes para responder a las demandas de mano de obra, mientras que los valores esenciales para los Pueblos Indígenas hacen referencia a valores como la espiritualidad, identidad, reciprocidad. El desafío de una formación profesional intercultural se ubica en la posibilidad de poner en dialogo estas dos visiones. Si logramos construir puentes entre estas perspectivas y no verlas como algo opuesto o contradictorio, podemos transformar la formación profesional en una herramienta promotora del bienestar de estas comunidades. Formando, por ejemplo, jóvenes indígenas con las capacidades y habilidades necesarias para instalar y promover sistemas de agua, implementar proyectos de producción sostenible, diversificar los ingresos comunitarios a través de proyectos de ecoturismo, etc.

Son varias las experiencias que van en este sentido, sistematizándolas lograremos identificar cuáles serían los componentes de un nuevo programa de formación profesional pertinente a estos contextos. La metodología utilizada para cumplir con el propósito de esta contribución fue de confrontar estas experiencias con los datos obtenidos a partir del análisis de la situación actual de los jóvenes indígenas y de contrastarlo con algunas reflexiones teóricas para fundamentar las propuestas diseñadas.

Se concluye afirmando la importancia de este tipo de iniciativa no solo para los Pueblos Indígenas sino para indagar otras formas de producción basadas en las oportunidades existentes en Paraguay. Son ideas nuevas, líneas de acción que deben ser aplicadas en un proceso de formación-investigación-acción, transformando los espacios de formación profesional en laboratorio de convivencia intercultural, aclarando que la interculturalidad en este caso se define como la relación entre grupos sociales o Pueblos que tienen formas diferentes de producir y vivir.

Situación de los Pueblos Indígenas

En 2015, Victoria Tauli-Corpus relatora especial sobre los derechos de los pueblos para las Naciones Unidas señalaba que, si bien el número de alumnos indígenas matriculados está aumentando en la Educación Escolar Básica, persisten grandes diferencias en la tasa bruta de escolaridad entre la población indígena y no indígena. Eso se observa en cuanto al promedio de años de estudio de mayores de 15 años es de tres años entre los

indígenas frente a los ocho de la población no indígena. La posibilidad de culminar el tercer ciclo y la Educación Media sigue escasa.

En cuanto a la educación, el informe propone las siguientes recomendaciones:

(...) la elaboración, adopción y puesta en marcha de una política pública nacional sobre educación indígena que haga efectivo el derecho de los pueblos indígenas a la educación, incluido su derecho a sus propios sistemas educativos en sus lenguas. La política debería también incluir medidas especiales para asegurar el acceso al sistema general de educación, especialmente en la educación secundaria y superior; (...) la revisión de los currículos de la educación general para garantizar que fomentan la interculturalidad y contribuyen a un mejor conocimiento y al debido respeto hacia los pueblos indígenas, su historia, patrimonio y culturas, y sus derechos. (Tauli-Corpuz, 2015, p.20)

En sus conclusiones el informe afirma la necesidad de un diálogo con las organizaciones indígenas para identificar sus causas y diseñar unas políticas públicas eficaces que resuelvan las problemáticas identificadas.

En Paraguay, el diseño del Plan Nacional de los Pueblos Indígenas (PNPI) es un buen ejemplo de diálogo que buscó identificar las necesidades y aspiraciones de representantes de las diferentes comunidades indígenas. A nivel internacional, Paraguay es el segundo país a dotarse de este tipo de instrumento. Para lograrlo, se utilizó una metodología de consulta sobre diferentes temáticas, priorizadas por un equipo técnico de funcionarios públicos indígenas correspondientes a diferentes ministerios. Esta metodología ya fue validada en experiencias anteriores como el diagnóstico en 100 comunidades indígenas realizadas para la Secretaría de Acción Social en 2009 (Demellenne, 2011). Durante cuatro años (2017-2021), se realizaron numerosos talleres departamentales, culminando en abril de 2021 con la aprobación del documento final por parte del presidente de la República. El PNPI refleja la necesidad de pensar las políticas públicas en contexto indígena desde una perspectiva intercultural, poniendo en diálogo los “valores” con los “principios”. Los valores son elementos clave definidos desde las cosmovisiones indígenas en una perspectiva holística a partir de la cual cada uno de estos elementos se relaciona con los otros para formar un todo. Se definieron 6 valores principales: el territorio, la naturaleza, la espiritualidad, la identidad, la reciprocidad y la organización propia. Mientras que los “principios” son reglas o normas que se debe tener en cuenta para relacionarse con las comunidades y Pueblos Indígenas. Se basan en la definición de los marcos legales: la no discriminación, la autodeterminación, la interculturalidad, el pluralismo jurídico, la participación, la consulta y consentimiento libre, previo e informado. Los valores reflejan la esencia de la forma de vivir de los Pueblos Indígenas, mientras que los principios son acuerdos con las sociedades nacionales o internacionales que buscan el respeto de sus derechos.

En cuanto a la implementación de programas de fomento de fuentes de trabajo y empleo pertinentes, el PNPI propone diferentes estrategias como: “el diseño e implementación de una política de trabajo y empleo pertinente, conjuntamente con los Pueblos Indígenas, para fortalecer actividades rentables y sustentables, fomentando emprendimientos comunitarios” (INDI 2021, p. 65). En cuanto a la formación profesional, el mismo documento recomendó: “Programas de formación en mandos medios y capacitación técnica profesional de acuerdo con el contexto de las comunidades” y la “Promoción de emprendimientos comunitarios para la generación de ingresos económicos de los miembros de la comunidad” (INDI 2021, p. 65)¹.

El mayor desafío de la puesta en marcha del PNPI como marco rector reside en la posibilidad de articular valores comunitarios con derechos individuales en el momento de diseñar e implementar cualquier proyectos o programas en las comunidades indígenas.

Con este propósito se pretende revertir la situación socioeconómica de las familias indígenas que fue empeorando estas últimas décadas. Sin una fuerte consciencia política pero también de la sociedad en general, lo intercultural seguirá siendo un tema relegado que se construye desde una situación asimétrica y una relación de fuerza desigual. Según el filósofo Raúl Fonet Betancourt (2006) un cambio significativo solo se logrará a través una revisión profunda. Según este autor, es necesario revisar las condiciones mismas de la educación intercultural para poder construir un diálogo entre diferentes formas de ver el mundo, o diferentes relatos sobre el saber y los seres humanos.

Si llevamos estas reflexiones al diseño de proyectos educativos o de formación profesional, las diferentes narraciones se relacionan con los principios y valores ya señalados, pero también las competencias académicas y técnicas, saberes sociales, tecnologías propias, modos de producción, etc. Fonet Betancourt (2006) define los saberes sociales como aquellos producidos a fuera del campo de la academia o al margen “de los códigos establecidos oficialmente para disciplinar la producción de conocimiento”.

Debemos imaginar sistemas de formación o de educación que son capaces de integrar estos diferentes componentes o narraciones y no como materias o contenidos estancos, sino en una forma que puedan interactuar uno con el otro para acercarnos a esta visión holística propia a la cultura indígena. Arturo Escobar afirma que para lograr estos diseños que integren diferentes narraciones o visiones del mundo es necesario descubrir otra forma de “sentipensar”. Educar es revelar la existencia de otros mundos, de otras formas de saber-hacer-ser, sin separaciones entre estos. Sentipensar es articular el conocimiento con las emociones y la identidad.

¹ INDI Plan Nacional de los Pueblos Indígenas, Paraguay 2021

Escobar (2018) señala que "No llegaremos a esos otros mundos con el entendimiento convencional de lo real y lo posible para eso debemos Sentipensar: la decisión es emocional, o por lo menos no es solamente racional racional" (p. 7)

Articular el sentir con el pensar, es también articular los valores con los principios. Es con esta posibilidad de articular los sentimientos con la razón que según Humberto Maturana lograremos formar personas autónomas, conscientes del mundo que producen con su forma de vivir. La autonomía para (Maturana y Dávila, 2006) es "Consciencia de su sentir, reflexión sobre su hacer, un actuar responsable en las tareas que emprendemos en nuestro vivir como miembros de una comunidad de colaboración mutuo respeto" (p.34).

Formar jóvenes indígenas con identidad y autoestima (consciente de su sentir), con responsabilidad (responsable en sus tareas) y comprometidos con su comunidad a partir de acciones colaborativas, pueden ser finalidades interesantes para un programa de formación profesional intercultural. Considerarlo es reconocer la dimensión ética y social de la formación.

Desde una perspectiva colectiva el concepto de autonomía según Arturo Escobar (2016) se define como la capacidad de contar con políticas públicas distintas y pertinentes. Este concepto va de par con la *comunalidad* que reconoce la forma de organización colectiva indígena cómo forma distinta a las promovidas por las institucionales occidentales y el concepto de buen vivir, o la tranquilidad en la cultura paraguaya, que plantea otra forma de relacionarse con las personas, con las comunidades y con el universo, y a su vez se diferencia de nuestros conceptos de competencia y de desarrollo. La autonomía plantea el derecho de vivir una vida basada en el equilibrio en la relación con la naturaleza y el otro. Son relaciones de reciprocidad por este motivo, se diferencian de la competencia promovida por nuestras sociedades y sistemas educativos. Los proyectos y programas implementados en comunidades indígenas, incluyendo los programas de formación, deben construirse alrededor de estos conceptos y por ende promover otras metas y estrategias pedagógicas.

Además, los programas de formación profesional en contextos indígenas pueden conectarse con las reflexiones sobre la necesidad de definir nuevos modelos económicos, especialmente en cuanto a la producción de alimentos, actividades relacionadas con el medioambiente y uso de energía limpia y renovable. Según lo que señalan Borda y Caballero (2020) son temas en los cuales el Paraguay posee ventajas comparativas y que se inscriben en lo definido, por ejemplo en las metas de desarrollo sostenible "un crecimiento económico inclusivo y sostenido puede impulsar el progreso, crear empleos decentes para todos y mejorar los estándares de vida" (ONU, Objetivos de Desarrollo Sostenible 8). Pero, estos autores ponen énfasis en pensarlo con la inclusión de los grupos más vulnerables:

Estas ventajas deben integrar a la población que está excluida de los empleos productivos y frenar una destrucción mayor del patrimonio natural. Por esta razón, es necesario replantear este modelo de crecimiento para pasar de una matriz concentrada a una diversificada y sostenible, a través del diseño e implementación de una estrategia de desarrollo que también genere bienestar social. Un modelo de crecimiento económico es diversificado si la matriz productiva se apoya en varios rubros y en una mayor transformación industrial. Y es sostenible si cuida el ambiente, el patrimonio natural e incluye a la población más pobre. (Borda y Caballero, 2020.p.7-8)

Existen proyectos y experiencias significativas que van en este sentido como, por ejemplo las acciones iniciadas por la comunidad indígena Ishir Ybytos de Fuerte Olimpo, en el marco del proyecto “Gobernanza ambiental y consolidación de sistemas productivos sostenibles en los Departamentos de Boquerón/Alto Paraguay (Paraguay) y Santa Cruz/Chuquisaca (Bolivia)”. En este proyecto, las actividades emprendidas buscaron promover la organización y asociación de las mujeres, especialmente con fines productivos (huerta, artesanía, etc.) y de fortalecimiento cultural - generacional. Además, se apoyó a la organización de pescadores y se construyó una pescadería, con lo que se ha mejorado considerablemente las condiciones de trabajo de los mismos, permitiendo la comercialización de sus productos a precio justo, lo que tuvo un impacto sobre las mujeres de la comunidad que antes estaban a cargo de las ventas de los pescados en las calles de la ciudad. También se ha apoyado a las mujeres artesanas en el mejoramiento de la calidad de sus productos, aunque en este aspecto todavía quedan procesos de optimización de la comercialización de las artesanías que producen. En el territorio de esta comunidad, se ha asegurado la crianza de 500 cabezas de ganado vacuno, con la instalación de alambrados, tajamares y bebederos impulsados con paneles solares.

Parte importante del proyecto buscó asegurar la provisión de agua potable y para asegurar su sostenibilidad, se instalaron los sistemas de agua con el apoyo de los jóvenes de la comunidad que fueron capacitados por el efecto. Además de la adquisición de capacidades técnicas, estos jóvenes tienen una visión de la totalidad del sistema: desde la captación, tratamiento del agua, red de distribución, mantenimiento, instalación del sistema de riego, etc. En las asambleas comunitarias, se definieron las reglas de procedimiento en cuanto al buen uso de este recurso natural, la no contaminación de las zonas de captación del agua y la gestión a través de las comisiones comunitarias de agua. Estas propuestas no son totalmente innovadoras, son el resultado de procesos culturales y de consensos que parten de los conocimientos y prácticas sociales de la comunidad. A partir del diálogo se genera la toma consciencia y la definición de las responsabilidades. Como ejemplo del resultado de este diálogo entre conocimientos sociales y tecnología fue el diseño e implementación de filtros de agua apropiados y sin sulfato, con pedregullo, arenas y carbón, que pueden limpiarse fácilmente y según necesidad cambiarse. Son tecnologías adaptadas que permiten mejorar las condiciones de salud, producción y alimentación de las familias.

De esta forma, el Proyecto contribuyó a incrementar la autonomía de las comunidades y de las personas, fortaleciendo su capacidad de participar del desarrollo comunitario, articularse y convertirse en micro emprendedores. En este sentido por ejemplo se vio la importancia de poder transformar los productos (pescados, verduras, carne, etc.) para poder comercializarlos a un mejor precio.

Diseño de programas de formación profesional intercultural en contexto indígena

Las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos al nivel de la comunidad Ishir son intentos de respuesta a los cambios profundos que atraviesan las comunidades indígenas en cuanto al acceso de los alimentos y agua. Los líderes señalaron que el proyecto a través de la provisión de agua y la producción de verduras ayudó a disminuir las enfermedades, se observan progresos importantes en término de salud. También ayudo a tener nuevas perspectivas para las familias indígenas; encarar el tema de la producción con sistemas de riego es bastante nuevo para ellos y tiene buenas perspectivas para mejorar las condiciones de vida. Estos cambios implican instalar sistemas que van más allá de la simple implementación de la red. Trabajar desde un enfoque global implica cuidar el entorno de captación del agua, eliminar los factores de contaminación (recolección de pilas, etc.), asegurar la gestión comunitaria del sistema, instalar las capacidades técnicas de mantenimiento y mejoramiento del sistema. Son factores que permiten una paulatina apropiación del sistema.

Parte de las lecciones aprendidas a través de estos proyectos consiste a descubrir las formas pertinentes de aprender desde una perspectiva de convivencia. Estos enfoques que buscan una transformación de las practicas implican estar en la comunidad el tiempo necesario para cumplir con estas metas, descubrir las formas pertinentes de responder a las necesidades e instalar capacidades. No son necesariamente los tiempos definidos en el cronograma del proyecto o de los cursos. Se debe respetar los ritmos propios de cada comunidad. En el desarrollo de las capacidades que articulen los conocimientos con las prácticas se debe asegurar que el resultado esté instalado al final de una visita o de un módulo.

Los jóvenes ven estas nuevas formas de producir como una actividad importante, pero necesitan de una capacitación pertinente. El proyecto experimentó una metodología de capacitación basada en la pedagogía comunitaria: partir de las preguntas y de los elementos y problemas del entorno - buscar una solución o un nuevo uso - encontrar un motivo - utilizar las herramientas necesarias para trabajar (soldar, armar, construir, etc.) - aprender desde la práctica y en menor grado desde la teoría - trabajar desde el grupo donde algunos traducen, explican, comparten su conocimiento - uso de la tecnología (filman la capacitación y vuelven a mirarla juntos hasta entender) - hacer un seguimiento virtual. Los jóvenes indígenas aprenden desde el compartir y no desde un proceso individual. Todos deben aprender y se ayudan en eso y de esta forma afianzan su propio conocimiento.

A partir de esta experiencia podemos definir los ejes de una formación profesional indígena que articule nuevos desafíos productivos con saberes sociales. Va más allá de la formación profesional agropecuaria tradicional para convertirse en una formación basada en los desafíos actuales del medioambiente con el fin de mejorar la condición de vida de las familias de la comunidad y la situación del medio ambiente de la zona.

Los diferentes diagnósticos realizados en el inicio de proyectos similares a los desarrollados con las comunidades Ishir, nos proporcionaron una idea de las principales problemáticas a enfrentar en cuanto a la situación del medioambiente: escasez de agua, deforestación, deterioro del suelo, etc. Lo que implica un cambio de prácticas productivas y de cultura. Partiendo de estos datos podemos identificar posibles líneas de formación:

- tomar conciencia de los desafíos del cuidado del medioambiente y del manejo del agua, principalmente aspectos que hacen al saneamiento ambiental.
- definir una gestión sostenible del suelo y del agua.
- partir de los conocimientos propios con relación a estos temas.
- adquirir capacidades técnicas individuales y comunitarias de manejo de sistema de producción y de agua.
- implementar emprendimientos colaborativos.
- fortalecer la organización comunitaria basada en la reciprocidad.

A partir de estas líneas de formación y a partir de proyectos de formación profesional similares desarrollados en otros contextos (Demelenne y Rubiño, 2015), se diseñó el esquema del proceso formativo dividido en módulos concebidos como una cadena de acciones capaces de generar nuevas prácticas. El catalizador de la formación está la instalación y uso de un “centro de transformación de productos” (agrícolas, pecuarios, pesqueros, etc.). Los primeros módulos buscan mejorar y diversificar la producción para “alimentar” este centro de transformación. Mientras que los últimos buscan transformar, envasar y comercializar los productos. Los módulos son: mejoramiento de sistema de agua, manejo de suelo, diagnóstico y diversificación productiva, cosecha, transformación de productos, conservación, envase, comercialización.

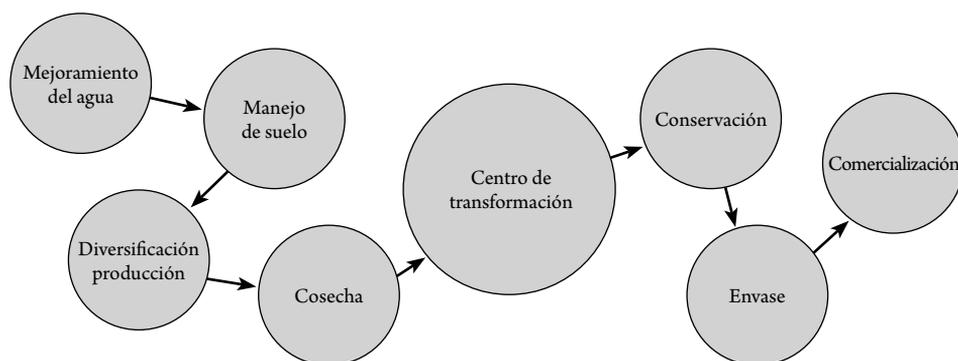


Figura 1. Propuesta de secuencia de los módulos de formación.

Fuente: Elaboración propia.

Esta propuesta de formación profesional que tomó el nombre de formación profesional en oficios del medioambiente se caracteriza por el hecho que:

- Cada módulo se enfoca en un tema relacionado con la implementación de un programa de desarrollo ambiental y/o un programa de producción respetuosa del ambiente en un contexto específico.
- El módulo se desarrolla entorno a 4 ejes: a) una formación práctica basada en acciones y experiencias concretas; b) un contenido teórico-informativo que busca generar conciencia y se construye desde la práctica; c) una formación que busca promover la iniciativa personal y el liderazgo; d) una formación en organización comunitaria que busca suscitar la acción colectiva.
- Todos estos diferentes ejes o desarrollo de capacidades (técnicas, teóricas, personales y colectivas) conforman las competencias. Según este enfoque de la formación, entororno a la habilidad práctica giran las demás competencias.
- Por lo tanto, al final de cada módulo, se definen las habilidades o competencias a lograr.

Las competencias desarrolladas a partir de la sucesión de los diferentes módulos permiten poco a poco llegar al perfil profesional deseado, un/a joven profesional indígena con:

- Una base de informaciones y conocimientos suficientes para tomar conciencia de la problemática ambiental en su región y una formación teórica que le permita saber por qué y cómo enfrentar estos problemas.
- Herramientas prácticas y metodológicas que le permitan actuar y poner en marcha iniciativas para mejorar el medio ambiente en su región.
- Conocimientos teóricos y prácticos, pero también ético-comunitarios que le dan el deseo y la oportunidad de emprender.

- Herramientas que le permiten organizar su comunidad y promover el trabajo en equipo.

Para lograr este perfil, la formación se desarrolla alrededor de actividades como:

1. Organización socio comunitaria: acompañamiento de los jóvenes en un proceso de organización de tipo cooperativo. Esta definirá los objetivos de producción y transformación y planes de gestión.
2. Diagnóstico socio productivo: realización de diagnósticos del suelo, de los recursos y de los diferentes productos existentes en la zona, estudios de demanda.
3. Producción, mejorar, aumentar y diversificar la producción: los productos ya existentes son canalizados en el centro de transformación. Se fomenta el cultivo de producto de ciclo corto y se instala poco a poco cultivos de ciclos más largos.
4. Recolección de los productos cultivados o silvestres: la cosecha se realiza en forma colaborativa.
5. Transformación y almacenamiento: el centro de transformación es un instrumento público. Se genera un capital rotativo para asegurar el funcionamiento, reparación o compra de insumos. Se divide en tres zonas: una primera de selección y limpieza de los productos, otra de transformación donde se realiza la transformación, conservación y etiquetaje de los productos y una última donde se realiza el almacenamiento de los productos terminados.
6. Comercialización: los productos se comercializan en el mercado local y la formación incluye actividad de gestión de actividades como guía en zonas naturales para fomentar un eco turismo.

La construcción del Centro de Transformación puede realizarse a partir de trabajos comunitarios. Su diseño consiste en un pequeño edificio dividido en tres salas. En la primera se depositan los productos y materia prima; la segunda se concibe como un espacio cocina-laboratorio dotado de los instrumentos necesarios para transformar y envasar los productos, además de los instrumentos de cocina posee instrumentos de medición como alcoholómetro, PHmetro, refractómetro, balanzas, termómetros, materiales de cocción, etc. Se puede complementarlo con otras tecnologías como secador de frutas y verduras, silos etc.; la última sala es el lugar donde se almacena los productos terminados. Este tipo de espacio de investigación-transformación es un elemento motivador importante para los jóvenes. Por este motivo se puede cambiar la secuencia de los módulos e iniciar con experiencias de transformación y después seguir con la necesidad de producir y diversificar los productos. Sus características corresponden a modelos de educación del siglo XXI como la pedagogía del proyecto o de “maker”. La formación puede completarse con otros módulos de acuerdo a los contextos: apicultura, turismo ecológico, guardabosques, etc.

En síntesis, esta propuesta busca formar nuevos tipos de profesionales para contextos indígenas o para el sector rural, capaces de encontrar respuestas a los problemas del medioambiente a partir del desarrollo de conocimientos pertinentes, uso adecuado de las tecnologías y una articulación entre conocimientos tradicionales y académicos. Este diálogo entre conocimientos y prácticas sociales deben permitir el paso de una producción y transformación para un uso doméstico, a un tipo de emprendimiento buscando la generación de nuevos ingresos. Para lograrlo, es necesario incorporar el desarrollo de nuevas capacidades o habilidades como el respeto de criterios de higiene y calidad. Son procesos eminentemente culturales, que no deben producir un desarraigo; al contrario, buscan generar un nuevo compromiso con el entorno social y ambiental. En esta perspectiva, la formación se percibe con un proceso metodológico y continuo de investigaciones aplicadas; cada módulo investiga una dimensión de la problemática y busca la implementación colectiva de las soluciones más adecuadas. Los jóvenes pasarían de ser agricultor (concepto que definen como poco atractivo por las condiciones de trabajo) a ser “profesionales del medioambiente”. El centro de transformación es el espacio donde se cristaliza esta nueva perspectiva, a partir de productos tradicionales de la zona se genera nuevas posibilidades de ingresos. Después se pueden desarrollar otros proyectos como la creación de pequeñas cooperativas según los centros de interés de los egresados. La metodología y estructura de los módulos a partir de una cadena productiva y de transformación permite adaptar esta propuesta a otros campos: pesca y transformación de los productos de los ríos; producción y transformación de plantas medicinales, artesanía, etc. A la formación de base recibida se puede agregar niveles de especialización como producción de frutas deshidratadas, organización y gestión de una cooperativa, manejo de créditos, etc. También potenciar el trabajo con las familias de los jóvenes y productores adultos. Multiplicando las experiencias y crear una red de nuevas iniciativas en temática de producción y medioambiente.

Conclusiones

Esta contribución tenía como propósito indagar los desafíos actuales para el diseño de programas de formación profesional de jóvenes indígenas. Las metas de una tal propuesta no se limitan a ofrecer una salida laboral sino, de formar personas capaces de implementar proyectos productivos adaptados a los cambios ambientales y socioculturales con el fin de mejorar las condiciones de vida de sus comunidades. De acuerdo con lo analizado a través de los resultados de diferentes proyectos, debemos entender estos desafíos a la luz de la transformación de la sociedad en general, pero también del sector rural, de las formas de vivir de las familias indígenas y de la educación en particular. Hablar de la cultura indígena o de la ruralidad durante mucho tiempo fue casi sinónimo de arraigo y tradición, hoy debemos imaginarlos como espacios de innovación que sostengan nuevos modelos de desarrollo y de relación con la naturaleza.

Desde esta perspectiva, los programas de formación profesional deben tener la posibilidad de recrearse de acuerdo a los contextos, las experiencias y las miradas de los pueblos indígenas hacia el mundo. Deben poder articular diferentes expectativas y aceptar la coexistencia de varias miradas. Es redescubrir el sentido de educar:

Educar para recuperar la autonomía en el uso del tiempo requiere como complemento indispensable la recuperación del espacio...una pedagogía contra el analfabetismo contextual que es olvido de los saberes situados que se generan justo como la manera de saber vivir y convivir en un espacio o lugar determinado. Si tomamos en serio la diversidad cultural, tenemos que pluralizar epistemológicamente la educación para que esta sea un servicio a favor del equilibrio de los saberes (...) De esta forma los programas educativos serían el espacio en el que se efectúa el diálogo con muchos saberes y se aprende a sopesar el lugar que les corresponde en nuestras vidas y en el mundo que queremos habitar (Fornet-Betancourt 2006).

Quizás, las crisis económicas, ambientales, sociales, etc. que atraviesan nuestros países son oportunidades para descubrir nuevas opciones productivas y abren nuevas oportunidades para estos grupos. Sin embargo, estas nuevas posibilidades nos obligan a diseñar los programas de formaciones desde otras perspectivas más creativas y flexibles en cuanto a los modelos de educación y de producción entre otras cosas. En contextos indígenas los perfiles de egreso deben integrar conceptos como la autonomía, la organización comunitaria y una toma de conciencia que la calidad de vida pasa por el equilibrio en la relación con el medioambiente y los demás. Entonces estas reflexiones nos obligan a:

- Definir los perfiles profesionales de acuerdo a las demandas del sector productivo, pero también de los diferentes Pueblos Indígenas. En este sentido, es necesario fortalecer los espacios de participación social de los alumnos, comunidades y docentes como espacios de definición de propuestas educativas pertinentes a sus contextos y expectativas.
- Redefinir los centros de formación, no solamente en su dimensión de inserción laboral sino también en su dimensión social de compromiso y desarrollo comunitarios.
- Hablar de la dimensión social de las instituciones educativas es afirmar su importancia como instrumento de arraigo y de mejoramiento de la calidad de vida de una comunidad, donde la preocupación se centra en el intercambio y la pertinencia de los saberes desarrollados en relación con los diferentes desafíos sociales, culturales y ambientales, vividos en un contexto local y regional preciso.
- Los programas de formación profesional indígena deben ofrecer a los jóvenes la posibilidad de enfrentar los desafíos actuales de la sociedad: el medioambiente, la producción de alimentos de calidad, el manejo de agua, el desarrollo sostenible y equitativo, etc.

- Las estrategias de intervención deben entonces apuntar al empoderamiento o desarrollo de capacidades pertinentes y relevantes para cumplir con su responsabilidad y ser protagonista en función de las metas consensuadas.
- Si bien la oferta de formación debe fortalecer la identidad de los jóvenes indígenas, es importante también pensar sus conexiones con el mundo global. Para eso es necesario dotar los centros educativos de todos los recursos necesarios tanto humanos como materiales, incluyendo el uso de las TIC, que permitan salvaguardar un alto grado de calidad y equidad educativa en las comunidades indígenas.
- En esta perspectiva es necesario redefinir la función del formador profesional indígena como un referente guía que facilita el acceso a las diferentes oportunidades de aprendizaje desde una perspectiva intercultural.
- Los centros educativos indígenas deberían ser laboratorios de innovación y de convivencia intercultural. Deben ser espacios para experimentar formas de mejorar la calidad de vida potenciando el carácter dinamizador que la escuela intercultural ejerce en el entorno comunitario en el que se inserta. La escuela ha de ser vista como un foco fundamental de creación de tejido social y cultural.
- Revisar los sistemas de evaluación y contar con indicadores pertinentes al contexto indígena.

En fin, esta definición o redefinición de una oferta de formación profesional indígena es una necesidad y una oportunidad para muchos jóvenes hoy sin muchas posibilidades educativas o laborales. Implementarlas puede ser un aporte importante para avanzar en la reflexión sobre la necesidad de articular a los nuevos desafíos del mercado con las necesidades de una sociedad más inclusiva y sostenible.

Referencias

Borda D., Caballero M. (2020). *Crecimiento y desarrollo económico en Paraguay. Balance y propuestas para una economía sostenible e inclusiva*. Resumen CADEP

Demellenne D. (2011). *Marco teórico y metodológico del diagnóstico participativo en comunidades indígenas*. Ed. SAS, Asunción, SAS Tapea, 2011, p. 150

Demellenne D. Rubiño J. (2015). *Diseño del programa de formación profesional en oficios del medioambiente distrito de Aquin Haiti*. GIZ AGCI

Escobar A. (2016). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal Popayán: Universidad del Cauca*. Sello Editorial.

- Escobar A. (2018). *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Ediciones desde abajo. Bogotá D. C., Colombia
- Fornet - Betancourt R. (2006). *La interculturalidad a prueba Volumen 43 of Concordia/ Reihe Monographien: Reihe Monographien*. Aachen.
- INDI (2021). Plan Nacional de los Pueblos Indígenas, Asunción. Recuperado de https://www.indi.gov.py/application/files/4816/2463/4540/Plan_Nacional_Pueblos_Indigenas_-_digital_compressed.pdf
- Maturana H. y Dávila X. (2006). Biología del conocer y Biología del amar desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista prelac* , 30-39.
- ONU. ODS Objetivo 8. Recuperado de <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals#trabajo-decente-crecimiento-economico>
- Schrarnrn C. (2007). La filosofía intercultural latinoamericana de Raúl Fornet- Betancourt. Una discusión de sus elementos principales, Christina Schrarnrn en *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica*, 45(114),77-84, Enero-Abril 2007
- Tauli-Corpuz V. (2015). Informe sobre la situación de los pueblos indígenas en el Paraguay, Naciones Unidas Asamblea General Consejo de Derechos Humanos.

■ Apoyo a la instalación de Centros Tecnológicos Integrados de Educación y Formación Técnico-Profesional

Fecha de recepción: 22/10/2022 Fecha de aceptación: 05/12/2022

Norma Edith López Rolandi*

Resumen

Esta propuesta tiene por objetivo contribuir en: a) ampliar el acceso, permanencia y oportuna culminación de estudios; b) mejorar la oferta formativa en términos de pertinencia y c) fortalecer los aprendizajes de adolescentes, jóvenes y adultos de todo el país, mediante la formulación de lineamientos de políticas públicas para la instalación de Centros Integrados de Educación y Formación Técnico-Profesional (EFTP).

La EFTP se sostiene en los derechos consagrados en la Constitución Nacional, así como en Tratados y Convenios internacionales ratificados por Leyes de la nación. Conforme lo enuncia la UNESCO (2016) en la Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (2016-2021) este tipo de educación tiene por finalidad dotar a jóvenes y adultos de las competencias necesarias para el empleo, el trabajo decente, el espíritu empresarial y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por lo que, es fundamental facilitar a todas las personas, trayectos formativos completos en los campos de su interés profesional, de manera que, puedan proseguir con sus estudios independientemente de su lugar de residencia, edad o condición socioeconómica.

La instalación y puesta en funcionamiento de Centros Tecnológicos Integrados de EFTP, representa una medida oportuna para brindar oportunidades formativas - necesarias en el campo laboral - a varios niveles y modalidades de la educación, sea esta formal, no formal o informal.

* Ministerio de Educación y Ciencias. Dirección General de Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media. Asunción. Paraguay. E-mail: normalopez@mec.gov.py

Palabras clave: Centros integrados, educación técnica y formación profesional, educación a distancia, educación digital, competencias digitales y emprendedoras.

Abstract

This proposal aims to contribute to: a) expand access, permanence, and timely completion of studies; b) improve the training offer in terms of relevance and c) strengthen the learning of adolescents, young people and adults throughout the country, through the formulation of public policy guidelines for the installation of Integrated Technical-Vocational Education and Training Centers.

Technical-vocational education and training (TVET) is based on the rights enshrined in the National Constitution, as well as in international agreements and conventions ratified by the nation's eyes. As stated by UNESCO (2016), TVET aims to equip youth and adults with the skills needed for employment, decent work, entrepreneurship, and lifelong learning. Therefore, it is essential to provide all people with complete training paths in the fields of their professional interest, so that they can continue their studies regardless of their place of residence, age, or socioeconomic status.

The installation and implementation of Integrated TVET Technology Centers represents a timely and necessary measure to provide training opportunities for the world of work, at various levels and modalities of education, whether formal, non-formal or informal.

Keywords: Integrated centers, technical education and vocational training, distance education, digital education, digital and entrepreneurial skills.

Introducción

Según la UNESCO (2016) la educación y formación técnico-profesional (EFTP) abarca el aprendizaje - formal, no formal e informal - destinado a todas las personas que deseen adquirir conocimientos, habilidades y actitudes para el mundo laboral, desde un nivel básico hasta el más avanzado.

Los lineamientos para apoyar la instalación de Centros Integrados de Educación y Formación Técnico-Profesional, sostienen la sentida necesidad de superar las dificultades que presenta el sistema educativo, en términos de: acceso, permanencia y culminación oportuna que presenta el sistema educativo especialmente para la población joven y adulta, además de los exiguos logros de aprendizaje que reportan los que se encuentran estudiando. A continuación, se expondrán las bases teóricas y las iniciativas que dan

origen a la propuesta partiendo de las diversas dimensiones que configuran la realidad en el aula, en las instituciones y en el modelo de gestión. La profunda comprensión de los problemas y las sucesivas mejoras que se van instalando por medio de intervenciones de diverso calado dejan ver oportunidades para los jóvenes y adultos, de cara a sus intereses, expectativas y necesidades educativas, presentes y futuras.

Prevalen en la actualidad problemas estructurales que limitan el acceso a una oferta pública, algunos de esos factores se encuentran relacionados con el modelo tradicional de enseñanza, el cual fue diseñado para una atención netamente presencial. Luego de la pandemia persiste la creciente oportunidad para formar a los docentes en competencias digitales como parte de un programa de reconversión de su labor, de modo a poder avanzar de la educación netamente presencial a la híbrida, la educación a distancia y/o la educación digital.

Las políticas de EFTP

El proceso de instalación de políticas públicas en materia de (EFTP) tiene su origen en la Declaración de los Derechos Humanos, ratificada por 56 países en 1948. En el artículo 26 de dicha Declaración se indica que: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada, el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.” A su vez en 1966 en el Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales se afirma: 1. Los estados parte en el presente Pacto reconoce el derecho de trabajar, que comprende el derecho de toda persona a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente escogido o aceptado, y tomarán medidas adecuadas para garantizar ese derecho. 2. Entre las medidas que habrá de adoptar cada uno de los Estados Parte para lograr la plena efectividad de este derecho deberá figurar la orientación y formación técnico-profesional.

A lo largo de los últimos años, se presentaron recomendaciones para la formulación de políticas de EFTP a través de tratados y convenios internacionales, tales como en: la Convención Internacional sobre los derechos del niño y la niña; la Declaración Mundial sobre educación para todos (1990); la Cumbre del milenio (2000); y más recientemente en el Tercer Congreso Internacional sobre Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (Consenso de Shanghái, 2012) y, la Cumbre de Desarrollo Sostenible (2015).

Con la nueva Constitución Nacional y la promulgación de la Ley General de Educación se declara que la finalidad de la educación es el desarrollo integral de las personas y de modo que cada individuo desarrolle sus potencialidades como herramientas para

consolidar su propio bienestar y contribuya con el desarrollo de la nación. En el mismo sentido, conforme lo enuncia Camperi (2022) en el documento Propuesta de Política Pública del Sistema de Educación y Formación Técnico Profesional, a través del proceso de Reforma Educativa de los años 90 se incorporó el concepto de una educación y formación técnica y profesional desde un enfoque integrado, de modo a aglutinar todas las dimensiones de la vida humana en el proceso formativo. Estas dimensiones son conocidas como pilares de la educación paraguaya y buscan el saber, hacer, ser, convivir y emprender. Estas representan una reinterpretación de lo planteado por Delors en su propuesta “La Educación alberga un tesoro”.

Camperi (2022) en la propuesta de Política Pública para la Educación y Formación Técnico-Profesional plantea la necesidad de establecer un vínculo entre la EFTP y la educación general para así crear trayectorias flexibles en todos los niveles y facilitar el avance de los educandos hacia niveles superior como mecanismo de hacer efectiva la garantía de brindar a las personas oportunidades formativas a lo largo de toda su vida.

En Paraguay, desde el 2020 se cuenta con una Estrategia Nacional de Formación Profesional. La estrategia fue aprobada por Decreto 4678 bajo los auspicios del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, atendiendo a su rectoría sobre el Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral aprobada por Ley 1652 en el año 2000. Por tanto, la rectoría en materia de EFTP en nuestro país se encuentra compartida entre el Ministerio de Educación y Ciencias y el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

Camperi (2022) propone una Política Pública para el Sistema de Educación y Formación Técnico Profesional (EFTP) con alcance nacional, dirigida a toda población que dese recorrer procesos formativos que se den en los ámbitos formal, no formal e informal. La población a la que se encuentra dirigida la educación y formación técnico-profesional constituye los jóvenes y adultos en periodo de formación que, independientemente de su lugar de residencia y condición socio económica, se encuentren o no, buscando empleo o implementando un emprendimiento.

Desafíos para el crecimiento

Según cifras del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2021) la población paraguaya supera los 7 millones de habitantes. El 48,2% de la población tiene entre 0 a 24 años. La población juvenil representa el 27%. Se considera que la condición de contar con una población mayoritariamente joven, fenómeno que se prolongará hasta el 2045.

Conforme al documento Política monetaria del Banco Central del Paraguay (2013) en los últimos 60 años, el desempeño económico de Paraguay se caracterizó por la ausencia

de desequilibrios macroeconómicos significativos, tales como episodios hiperinflacionarios, déficits fiscales crónicos o un endeudamiento externo excesivo, eventos que se vivieron en países de la región.

Según datos del Banco Mundial (2018) en la última década Paraguay presentó gran estabilidad macroeconómica en la región reduciendo la pobreza que existía. El crecimiento económico de Paraguay en el periodo que va de 2003 al 2018 es del 4,1%. Según informe elaborado por la CEPAL (2020) en las dos últimas décadas la pobreza se redujo del 51,4% a 23,5%, luego, con las crisis climáticas y de salud al 2021 la pobreza se incrementó levemente al 26,9%.

La matriz productiva del país, según datos del Banco Central del Paraguay (2019), tiene el predominio del sector servicios con el 52,8% del PIB; en menor grado de las actividades industriales con el 35,3% del PIB y las actividades agrícolas-ganaderas con el 11,9% del PIB.

De acuerdo a los datos del Instituto Nacional de Estadística (2021) cerca del 65% de la población tiene entre 15 y 64 años. A su vez, la población en edad de trabajar es de 5,2 millones, de estos la mitad son mujeres. La población ocupada es de 3,4 millones de personas y, la desocupación asciende al 12%. El sector de servicios representa el 86% del crecimiento del empleo, y luego de la pandemia se nota una tendencia hacia el uso cada vez más frecuente de tecnología. Cabe destacar que la mayoría de las personas de las áreas rurales son emprendedores, sin embargo, cuentan con escaso acceso a capital, tecnologías y, educación. La informalidad del empleo nuclea a más del 75% de las micro, pequeñas y medianas empresas (MIPYMES) las que poseen una productividad por debajo de su potencial, debido a la baja cualificación de la mano de obra.

Según el informe del Banco Mundial. Habilidades, competencias y empleabilidad: ¿está Paraguay preparado para las nuevas tendencias globales? (2022), el 52% de la población ocupada tiene un nivel educativo bajo y el 82% de los ocupados trabaja en empleos donde se requiere bajo o moderado nivel de cualificaciones y habilidades. A su vez, la participación laboral juvenil es del 68% respecto al resto del segmento que pertenece a la población económicamente activa, que es del 72% condición que afecta con mayor peso a la población femenina. En promedio los jóvenes ocupados tienen mayor nivel educativo que el resto del segmento de población ocupada dado que solo el 50% tiene la secundaria completa, pero con un nivel educativo bajo. En este sentido, el desafío para el país es mejorar el perfil educativo de la población mayoritariamente joven a fin de aprovechar su bono demográfico. Por lo que la competitividad del país seguirá rezagada mientras no se fortalezca la educación técnica y la formación profesional. En una investigación de la UNESCO-IIPE (2019), se afirma que la educación y formación técnico profesional es reconocida en gran parte de los documentos de planificación territorial, como un factor relevante para el desarrollo de la matriz productiva y competitividad de los países.

Instituciones Educativas

Los datos del Registro Único del Estudiante (RUE) del Ministerio de Educación y Ciencias (2021) se encuentran registradas 10.277 instituciones, de las cuales el 80% son oficiales, el 9% privadas y el 11% subvencionadas. El 79% de las 10.277 instituciones educativas tienen menos de 200 estudiantes matriculados. A su vez, del total de Instituciones educativas, sólo el 30% cuentan con las condiciones básicas de infraestructura. Esto se encuentra explicado, debido al gran costo que representa construir y mantener instituciones con un número reducido de estudiantes. Por lo que, la configuración de criterios de racionalidad para la potenciación de instituciones es cada vez más necesario.

Cada nivel educativo se encuentra albergado en Instituciones de diversa tipificación, encontrando en algunos casos instituciones que solo cuentan con un nivel y otras en las que confluyen todos los niveles (Tabla 1).

Tabla 1
Cantidad de instituciones por nivel

Nivel	Cantidad
Educación inicial no formal	57
Educación inicial	5789
Educación Escolar Básica	7838
Educación Media - BC y BT	2610
Educación Media Abierta	110
Formación Profesional Media	15
Educación Especial	11
Educación Permanente	1438
	17868

Fuente: MEC, RUE, 2021

Por otra parte, en cada sede o local educativo puede haber más de una institución, por lo que cada una tiene autoridades y equipos técnicos-pedagógicos que comparten las mismas instalaciones, situación que converge en problemas de gobernabilidad.

Según el informe del Ministerio de Educación y Ciencias. Hallazgos de la experiencia en PISA para el desarrollo (2018) Paraguay, aún no logra retener a todos los adolescentes y jóvenes en edad de estudiar dentro del sistema educativo y parte de los que siguen estudiando no se encuentra en la trayectoria educativa esperada. El problema de rezago se da con mayor frecuencia en las instituciones oficiales, rurales y de menor tamaño.

Centros Integrados en las políticas públicas

El concepto de contar con centros integrados tiene sus orígenes y fundamentación en las políticas públicas desde un poco más de una década. Así, en el Plan Nacional de Educación 2024 “Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo”, se indica que los espacios educativos son concebidos como espacios para la integración comunitaria, donde la participación social, los valores ambientales, éticos y de interacción, generen un sentido de pertenencia e identidad del cual nadie sea excluido con el objetivo de garantizar el acceso, el mejoramiento de la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación paraguaya como un bien público.

La Agenda Educativa, Educación Tarea de todos Paraguay Katupyry es un documento de planificación formulado para el periodo de gobierno 2014-2018, en el que se parte de un enfoque integral para el abordaje de los desafíos educativos. En este marco, en el documento se establece que en el área Aseguramiento de la Calidad de la educación se pondrá en ejecución el Programa de diversificación y flexibilización de los servicios educativos a través de la iniciativa estratégica Formación Técnica y Tecnológica en la que se define la meta de Desarrollar 18 Centros Integrales de Educación y Formación Técnica y Tecnológica (CIETT) desde el enfoque de un modelo de gestión de calidad.

Más recientemente se puso en vigencia el Plan de Acción Educativa que sintetiza las acciones priorizadas para el periodo de gobierno 2018 – 2023. Los objetivos trazados en este documento se enmarcan a partir del Plan Nacional de Educación 2024 en los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS Meta 4, el Plan Nacional de Desarrollo 2030 y en la Ley 5749/17 Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias, como herramienta de planificación para el periodo de cinco años de gestión.

Conforme lo indica Camperi (2022) en el documento Propuesta de Política Pública del Sistema de Educación y Formación Técnico Profesional, se identifican brechas vinculadas con la articulación interinstitucional e intersectorial, dado que es fundamental dar respuestas a las necesidades presentes y futuras del mercado laboral.

Inversión en infraestructura educativa

En el 2014, el MEC ha iniciado la implementación del Programa Ampliación y reposición de espacios escolares en 822 establecimientos educativos del país, con la finalidad de dotarlos de las condiciones estructurales básicas para brindar una oferta de calidad en todos los niveles y modalidades. En este periodo también se ejecutó el Programa Ampliación y reposición de espacios escolares en 111 establecimientos educativos, en Asunción y los 10 departamentos del país, con el propósito de garantizar la permanencia

de los estudiantes en el sistema educativo. Las intervenciones buscan ampliar la infraestructura edilicia escolar de modo a aumentar la capacidad del servicio educacional, mediante la renovación de los espacios educativos.

Evolución hacia la implementación de Centros Integrados

La primera experiencia de integrar todas las ofertas de educación técnica y formación profesional, tal cómo se propone configurar los Centros Integrados de Educación Técnica y Formación Profesional, se concreta en el Colegio Técnico San Francisco, una institución creada con recursos de ITAIPU Binacional que se encuentra habilitada desde 2019 en un barrio de Asunción. El Colegio Técnico San Francisco ofrece varias especialidades para los diversos niveles y modalidades del sistema educativo, tanto para la educación formal como no formal. El Colegio Técnico San Francisco es la primera institución en implementar el curriculum integrado en las áreas de ciencias, tecnologías, ingenierías, artes y matemáticas conocida como STEAM. Por tanto, los estudiantes además de ser formados en las especialidades seleccionadas reciben formación en artes, música, redacción literaria, habilidades blandas, además de tener acceso a talleres y laboratorios de última generación para su formación para el trabajo.

Tabla 2

Ofertas del Colegio Técnico San Francisco

Educación No Formal	Educación Formal	
Educación para personas jóvenes y adulto	Bachillerato Técnico	Técnico Superior
Educación media para personas jóvenes y adultas	Bachillerato Técnico en Informática.	Técnico superior en programación de computadoras
	Bachillerato Técnico en Electricidad	Técnico superior en Instalaciones Eléctricas en Baja Tensión
	Bachillerato Técnico en Confecciones	Técnico superior en Confección Industrial

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC (RUE, 2022)

La instalación de Centros integrados de educación técnica y formación profesional requiere por supuesto la dotación de las condiciones estructurales para su funcionamiento, sin embargo, su efectividad estará explicada por su madurez para reforzar la articulación entre las instituciones educativas y el sector productivo. Conforme lo indica Camperi (2022) en el documento Propuesta de Política Pública del Sistema de Educación y Formación Técnico Profesional, los modelos de gestión de instituciones extranjeras como el SENAI en Brasil y el SENA de Colombia, están basados en enfoque de financiación establecido

por resultados de modo que, a partir de un fondo creado para el efecto, deben desarrollar un plan de negocios y un modelo de gestión que les permita generar sus propios recursos y al mismo tiempo brindar experiencias de aprendizajes en alternancia con calidad y sentido para la vida laboral de los jóvenes y adultos participantes.

Formación en los centros de trabajo

En Paraguay, varias instituciones educativas contribuyen en moldear esta visión y estilo de gestión. Se cuenta con una experiencia documentada a través del Proyecto FOR-DUAL “Aportes estratégicos a la reforma de la formación profesional en Paraguay” que cuenta con el financiamiento del Ministerio de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ) ejecutado a través de la Agencia Alemana de Cooperación al Desarrollo (GIZ) se puede constatar que desde el 2016 cuatro Colegios logran ofrecer programas formativos bajo un modelo de formación en los centros de trabajo con más de 1600 horas de práctica, actividad remunerada para los estudiantes que se integran a las empresas con beneficios propios de un contrato de aprendizaje en las empresas adheridas al modelo. Estas empresas deben pasar por un proceso para formar a sus instructores en el modelo de formación en alternancia. Al momento del inicio del Proyecto en el 2015 se conformó un comité de gestión integrado por el Ministerio de Educación y Ciencias, la Cámara de Comercio e Industria Paraguayo-Alemana (AHK), la Unión Industrial Paraguaya (UIP) y el Centro de Estudios Tecnológicos de la Universidad Nacional de Asunción (CETUNA), posteriormente se avanzó en la realización de un estudio prospectivo respecto a la demanda de empleos y a partir de ello se definió la integración de las áreas STEAM (del inglés: ciencias, tecnologías, ingeniería, artes, matemáticas) en las que confluyen al menos las siguientes materias mecánica, robótica, electrónica, manufactura e informática, temáticas que dio origen a la oferta de mecatrónica. A partir de esta definición, miembros del comité de gestión avanzaron en el diseño del Programa de estudios, con implementación nacional a partir del 2018. Los Colegios que implementan esta oferta son el Colegio Técnico Departamental Municipal Dr. Eusebio Ayala de Villeta; Colegio Técnico y Centro de entrenamiento vocacional Carlos Antonio López, de Asunción; Colegio Nacional Pedro P. Peña de Coronel Oviedo y el Colegio Privado Heinfried Wolfgang Kress de Itapúa.

Inversión en equipamientos y talleres

En términos de dotación equipamientos para la ETEFP una inversión aproximada a 2.5 millones de dólares americanos, posibilitó en el 2021 el equipamiento de 17 laboratorios y talleres de 12 Colegios Técnicos, con fondos de la ITAIPU Binacional. La inversión específica para equipamientos de especialidades técnicas (electricidad, mecánica general, mecánica automotriz, ebanistería) es una clara apuesta hacia la conformación de Centros Integrados.

Dado que se cuenta con el equipamiento de los talleres y laboratorios en los 12 Colegios mencionados se propone que a través de este proyecto, se proceda a un proceso de reconversión funcional de modo que los mismos puedan constituirse en Centros Tecnológicos en condiciones de brindar educación y formación técnica-profesional, tanto para adolescentes, jóvenes y adultos, de modo que su intervención sea integral para la educación formal como no formal, e incluya oferta modular, flexible y abierta, tanto para formación vocacional, bachilleratos técnicos, formación profesional y tecnicatura superior, con posibilidad de ofrecer micro certificaciones y programas - de segunda oportunidad para personas que por alguna razón debieron abandonar sus estudios - que podrán cursarse tanto en forma presencial, a distancia o digital, conforme a las necesidades y posibilidades de cada persona.

A lo anterior se deberá incorporar un sostenido respaldo para la instalación de un modelo de gestión que les permita, a los directivos y equipos técnicos de cada uno de los 12 Colegios, y acuerdo a su región, desarrollar esquemas de trabajo colaborativo con Cooperativas locales para la obtención de acuerdos financieros y a su vez conformar Consejos empresariales y con actores del sector productivo de modo que a través de mecanismos de alianzas público-privadas se logre la provisión de bienes y servicios, de modo a generar mecanismos más sostenibles respecto a la inversión recibida en términos de equipamiento.

Si bien los estudiantes, pueden contar con un laboratorio de práctica, si se carecen de los insumos o no se cuenta con los recursos para el mantenimiento de los equipos, las instituciones educativas no podrán dar operatividad y explorar el potencial de sus instalaciones. Por ello, se necesita, apoyar al equipo directivo para que puedan a) conformar consejos y alianzas con el sector productivo y/o cooperativo; b) formular planes de negocios y, c) diseñar plan de sostenibilidad financiera. Se requiere igualmente, que los 12 Colegios se aglutinen en una red de Centros Integrados de EFTP de modo que puedan ofrecer educación – formal y no formal – para todo el trayecto formativo.

Mejoramiento de infraestructura y equipamiento

Siguiendo en la línea de trabajo, en el 2021 se aprueba, con el financiamiento del Fondo para la excelencia de la educación y la investigación (FEEI), el Programa de Mejoramiento de Infraestructura y equipamiento en 150 colegios técnicos de gestión oficial con el objetivo de brindar una oferta educativa de calidad, mediante el equipamiento de talleres y laboratorios. A través de este programa, se espera que en cada institución educativa beneficiaria se conjuguen todos los niveles y modalidades de la oferta de educación técnica y formación profesional, en al menos un campo de especialidad, como un mecanismo para garantizar la oferta para el trayecto educativo, contribuyendo de este modo en la configuración del modelo integrado de educación técnica y formación profesional.

Docentes

Según datos del Ministerio de Educación y Ciencias (2021) se cuenta con 75.010 docentes de todo el sistema, de estos 20.469 son docentes del tercer ciclo de la educación escolar básica y 27.455 son docentes de la educación media. Cabe destacar que estas cifras pueden representar a docentes que prestan servicio en más de un nivel y modalidad educativa.

La distribución de docentes de las áreas instrumentales del saber (ciencias de la naturaleza y salud; de lengua y literatura castellana y matemáticas) que cuentan o no con perfil (Tabla 3).

Tabla 3

Porcentaje de Docentes con/sin perfil para ejercer la disciplina que enseñan

Nivel	Ciencias de la Naturaleza y Salud		Lengua y Literatura Castellana		Matemáticas	
	Sin perfil	Con perfil	Sin perfil	Con perfil	Sin perfil	Con perfil
Tercer Ciclo EEB	68%	32%	37%	63%	29%	71%
Educación Media	39%	61%	33%	67%	19%	81%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC (2021)

Estas cifras explican la baja disponibilidad de capital humano especializado en las áreas instrumentales del saber, además de la creciente necesidad de incorporar tecnología en educación en forma transversal en todas las disciplinas.

Logros de aprendizaje

Los resultados de la prueba PISA aplicada en Paraguay en 2017 ubican a la mayoría de los estudiantes del país por debajo de las competencias básicas requeridas a los países de la región. Tal es así que solo 32% de los estudiantes logran competencias básicas en Lectura, el 8% en Matemáticas y apenas 24% en Ciencias. No se identificaron diferencias sustanciales entre hombres y mujeres, pero sí entre la condición socioeconómica y el idioma. Los más favorecidos son aquellos que solo hablan castellano, dado que lograron mejores rendimientos tanto en Lectura, Matemáticas como en Ciencias. Un aspecto no menor, a considerar en las políticas educativas es el idioma, ya que, al 2019, casi el 40% de la población hablaba solo guaraní. Esta característica es más visible entre los grupos más vulnerables. Por lo que, persisten enormes desafíos en términos de logros de aprendizajes para los guaraní hablantes, dado que son las personas que requieren atención particular.

Las pruebas - estandarizadas para la enseñanza primaria y secundaria - PISA permiten monitorear los niveles de avance de competencias instrumentales en la trayectoria escolar de la enseñanza impartida, por lo que la evidencia recogida también da luz sobre el abordaje curricular tradicional centrado en objetivos y capacidades, mientras que la educación técnica y la formación profesional, requiere indefectiblemente el abordaje por competencias, enfoque declarado en el curriculum tradicional bajo los pilares de la educación paraguaya.

Al respecto, Camperi (2022) en la Propuesta de Política Pública para la Educación y Formación Técnico-Profesional menciona que la Reforma educativa de los años 90 no incluyó a la EFTP, por lo que la reforma del currículum solo estuvo orientado a la incorporación de materias del tronco común y la adaptación al enfoque por competencias, pero que a pesar de ello el currículum de las ofertas técnicas permaneció por objetivos y con excesos en la carga horaria, por lo que es imprescindible avanzar en centrarse para otorgar mayor pertinencia a los contenidos.

Matrícula

La matrícula presenta un comportamiento equitativo por sexo; mientras que la distribución por zona se divide en un 33% en zona rural y en un 67% en zona urbana. Esta distribución es equivalente a la distribución demográfica dado que según datos del Instituto Nacional de Estadísticas (2021) la población rural representa el 37% y la población urbana el 64%.

Los datos de la matrícula reportados por vía del Registro Único del Estudiante durante el año lectivo 2021 demuestran que se encontraban fuera del sistema educativo, un total de 268.280 adolescentes de entre 12 y 17 años.

Tabla 4

Brechas de acceso - Año 2021

Edad	Población estimada 2021	Matrícula 2021	Brechas de acceso 2021
12 años	139.039	100.228	38.811
13 años	138.610	100.300	38.310
14 años	138.197	97.452	40.745
15 años	137.620	94.742	42.878
16 años	136.729	86.039	50.690
17 años	135.859	79.013	56.846
	826.054	557.774	268.280

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC (RUE, 2021)

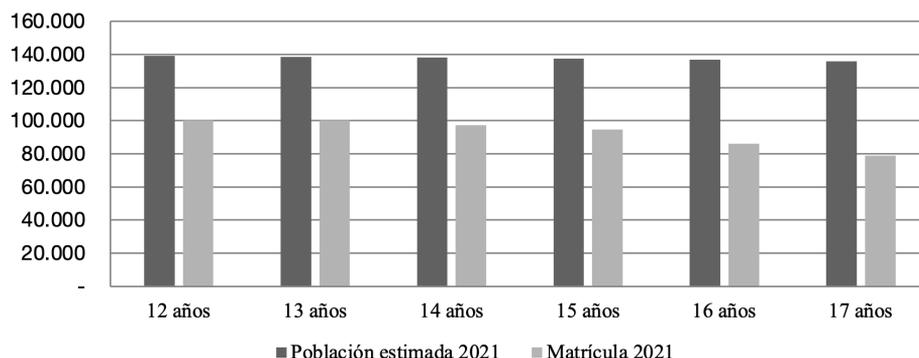


Figura 1. Brechas de acceso

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC (RUE, 2021)

Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas la cantidad proyectada de personas de entre 12 y 17 años para el año 2022 asciende a un aproximado de 826.054 adolescentes. De ellos, se estima que se encontrarán matriculados en el 2022 no más de 554.157 estudiantes. Se estima que al menos 271.897 se encuentra fuera del sistema educativo, en el 2022, por lo que las cifras seguirán creciendo si no se aumenta sustancialmente la oferta de EFTP.

Tabla 5

Proyección al 2025 del crecimiento de la matrícula

Año	Población proyectada	Matriculación proyectada	Déficit anual
2022	826.054	554.157	271.897
2023	828.913	549.748	279.165
2024	831.959	544.613	287.346
2025	834.924	538.739	296.185

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC (RUE, 2021)

A continuación, se podrá apreciar que esta tendencia seguirá al menos hasta el 2025.

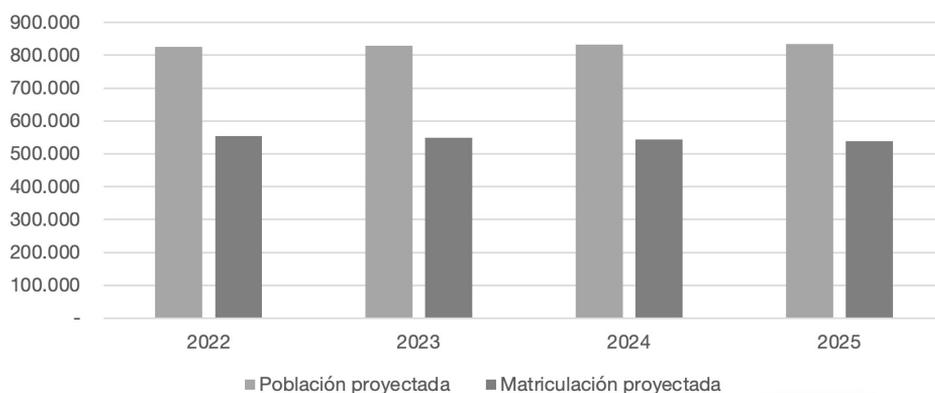


Figura 2. Proyección al 2025 crecimiento matrícula

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC (RUE, 2021)

Políticas de equidad

Las condiciones sociales, económicas y culturales de las familias contribuyen al acceso, retención y culminación en el sistema educativo, por lo que es fundamental apoyarlos para que el beneficio de mantener a sus hijos dentro del sistema educativo sea superior al costo.

Con la promulgación de la Constitución Nacional en 1992, se ha avanzado en la formulación de políticas públicas orientadas a fortalecer el sistema educativo paraguayo en la intención de mejorar el acceso, la equidad y la calidad educativa. Desde ese entonces se han promulgado leyes orientadas a garantizar una educación obligatoria y gratuita, beneficio que se extiende incluso a estudiantes de la educación media.

A pesar de ello, la cobertura en el nivel medio está muy lejos de ser universal, dado que la tasa bruta de escolarización llega solo al 56% y la tasa neta al 54%, según el informe del Banco Mundial. Habilidades, competencias y empleabilidad: ¿está Paraguay preparado para las nuevas tendencias globales? (2022). Según datos del Ministerio de Educación y Ciencias (2021) el total de matriculados asciende a 538.617 estudiantes los que se encuentran cursando el segundo nivel del sistema educativo (tercer ciclo de la educación escolar básica o la educación media) en 6.254 Instituciones, con el acompañamiento de 39.637 docentes.

Cabe destacar que otros 5 de cada 10 se encuentra fuera del sistema educativo nacional. Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2022) solo el 14% de la

población de entre 15 y 17 años se prepara actualmente en los Bachilleratos técnicos beneficia solo a 2 de cada 10 jóvenes.

Por lo anterior, ampliar la oferta de educación técnica y formación profesional para esta población es de gran necesidad, considerando que, la magnitud y la calidad de la educación técnica y la formación profesional tiene una relación directa con la competitividad país.

Según el Banco Mundial en el informe *Habilidades, competencias y empleabilidad: ¿está Paraguay preparado para las nuevas tendencias globales?* (2022) la educación técnica y formación profesional es una de las principales herramientas que tienen los gobiernos para enfrentar los potenciales efectos adversos de la automatización del empleo.

Para responder a los desafíos de una sociedad del conocimiento se deberá repensar respecto a los fundamentos que dan sustento al perfil de salida de las ofertas académicas tradicionales y garantizar la cobertura a la población en edad de estudiar que se encuentra fuera del sistema educativo.

De acuerdo al informe *Habilidades, competencias y empleabilidad: ¿está Paraguay preparado para las nuevas tendencias globales?* (Banco Mundial, 2022) se verifica que si bien existe una gran dispersión de ofertas en 23 familias ocupacionales la matrícula se concentra solo en 5 familias ocupacionales (Administración y gestión; Tecnologías de la información y comunicación, Agropecuaria, Salud/Deporte y; Electricidad/ Electrónica) que aglutinan al 86% de la matrícula, sin que haya evidencia respecto a la pertinencia de éstas respecto a las necesidades territoriales.

Conforme lo indica Camperi (2022) en la *Propuesta de Política Pública para la Educación y Formación Técnico Profesional* es necesario que la oferta educativa sea definida conforme a las vocaciones territoriales, entendidas como las potencialidades de cada territorio tiene o necesita, de modo que esté a la vanguardia y sea un motor para el desarrollo del sector productivo e industrial.

Apropiación de las tecnologías

Según, el informe MEC-OEI “Factores determinantes del aprovechamiento de las tecnologías de la información y Comunicación en la enseñanza y aprendizaje de la educación escolar básica y educación media de instituciones oficiales del Paraguay” (2021) el 30% del total de instituciones, ejecutan programas TIC y el 20% cuenta con entornos de aprendizajes adaptados a ciencias y tecnologías.

El Documento “Diseño de la Estrategia de Transformación Educativa” (2022) la tasa bruta de escolarización al año 2021 ascendió al 75% en el tercer ciclo de la educación escolar básica y al 67% en la educación media. Si bien se ha mejorado el acceso a la educación, todavía se tiene enormes desafíos en términos de acceso a la educación, para poblaciones específicas que cuentan con problemas vinculados a ubicación territorial, sobriedad, acceso a tecnología y otras condiciones económicas o sociales que impide a los adolescentes, jóvenes y adultos, seguir sus estudios.

Los datos de la INE (2019) el 96% de los jóvenes de 13 a 18 años, tiene un teléfono móvil. El 81% de los jóvenes de 15 a 19 años tienen internet; el 76% usan todos los días, y en el 96% de los hogares del país se cuenta con al menos 1 teléfono móvil, mientras que la disponibilidad del internet para uso pedagógico en las instituciones educativas solo asciende al 30%.

A partir del Informe de Gestión 2021, identifica que se ha invertido sustancialmente en: a) la entrega de equipos informáticos; b) la adquisición de un datacenter; c) la inversión en conectividad que beneficia a un aproximado de 2 mil instituciones de todo el país. Lo que, a su vez, posibilitó que el 30% de los matriculados se encuentren cursando en la modalidad virtual, en ese periodo.

Según Canese (2022) más allá de la necesidad de seguir apostando por el mejoramiento de las condiciones de infraestructura, se debe aprovechar la base generada por la enseñanza remota de emergencia (ERT) para llevar a cabo un uso extendido y la efectiva aplicación de las TIC en educación, teniendo en cuenta que los estudiantes, según los resultados obtenidos en la investigación, egresan de la Educación Media para incorporarse al mundo laboral o estudios superiores con unas competencias TIC poco o nada consolidadas.

Transición a la educación digital

Teniendo en cuenta las cifras que preceden, se puede afirmar que es factible transitar hacia la educación digital haciendo uso de los multimedios disponibles en la actualidad, siendo estos, la televisión, los podcasts, las plataformas y los medios impresos.

Desde la declaración de la pandemia el Ministerio de Educación y Ciencias ha implementado una iniciativa de aprendizaje en servicio solidario denominada “Transición a la educación digital” proyecto a través del que se realizaron varias acciones tales como: dictar clases a través del programa “Tu Escuela en casa”, brindar contención socioemocional a pares y a estudiantes. Posteriormente, desde el 2020 se conforman Unidades Pedagógicas de Innovación (UPI) en cada departamento del país con el objetivo de desarrollar recursos educativos para la plataforma Paraguay Aprende, además de brindar programas de capacitación en áreas instrumentales del saber cómo matemáticas y lenguas a través de la plataforma Mboéhara 360.

Por otra parte, el Ministerio de Educación y Ciencias se encuentra implementando desde el 2022 con financiamiento de la Agencia Coreana de Cooperación Internacional (KOICA) el Proyecto que permitirá el establecimiento del Centro de apoyo a la Educación Multimedia en Paraguay.

Estas iniciativas configuran sin duda una transición hacia la educación digital que requiere de un ecosistema para transitar de la educación a distancia tradicional hacia la educación digital. En ese camino será necesario diseñar y poner en funcionamiento una plataforma interactiva que permita la confluencia de un gran número de beneficiarios.

La educación digital configurada bajo un modelo abierto, modular, flexible e integrado y multimodal podrá a) ayudar en reforzar los aprendizajes de aquellos estudiantes que se encuentran dentro del sistema educativo nacional en la modalidad presencial y que necesitan ayuda para mejorar su efectividad, b) contribuir en el desarrollo de competencias personales, laborales y sociales de aquellas personas que se encuentran fuera del sistema educativo nacional que deseen o no reinsertarse en la educación formal.

El potencial de la educación a distancia es enorme y puede albergar a toda la población de la educación técnica y la formación profesional. Actualmente, se estima que un poco más del 40% de los estudiantes completan los 12 años de educación media, lo que implica que, una gran población de jóvenes y adultos se encuentra - fuera del sistema educativo, por tanto - con necesidades específicas que pueden ser resueltas a través de la educación a distancia y/o la educación digital. A su vez, en el país se ofrecen desde diversas instituciones del gobierno, programas formativos – formales como no formales – que son dictadas tanto en la modalidad presencial como a distancia, sin embargo, estas no se encuentran disponibles en una plataforma que permita dar a conocer a los interesados todas las opciones disponibles.

A continuación, se enumeran algunos programas formativos del Ministerio de Educación y Ciencias, que cuentan con potencial para ser ofrecido a través de la educación a distancia o la educación digital, atendiendo que la población objetivo a la cual se encuentra dirigido tiene acceso a tecnología, por tanto, su experiencia de aprendizaje puede ser mejorada con esta innovación:

- Educación Básica Abierta
- Iniciación Profesional Agropecuaria
- Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica
- Educación Media Abierta
- Educación Media para Jóvenes y Personas Adultas
- Educación Inclusiva
- Formación Profesional de nivel I, II y III

- Educación Técnica Superior
- Formación docente no universitaria

Por lo anterior, la configuración de una plataforma de educación digital capaz de aglutinar los esfuerzos de las instituciones, organizaciones y sectores productivos configura un primer paso hacia la transformación educativa hacia la educación digital.

Programas formativos de EFTP

Son varias las instituciones del gobierno y organizaciones las que ofrecen programas formativos de EFTP, siendo estas las que tienen potencial para integrar sus ofertas formativas por campos de especialidad o familias ocupacionales, bajo el modelo centrado en la perspectiva del usuario.

Bajo esta perspectiva los usuarios podrán a través de una plataforma acceder a toda la gama de ofertas formativas, con independencias de que estas formen parte de la oferta educativa formal, no formal, o informal.

Las personas podrán transitar de los niveles más básicos a los más avanzados siguiendo el trayecto formativo del campo de su interés, de modo que existan mecanismos de reconocimiento de saberes y competencias que les permita acumular créditos con independencia de la institución o lugar en el que se haya formado.

Al solo efecto ilustrativo se enuncia a continuación las ofertas formativas disponibles a través de diversas instancias del Gobierno que pueden integrarse dirigidas al sector MIPYMES y TIC:

- Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación.
- Ministerio de Industria y Comercio – Viceministerio de MIPYMES.
- Instituto Paraguayo de Artesanía.
- Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social – Servicio Nacional de Promoción Profesional - Centro Tecnológico de Avanzada Paraguay-Corea (CTA)
- Universidad Nacional de Asunción - Centro Paraguay-Corea de innovación
- Unión Industrial Paraguaya – Centro de atención a las MIPYMES

Atendiendo la escasa cobertura de la EFTP la educación a distancia y la educación digital pueden ser opciones viables para ampliar el alcance e impacto de las políticas públicas orientadas al desarrollo del capital humano que pueden ser instrumentadas a través de la conformación de una red de Centros Integrados de EFTP.

Conclusiones

Para superar los retos que se enfrenta en materia de capital humano la instalación y puesta en funcionamiento de Centros Tecnológicos Integrados de EFTP, representa una medida oportuna para brindar oportunidades formativas - necesarias en el campo laboral - a varios niveles y modalidades de la educación, sea esta formal, no formal o informal.

El mejor aprovechamiento de los recursos - técnicos, humanos y materiales - disponibles en las instituciones educativas permitirá ampliar la cobertura de la EFTP. Para lograr este objetivo, será imprescindible la adopción un abordaje multinivel habida cuenta de la impostergable adopción de cambios estructurales que son requeridos en al menos los siguientes niveles de intervención: en el aula, los tipos de oferta disponibles y el modelo de gobernanza, instancias que requieren de una tenaz coordinación entre el sector educativo y el sector productivo.

Los cambios enfocados al aula, serán aquellos que faciliten el desarrollo de habilidades digitales y pedagógicas, para enseñar bajo el enfoque por competencias, de modo que los estudiantes puedan desarrollar competencias que sean valiosas y útiles para sus vidas.

Para la instalación de Centros integrados de EFTP otro factor indispensable constituye, la necesidad de realizar ajustes en la oferta de programas formativos de modo a optimizar la cantidad de horas. La optimización de la oferta formativas podrá contribuir a la expansión de la oferta. Por otra parte, se considera que la experiencia de integrar áreas STEAM para el diseño de nuevos programas formativos, tal como se configuró al momento del diseño de la oferta formativa del Proyecto FORDUAL, será fundamental para otorgar pertinencia a la oferta de EFTP.

La mirada de los organismos internacionales respecto a alcanzar “un crecimiento económico inclusivo y sostenido puede impulsar el progreso, crear empleos decentes para todos y mejorar los estándares de vida” (ONU, Objetivos de Desarrollo Sostenible) ponen foco respecto a las competencias deseables, los estándares y la capacidad institucional de renovar los currículos para revertir la pérdida de oportunidades que se explica en el bajo aprovechamiento de los recursos renovables tales como la hidroelectricidad, el turismo ecológico, la producción orgánica y otros.

Los ajustes en el modelo de gestión de la EFTP para la instalación de Centro Tecnológicos Integrados, deberán estar orientados a mejorar la gobernanza al interior de las instituciones que comparten la misma infraestructura, laboratorios, talleres y recursos técnicos. Por otra parte, será fundamental la instalación de Consejos empresariales y otros mecanismos de articulación con el sector productivo, de modo a avanzar hacia la sostenibilidad del modelo de inversión.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- Banco Central del Paraguay. (2013). *Política Monetaria en Paraguay: Metas de inflación, un nuevo esquema*. Asunción, Paraguay. Recuperado de <https://bit.ly/3HzWYgR>
- Banco Mundial. (2022). *Habilidades, competencias y empleabilidad: ¿está Paraguay preparado para las nuevas tendencias globales?* Washington D.C, Estados Unidos de América.
- Canese, V., Páez, R., Amarilla, J. y Rodríguez, P. (2021). *Uso y alcance de las TIC en Colegios de Gestión Oficial de la Educación Media en Paraguay*. Asunción, Paraguay. Recuperado de <https://bit.ly/3JKCeFV>
- Canese. (2022). *Post Pandemia e hibridación educativa: desafíos emergentes*
- CEPAL. (2020). *Cómo evitar que la crisis del COVID-19 se transforme en una crisis alimentaria: acciones urgentes contra el hambre en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (cepal.org) - Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). Recuperado de <https://bit.ly/40Cncbk>
- Constitución Nacional de la República del Paraguay. (1992). Asunción, Paraguay. Recuperado de <https://bit.ly/3Y4RuBE>
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). Recuperado de <https://bit.ly/3RK3DcT>
- UNESCO. (2016). *Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional 2016-2021*. Recuperado de <https://bit.ly/3Xd3SYa>
- UNICEF. (2004). *Convención internacional sobre derechos del niño y la niña*. Asunción, Paraguay. Recuperado de <https://uni.cf/3Y9KMKO>
- FEEI. (2022). Programa “Ampliación y reposición de espacios escolares en 822 establecimientos educativos del MEC, en Asunción y los 17 departamentos geográficos del país”. Asunción, Paraguay. Recuperado de <https://bit.ly/3HDqy58>
- FEEI. (2022). Proyecto “Ampliación y reposición de espacios escolares en 108 establecimientos educativos del MEC, en Asunción y 10 departamentos geográficos del país”. Asunción, Paraguay. Recuperado de <https://bit.ly/3I3gtj2>

- Foco La Nación (01 de febrero de 2021). *Hacia la educación TED en Paraguay*. Foco. Recuperado de <https://bit.ly/3HFpWM6>
- MEC-OEI. *Factores determinantes del aprovechamiento de las tecnologías de la información y Comunicación en la enseñanza y aprendizaje de la educación escolar básica y educación media de instituciones oficiales del Paraguay, 2021*. Asunción.
- MEC. *Plan de Acción para mejorar la calidad educativa en Paraguay*. Recuperado de <https://bit.ly/3X9LkPv>
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2018). Hallazgos de la experiencia en PISA para el desarrollo. MEC. Asunción, Paraguay.
- Ministerio de Educación y Cultura. Plan Nacional de Desarrollo 2030. Recuperado de <https://bit.ly/3DFY3CD>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2011). Plan Nacional de Educación 2024: Hacia el Centenario de la escuela nueva de Ramón Indalecio Cardozo. Asunción, Paraguay. Recuperado de: <https://bit.ly/3x1sS0O>
- Proyecto de Mejoramiento de infraestructura y equipamiento de colegios técnicos de Educación Media del sector oficial, a nivel país – ProMIE - FEEI
- Proyecto Transición a la Educación Digital en Paraguay. (2021). Recuperado de <https://bit.ly/3HFpWM6>
- Ministerio de Educación y Ciencias. (4 de enero de 2021). *Transición a la Educación Digital*. [Actualización de estado]. Facebook. Recuperado de <https://bit.ly/40t1MNL>
- UNICEF. (2022). *Dos años después. Salvando una Generación*. Washington DC, Estados Unidos de América. Recuperado de <https://uni.cf/3wY2e92>

■ Problemática general de la educación por competencias*

La educación es la piedra de toque del desarrollo del ser humano. Como en el Aude sapere!, el disciplinamiento de la razón es la vía de llevar a cabo la esencia humana.

Pablo Pineau

Francisco Guzmán Marín**

Resumen

La actual propuesta del modelo de la Educación por Competencias, más allá de sus orígenes y pretensiones economicistas, representa una auténtica alternativa al paradigma ilustrado-enciclopedista que ha orientado y determinado las construcciones teórico-conceptuales de las corrientes socio-formativas, la organización institucional de los sistemas educativos, la definición de los planes y programas de estudio, las prácticas de formación y los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la educación moderna (por lo menos, como propuesta de transición hacia mejores paradigmas socio-educativos).

El modelo de la Educación por Competencias prescinde de la formalización teórica en su surgimiento, expansión y consolidación institucional, así como también en la proyección de sus procedimientos formativos. A despecho de los profesionales educativos –causa también de sus grandes resistencias y críticas al modelo, desde donde José Gimeno Sacristán (2010) reclama que no ve a las grandes figuras de la educación en el mundo, sosteniendo el impulso del enfoque por competencias, a partir de los discursos tradicionales que fundamentan al fenómeno educativo–, es que este paradigma no emana, se construye o sustenta en las tradicionales fuentes de procedencia de las teorías y modelos educativos, a saber: la psicología, pedagogía, didáctica, filosofía y/o sociología de la educación, entre otros, ni tampoco del conjunto de las experiencias construidas desde las prácticas de enseñanza-aprendizaje, o de las innovaciones escolares.

Palabras clave: Educación, competencias, capacidades, capital humano, educación gerencial.

* Este artículo fue publicado en la Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 74, núm. 1, (2017), pp.107-169.

** Universidad Pedagógica Nacional, México.

Abstract

The present proposal of the Competence Education model, beyond its origins and economic pretensions, represents a genuine alternative to the encyclopedist-illustrated paradigm that has guided and determined the theoretical-conceptual construction of the socio-formative currents, the institutional organization of Education Systems, the definition of curricula and programmes of study, training practices and processes of evaluation, accreditation and certification of the modern education (at least, as a proposal for a transition towards better socio-educational paradigms).

The Competence Education model dispenses with the theoretical formalization in its emergence, expansion and institutional consolidation, as well as in the projection of its formative procedures. Despite the educational professionals –also because of their great resistance and criticism of the model, from where José Gimeno Sacristán (2010) claims that he does not see the great figures of education in the world, sustaining the impetus of the competences approach, from the traditional discourses that underlie the educational phenomenon–, it is that this paradigm does not emanate, build or support the traditional sources of educational theory and models, namely: Psychology, Pedagogy, Didactics, Philosophy and/or Sociology of Education, among others, nor of the set of experiences built from the practices of teaching and learning, or from school innovation.

Keywords: *education, competencies, skills, human capital, management education.*

Hacia el final del siglo XX y principios del siglo XXI, los contextos socio-educativos contemporáneos son revolucionados a causa del impulso, expansión, consolidación e imposición global del modelo de la Educación por Competencias, generado desde las experiencias de formación laboral-empresarial. Y pese a que este modelo educativo ha permeado todos los niveles, modalidades y dimensiones de los sistemas educativos del mundo globalizado, su instauración no ha estado exenta de múltiples contingencias, no solo provenientes de las resistencias tradicionales al cambio que ofrecen los agentes educativos, sino que también derivan del discurso que pretende sustentar este enfoque y, por tanto, de la comprensión misma de sus implicaciones didáctico-pedagógicas.

Más allá de los desafíos de transformación del pensamiento didáctico-pedagógico y de las prácticas educativas que supone toda reforma del fenómeno de la educación, lo cual siempre suele poner en entredicho la experiencia, las certezas y las zonas de seguridad construidas por los profesionales del ramo, sin duda alguna, las resistencias más importantes de los agentes socio-educativos son de carácter ideológico, principalmente, debido al origen de procedencia en que se constituye el modelo de la Educación por Competencias. De ahí que en su detracción aparezcan acusaciones tradicionales, tales como que:

“el modelo solo tiene el propósito de formar mano de obra barata para las empresas”, “es un enfoque educativo neoliberal” y “la propuesta de formación en competencias tiene un carácter reproductivo del sistema de dominación vigente”, entre otras más; al propio tiempo que irrumpen nuevas fórmulas acusatorias del gremio, a saber que: “las competencias inhiben el pensamiento crítico, analítico y reflexivo”, “el desarrollo de competencias solo pretende la formación de robots humanos para las empresas”, “el modelo tergiversa e impide el logro de una finalidad educativa inclusiva e integral, pensada para la formación de una ciudadanía crítica y solidaria”, además de que “el enfoque solo se propone imponer la racionalidad del mercado en los sistemas educativos”, por mencionar solo algunas de las más recurrentes. No es objeto de este espacio hacer una valoración sobre la pertinencia y legitimidad de estas resistencias, sino tan solo el hecho de apuntar su existencia en los contextos socio-educativos de los albores del siglo XXI.

Y en efecto, aun cuando el término de competencias ya se había empleado en diversos campos del conocimiento disciplinario moderno, tales como la Gramática Generativa de Chomsky con la denominada “competencia lingüística” el análisis de Thomas F. Gilbert en torno a la efectividad del desempeño humano y los estudios de David McClelland sobre las variables que explican la eficacia en el trabajo, por ejemplo; lo cierto es que el antecedente directo del modelo de la Educación por Competencias que se expande en la actualidad por todo el orbe, lo representa el surgimiento del concepto de “competencia laboral” en los países desarrollados, hacia la década de los años 80, como base de tres principales estrategias socio-económicas, de acuerdo con los planteamientos de Mertens (1996), esto es: la regulación del mercado laboral interno y externo de las empresas, la definición de las políticas de formación y capacitación de la mano de obra, así como la articulación emergente del sistema de producción y los sistemas educativos, con el propósito de diseñar e impulsar procesos de formación más eficientes y pertinentes a las condiciones, demandas y exigencias de la reorganización internacional del trabajo. En tal perspectiva, tienen completa razón quienes señalan que la procedencia del concepto y del modelo socio-educativo es, por su misma naturaleza, economicista; pero, no podría ser de otro modo, en una época que se encuentra determinada, de manera fundamental, por la economía y las relaciones del mercado, en donde la misma democracia procede de acuerdo con los principios del marketing, la política define sus contenidos por las presiones económicas, el propio conocimiento es previsto, circula y se comercializa como cualquier otra mercancía, y aún el crimen organizado funciona de conformidad con los criterios neo-clásicos y las dinámicas de la empresa postindustrial.

En este marco de comprensión y determinación economicista del desarrollo histórico de las sociedades humanas, el fenómeno de la educación no podía sustraerse a la interpretación, intervención y evaluación de los principales agentes socio-económicos, desde el análisis disciplinario de los economistas –como Theodore Schultz y Gary Becker de la Universidad de Chicago, por ejemplo–, hasta el impulso y financiamiento de programas compensatorios en educación –el Programa para Abatir el Rezago Educativo

en Educación Inicial y Básica (PAREIB), en México, subsidiado por el Banco Mundial, verbigracia y la evaluación de la calidad de los procesos educativos –el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (Programme for International Student Assessment, PISA), que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Organization for Economic Co-operation and Development, OCDE), por ejemplo–. De esta manera, la participación economicista en el fenómeno socio-educativo acontece a partir de la confluencia de tres principales vertientes, tales son: la Teoría del Capital Humano desarrollada en el seno de la Universidad de Chicago, hacia la década de los años 60, la constitución del esquema de la Educación Gerencial y del modelo formativo de la Educación por Competencias, provenientes de las experiencias de capacitación en las dinámicas empresariales post-industriales.

La teoría del capital humano plantea que la educación posibilita la constitución de un “stock” intangible en los individuos, las comunidades y las naciones, conformado por conocimientos generales, o específicos, de “savoir-faire”, habilidades, etc., que resultan útiles al sistema productivo, razón por la cual, este fenómeno puede ser analizado en términos de la relación existente entre el costo total de la inversión en los procesos de formación socio-cultural de los individuos y el beneficio obtenido para el desarrollo socio-económico de un país. Esta concepción economicista del fenómeno socio-educativo distingue dos modalidades genéricas de formación, las cuales son: por un lado, la formación general proporcionada por los sistemas educativos y que constituye el principal soporte de inserción socio-cultural de los individuos, en las sociedades modernas; y por otro lado, la formación específica suministrada por el contexto del mercado laboral, la cual determina el desempeño productivo de los individuos, pero que prácticamente carece de utilidad fuera de este ámbito. Disciplinamiento socio-cultural para insertar a los individuos y colectivos en el estrato histórico, disciplinamiento laboral para transformarlos en agentes funcionales a las necesidades del sistema productivo.

Por su parte, la consolidación y expansión del esquema de la educación gerencial propicia la comprensión de los centros, los sistemas y las funciones educativas bajo la visión empresarial de servicios. En tal perspectiva, se pretende que la educación pública es un servicio ofertado a la sociedad que la puede utilizar en su propio beneficio, por consecuencia lógica, las autoridades educativas confrontan las mismas responsabilidades sociales que las de cualquier gerente de una empresa y, en el fondo, las relaciones de enseñanza-aprendizaje responden a los mismos principios existentes entre quienes prestan servicios al público y los usuarios que hacen uso de los mismos, en virtud de lo cual, los servicios educativos pueden ser planeados, organizados, administrados, operados y evaluados bajo los mismos criterios y procedimientos que los de cualquier otra empresa de servicios. En cuanto que el modelo de la Educación por Competencias se propone la instauración de un enfoque de formación pragmática, el cual abandona la tradicional perspectiva humanística y trasciende el habitual paradigma de la educación moderna, centrada en el desarrollo exclusivo

del intelecto y en la asimilación privilegiada de los productos construidos por las prácticas científico-disciplinarias.

El desarrollo de las capacidades del intelecto no es el a priori fundamental del enfoque por competencias, como tampoco los productos científico-disciplinarios son su referente central, por el contrario, se pretende el desarrollo de las diferentes capacidades que comporta la estructura ontológica del ser humano, tales como: la imaginación, iniciativa, creatividad, adaptabilidad y el conocimiento, entre otros; asumiendo como referente nodal, el contexto de desempeño de los individuos y las comunidades. A diferencia de la educación ilustrado-enciclopedista que forma para la sociedad del futuro, el paradigma educativo por competencias propone un cierto tipo de educación para la vida, en las sociedades del presente.

El impacto de estas tres vertientes de comprensión socio-económica del fenómeno educativo contemporáneo es por completo innegable, a grado tal que constituyen el referente obligado en el estudio, proyección y construcción de cualquier propuesta educativa en los albores del siglo XXI, particularmente en los niveles de la Educación Media Superior (EMS) y Superior que, por su propia función social, deben mantener una estrecha relación con el mercado laboral. En esta misma lógica, tampoco puede soslayarse que esta influencia determinante de los agentes económicos (economistas, instancias de desarrollo económico y empresarios, entre otros), en las definiciones del fenómeno de la educación institucional, molesta, incómoda y provoca profundas suspicacias en la humanística sensibilidad de las comunidades socio-educativas modernas, quienes se apresuran a descubrir, presagiar y difundir todas las posibles nefastas consecuencias que pueden derivarse de esta presunta influencia ilegítima en la tradición educativa. El puritanismo intelectual que se esconde detrás del humanismo educativo, por un lado, y las prácticas de formación que identifican al sistema de educación, por otro lado, no resultan demasiado tolerantes a la intromisión de elementos “extraños” en los contenidos, procesos, factores y agentes tradicionales que definen el fenómeno educativo en la época moderna. La propia participación directa de los padres de familia en las determinaciones institucionales de las estrategias educativas (salvo en el caso de las prácticas didáctico-pedagógicas controladas por los profesores, según sucede en la Educación Preescolar), es considerada indebida, cuando menos, si no inapropiada, por los profesionales de la educación; quienes se asumen como los únicos dotados de la capacidad y el reconocimiento profesional necesario para educar a las nuevas generaciones.

Y sin embargo, la actual propuesta del modelo de la Educación por Competencias, más allá de sus orígenes y pretensiones economicistas, representa una auténtica alternativa al paradigma ilustrado-enciclopedista que ha orientado y determinado las construcciones teórico-conceptuales de las corrientes socio-formativas, la organización institucional de los sistemas educativos, la definición de los planes y programas de estudio, las

prácticas de formación y los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la educación moderna (por lo menos, como propuesta de transición hacia mejores paradigmas socio-educativos). Las propuestas educativas precedentes al enfoque por competencias, desde la escuela activa hasta el constructivismo, del pragmatismo pedagógico al didactismo lúdico y del conductismo a la pedagogía social, transitando por una gran variedad de orientaciones psico-pedagógicas y de alternativas de enseñanza-aprendizaje, pese a sus diferencias teóricas y procedimentales no renuncian a tres principios básicos del pensamiento moderno, tales son: la aprehensión del mundo en términos de unidades de conocimiento –entendido como información formalizada por un corpus teórico–, la formación del intelecto para tal efecto y la ponderación del conocimiento científico por sobre el resto de las prácticas histórico-culturales en que se desarrollan los individuos y las sociedades. Podrán discrepar en el enfoque psicológico, sociológico y/o filosófico, o disentir también en los procedimientos de transmisión y aprehensión del conocimiento, pero siempre se trata de desarrollar las capacidades intelectuales con el objeto de entender, desde la perspectiva científica, el mundo. En este sentido, las reformas de los sistemas educativos, conforme a tales modelos, solo pretenden hacer más eficaz y eficiente el desarrollo de las capacidades intelectuales para “aprehender” el conocimiento de la realidad, bien sea como reacción a los estímulos ambientales, o en cuanto resultado de la construcción de estructuras onto-cognitivas; ya desde los referentes significativos de los contenidos cognitivos, o ya desde la recuperación del sentido social del conocer.

Por su parte, el modelo de la Educación por Competencias prescinde de la formalización teórica en su surgimiento, expansión y consolidación institucional, así como también en la proyección de sus procedimientos formativos. A despecho de los profesionales educativos –causa también de sus grandes resistencias y críticas al modelo, desde donde José Gimeno Sacristán (2010) reclama que no ve a las grandes figuras de la educación en el mundo, sosteniendo el impulso del enfoque por competencias, a partir de los discursos tradicionales que fundamentan al fenómeno educativo–, es que este paradigma no emana, se construye o sustenta en las tradicionales fuentes de procedencia de las teorías y modelos educativos, a saber: la psicología, pedagogía, didáctica, filosofía y/o sociología de la educación, entre otros, ni tampoco del conjunto de las experiencias construidas desde las prácticas de enseñanza-aprendizaje, o de las innovaciones escolares. De hecho, la necesidad de la fundamentación teórica de las competencias ha devenido de su rápida expansión e instauración en los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas.

Diseñado e impulsado desde la pragmática empresarial, la auténtica importancia del modelo radica en la eficacia y eficiencia de su funcionalidad práctica, no tanto en su coherencia y formalidad teórica, o en la utopía del ideal humano y/o educativo que propone. Son los agentes socio-educativos tradicionales quienes han sentido la exigencia de erigir una fundamentación teórica que permita su instauración institucional en

los centros educativos tradicionales. Aunque, de este rasgo característico del enfoque, se desprenden dos consecuencias radicales para el contexto socio-educativo, tales son: la ampliación significativa de los contenidos de formación hacia el resto de las dimensiones socio-culturales, trascendiendo la habitual transmisión exclusiva de los conocimientos científicos y, por otro lado, el involucramiento de la integralidad de las capacidades humanas, superando la acostumbrada reducción del desarrollo de la facultad intelectual que comporta la educación moderna, de corte ilustrado-enciclopedista. Pero, de esta ausencia de sustento teórico provienen también los principales problemas de apropiación e instauración del modelo de la Educación por Competencias, en los diferentes niveles, instancias y modalidades que constituyen a los sistemas educativos de la actualidad.

En términos generales, la instauración del modelo educativo por competencias en los contextos socio-educativos contemporáneos, confronta tres grandes problemáticas que condicionan su comprensión y asimilación por parte de los profesionales de la educación, así como su adecuada instauración en los diversos centros educativos, a saber: en primer lugar, la ausencia de claridad y precisión conceptual del propio término de competencia, desde la perspectiva socio-educativa; en segundo lugar, la carencia de una fundamentación filosófica, sociológica y psico-didáctico-pedagógica del modelo de formación que comporta el enfoque, así como de sus implicaciones para las prácticas educativas intra-escolares. Desde tal perspectiva, Boon y Van der Klink (2002) plantean que ni en el plano conceptual se puede reconocer algún tipo de cuerpo teórico, articulado y consistente, sobre el que pueda asentarse el enfoque de las competencias en la educación, como tampoco existe consenso en torno al concepto de competencia. En efecto, la inexistencia de una corpus teórico que fundamente, defina, explique y enmarque los principios psicológicos, conceptos pedagógicos y elementos educativos constituyentes de este modelo de educación, ha propiciado que las formas de comprensión de lo que son las competencias se multipliquen en una diversa gama de definiciones, dependiendo de la perspectiva de cada autor en el mundo.

De hecho, conviene advertir que su difusión ha partido, más bien, de una serie de presupuestos, intuiciones y repeticiones de términos sin explicación precisa tampoco, que de una exposición sistemática del enfoque educativo. El otro problema asociado a este fenómeno es la adscripción y articulación del modelo de la Educación por Competencias a todo tipo de corrientes psicopedagógicas contruidos por la tradición educativa, tan divergentes como el pragmatismo, conductismo, constructivismo, la pedagogía humanística y la pedagogía social, por mencionar solo algunas. Y finalmente, en tercer lugar, existe la problemática en torno a la insuficiencia de las transformaciones institucionales que se requieren de forma necesaria para el impulso de las reformas educativas correspondientes a la aplicación del modelo por competencias, en los diferentes niveles, modalidades, centros y aulas escolares de los actuales sistemas educativos. De hecho, la disfuncionalidad

de la aplicación del modelo en los distintos sistemas educativos de Europa, denunciada por diferentes especialistas socio-educativos, en la actualidad, proviene más bien de tales problemáticas que de su posible inconsistencia didáctico-pedagógica.

Así, en este marco de indefiniciones conceptuales, adscripciones pedagógicas contradictorias y restringidos cambios institucionales, tenemos que la definición de las competencias se ha visto reducida a la insistente reiteración de sus ámbitos de dominio, esto es: conocimientos, habilidades, destrezas y valores/actitudes. De ahí que muchos agentes socio-educativos conciban las competencias como sinónimo de estos ámbitos; pero conviene tener presente que las competencias generan a los conocimientos, las habilidades, destrezas y los valores/actitudes, por ello mismo evidencian el dominio de determinadas competencias, no a la inversa como suele insistirse. Pero, además, tampoco resulta claro el significado de cada uno de estos ámbitos, por lo menos en términos de lo que comprenden cada uno de ellos dentro de este enfoque educativo; de esta manera, algunos las perciben como dimensiones distintas de las competencias –en esta lógica, la Secretaría de Educación Pública en México (SEP) establece las siguientes referencias al respecto, conocimientos (“saber”), destrezas (“hacer”) y actitudes (“querer”) (SEP, 2009a: 10)–, mientras que otros más las reconocen en cuanto expresiones graduales del mismo dominio competitivo –por ejemplo, en la Escuela Normal de Educadoras de Michoacán (ENEM), México, se entiende a las destrezas como la expresión perfeccionada de las habilidades–, donde el conocimiento representa el grado mayor del desarrollo de las competencias. Ante los profundos vacíos conceptuales que prevalecen en el modelo, cada cual busca definir las según sus particulares referentes teóricos, esquemas de comprensión, experiencias socio-educativas y/o condiciones institucionales, en el afán de instrumentar las actuales reformas impuestas por las autoridades educativas, que tratan de observar las directrices de la educación del siglo XXI, en el mundo global, aunque no les resulte del todo claro tanto sus implicaciones didáctico-pedagógicas, como las exigencias infra-estructurales para los sistemas educativos.

Por su parte, a falta de un corpus teórico propio que instaure sus fundamentos psico-pedagógicos, la filiación de la Educación por Competencias con las diferentes vertientes de la tradición socio-educativa, ha propiciado la constitución de un burdo y caótico eclecticismo pedagógico que pretende reconocer en la Gramática Generativa chomskiana y en los principios propuestos por la Comisión Internacional instituida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO), en *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, los principios fundamentales de este modelo educativo. De hecho, por una equívoca asociación terminológica, se asume que los denominados Pilares de la Educación para el siglo XXI, atribuidos a Jacques Delors y el equipo internacional que preside, esto es: *el saber ser, saber hacer, saber aprender y saber convivir*, constituyen

los fundamentos ontológicos de las competencias. Empero, esta presunción se sustenta en dos crasos errores, a saber: en primer instancia, los pilares que plantea el informe a la UNESCO, no comprenden la dimensión integral del desarrollo humano, por el contrario, siguiendo la tradición ilustrada del fenómeno educativo moderno, en realidad presenta cuatro “pilares de aprendizaje”, dicho en sus propias palabras: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir (Delors, 1999: 102); y en segunda instancia, la comisión internacional presidida por Delors no se propone la fundamentación del modelo de la Educación por Competencias, no es ese su objeto, ni su propósito, su intención histórica es mucho más amplia, esto es, instituir los principios rectores del fenómeno socio-educativo para el presente siglo, sin determinar un modelo o enfoque de educación particular a instaurar, en otras palabras, cualquier propuesta educativa para el siglo XXI, debe considerar estos pilares fundamentales de aprendizaje, sin importar si se fundamenta en el enfoque por competencias o en cualquier otro referente de formación. En este sentido, el informe expone de manera expresa: La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser (Delors, 1996: 34); al respecto, la UNESCO resulta todavía más clara, pues señala que:

A pesar de sus diferencias, todos los programas educativos deben apoyarse sobre cinco **pilares fundamentales del aprendizaje** para así proveer una educación de calidad y fomentar un desarrollo humano sostenible (4 fueron establecidos en el Informe Delors [sic]

- Aprender a conocer;
- Aprender a hacer;
- Aprender a vivir juntos;
- Aprender a ser; y
- Aprender a transformarse uno mismo y la sociedad” (UNESCO, s/f)

Y pese a la profunda confusión que prevalece en los distintos conceptos involucrados en la difusión de este enfoque socio-educativo, conviene tener presente que saber, aprender y competencia no son términos sinónimos, equivalentes o semejantes, ni semántica, ni socio-educativa, ni epistemológicamente. La pretensión de fundamentar las competencias en los pilares de la educación propuestos por Delors, forma parte de este mismo eclecticismo que intenta sustentar en la recuperación y mezcla acrítica de los diferentes elementos provenientes de diversas tradiciones psico-pedagógicas y socio-filosóficas, tales como: el aprendizaje significativo, la taxonomía de Bloom, el trabajo colaborativo, la zona próxima de desarrollo, la construcción de estructuras cognitivas, el aprendizaje centrado en el alumno, la resolución de problemas y la figura del maestro como facilitador, por mencionar solo algunos de los aspectos más recurrentes, sin preocuparse por su consistencia teórica interna y/o su articulación didáctico-pedagógica; insisto, esta ecléctica mezcla es utilizada para justificar el impulso de reformas a la educación,

la generación de diseños curriculares, la gestión de prácticas docentes y la aplicación de instrumentos de evaluación, entre otros. En esta perspectiva, se plantean propuestas conductistas, pragmatistas, constructivistas, humanísticas, socio-pedagógicas, complejas y, aún, eclécticas para el desarrollo de competencias, en todos los niveles educativos y para cualquier propósito formativo, como si este modelo de educación fuera neutro en términos psico-pedagógicos y socio-filosóficos, a grado tal que puede responder y ajustarse a las premisas, exigencias y condiciones de aplicación formativa de las divergentes y, aún, contrarias corrientes teóricas que constituyen la tradición educativa moderna. Pero, este eclecticismo no ha contribuido en nada a mejorar la comprensión de lo que son las competencias y cómo es que se desarrollan, ni tampoco ha impulsado la transformación de las estrategias docentes, todo lo contrario, ha propiciado el encubrimiento de las prácticas tradicionales tras el confuso discurso de las competencias. Los agentes socio-educativos encubren la continuidad de sus prácticas de formación tradicionales, bajo el impreciso discurso de las competencias.

Mientras tanto, en el ámbito de la organización escolar, la instrumentación de este enfoque educativo ha inducido mínimos cambios en las rígidas estructuras y en los casi inflexibles procedimientos institucionales que dominan en la educación formal moderna. En los hechos, las principales innovaciones provocadas por la instauración de la Educación por Competencias se han reducido a las reformas curriculares de los planes y programas de estudio, además de la capacitación emergente de los cuerpos técnicos y docentes –aunque cabe mencionar que a nivel medio superior y superior se ha intentado una insuficiente y artificial vinculación con los sectores productivos–, sin embargo, la adopción institucional del modelo ha impactado bien poco en la ruptura de los esquemas predominantes de autorreferencia y el enclaustramiento formativo, la determinación docente de los procesos de gestión didáctico-pedagógica, los diseños curriculares estandarizados y cerrados, la verticalidad de la organización escolar, el burocratismo de los sistemas operativos de control escolar, los disciplinarios procesos de evaluación, acreditación y certificación educativa, entre otros múltiples aspectos. En tal perspectiva, conviene advertir que las tradicionales estructuras y procedimientos institucionales de los centros escolares, organizaciones universitarias y sistemas educativos modernos, no solo resultan contrarios al modelo del desarrollo por competencias, sino que representan auténticos obstáculos para su adecuada instauración en los procesos de formación contemporánea. Pues, la Educación por Competencias, pese a su origen economicista y tal vez por su propio pragmatismo subyacente, requiere necesariamente de una práctica educativa abierta al desarrollo competitivo del individuo y contextualizada al ámbito de vida en que participa, es decir, precisa de un entorno escolar por completo distinto al heredado por la tradición educativa moderna. El enfoque de las competencias comporta un modelo de “Educación para la Vida”, no tanto una “Educación para la Escuela”, como ha devenido la comprensión educativa de corte ilustrado-enciclopedista.

Empero, el problema nuclear del cual se deriva este complejo conjunto de problemáticas diversas, sin duda alguna, lo representa el ambiguo, impreciso y ecléctico discurso que se ha construido en torno a la definición de las competencias, sus fundamentos filosóficos, sociológicos y psico-pedagógicos, así como respecto de las implicaciones curriculares, formativas e institucionales que comporta su traducción a los procesos educativos formales.

Este fenómeno ha justificado tanto una buena cantidad de discusiones ociosas en el seno de las comunidades socio-educativas, como la irrupción de una amplia literatura ecléctica que en lugar de contribuir a desbrozar las confusiones persistentes en la difusión del modelo, por lo general solo se han concretado a renombrar las mismas prácticas de siempre, a refuncionalizar los recursos habituales y a propiciar la continuidad de la gestión formativa tradicional, pero, ahora embozadas tras el aparente fluido enfoque de las competencias. A manera de ejemplo de las discusiones ociosas que se han generado en las comunidades socio-educativas actuales, por la equívoca difusión del modelo educativo por competencias, se puede referir el caso de Argentina en donde se ha suscitado una fuerte polémica en torno a la pertinencia de adoptar el enfoque de las competencias u optar por el modelo del desarrollo o construcción de las capacidades (*capacity building*), toda vez que no se trata simplemente de poseer ‘competencias’, sino también de tener la capacidad para conversar acerca de ellas, para evaluarlas, para adquirir otras nuevas y descartar las viejas (Barnett, 2001: 111) e, incluso, la página web oficial de la UNESCO, en el Marco Conceptual de la Construcción de Capacidades para la Implementación Curricular, de su recurso Herramientas de Capacitación para el Desarrollo Curricular. Una Caja de Herramientas, define de forma manifiesta la “construcción de capacidades” como el proceso de ayudar a un individuo o grupo a adquirir las visiones, los conocimientos y las experiencias necesarias para solucionar problemas e implementar el cambio (UNESCO, Página Web Oficial: s/f).

Sin embargo, tal posición soslaya que: por un lado, el dominio de una competencia comporta necesariamente el desarrollo de las capacidades que le son correlativas; por otro lado, las competencias tienen por objeto fundamental la resolución de problemas –ámbito propio de formación y evaluación del modelo–, el desempeño de tareas y, por ende, la transformación de lo real; además, por último, la posibilidad de auto-valorar la pertinencia de las competencias existentes en uno mismo y la potencialidad de desarrollar otras de mayor complejidad, por lo menos, aquellas correspondientes a la auto-evaluación y el auto-didactismo (las competencias, dice Jaume Sarramona, son objetivos que no se agotan en sí mismos, sino que sientan las bases para perfeccionamiento continuo de las capacidades que comportan [Sarramona, 2004: 13]). En este mismo sentido, los promotores de la construcción de capacidades, en realidad, comparten un fondo común de comprensión con el enfoque de la Educación por Competencias, razón por la cual, el intenso debate respecto de la pertinencia, relevancia y/o conveniencia de un modelo con relación al otro, se torna vacía, superflua, ociosa, porque en el trasfondo sostienen y promueven la misma perspectiva: la

formación de individuos y/o colectivos con la eficacia, eficiencia y suficiencia necesaria para intervenir de forma significativa en sus entornos socio-culturales y político-económicos de vida. De hecho, comparten los mismos ámbitos de dominio y la misma necesidad de intervenir en el propio contexto de desarrollo profesional de los agentes, como queda de manifiesto en la antes referida Caja de Herramientas de la UNESCO, esto es:

Del mismo modo, la construcción de capacidades debería ser un proceso continuo, no una ‘inyección’ excepcional de capacitación. Los docentes necesitan actualizar sus **conocimientos y habilidades** a medida que el currículo escolar y las tecnologías van cambiando... El desarrollo profesional de los docentes debe estar acompañado del desarrollo organizacional en las escuelas, centros de capacitación, y universidades. Una tendencia reciente en la construcción de capacidades es la **capacitación centrada en la escuela, haciendo de la práctica escolar/áulica un espacio para el desarrollo profesional**. (UNESCO, Página Web Oficial: s/p)

A su vez, el enfoque de la Educación por Competencias también demanda la actualización permanente de los conocimientos y las habilidades de los profesionistas, conforme suceden las transformaciones en sus contextos de desempeño laboral, sean tales profesores, ingenieros, médicos o programadores, por mencionar solo algunos. Y la condición sine qua non para la generación y el reconocimiento del dominio de las competencias lo representa precisamente el “espacio para el desarrollo profesional”. ¿Dónde radica, pues, la diferencia sustantiva entre ambas propuestas educativas? En sentido estricto, el desarrollo de competencias comporta la generación de capacidades, pero, no necesariamente la generación de capacidades implica el desarrollo de competencias, porque lo que hace a una competencia es la articulación funcional, la pragmática integración, de las capacidades, no el conjunto en sí, de las mismas.

Referencias

- Barnett, Ronald (2001). *Los Límites de la Competencia. El Conocimiento, la Educación Superior y a Sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Boon, J. y M. Van der Klink (2002). Competencies: The Triumph of a Fuzzy Concept, en: Academy of Human Resource Development Annual Conference, Honolulu, HA, 27 de febrero–3 de marzo, Proceedings, Vol. 1.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. Massachusetts Institute of Technology, USA.
- Chomsky, Noam (1970). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Aguilar.

- Delors, Jacques (Coord.) (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compendio. México: UNESCO / Santillana.
- Gilbert, Thomas F. (1978). Human Competence: Engineering Worthy Performance. NSPI Journal, Volume 17, Issue 9, November.
- Gilbert, Thomas F. (2007). *Human Competence: Engineering Worthy Performance*. San Francisco: International Society for Performance Improvement, Pfeiffer.
- Gimeno Sacristán, José (2010). Entrevista, en el marco del XVII Simposium de Educación: Desafíos de la Educación: Convivencia y Competencias, organizado por el ITESO, 10–13 de marzo, Guadalajara, México.
- OCDE (2002). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. París: OCDE
- Mertens, Leonard (1996). *Competencia Laboral: Sistemas, Surgimiento y Modelos*. Montevideo: OIT / CINTEFOR.
- Sarramona, Jaume (2004). *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: CEAC-Educación.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- SEP (2008a) Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México: SEP.
- SEP (2008b) Acuerdo Número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México: SEP.
- SEP (2008c) La Reforma Integral de la Educación Media Superior. México: SEP.
- SEP (2009a) Reforma Integral de la Educación Básica. Referentes sobre la Noción de Competencias en el Plan y los Programas de Estudio 2009. México: SEP.
- SEP (2009b) Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General, México: SEP.
- SEP (2011a) Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar. México: SEP.

SEP (2011b) Programa de Educación Preescolar. México: SEP.

SEP (2011c) Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer Grado. México: SEP.

UNESCO (s/f). Cinco Pilares de la Educación, en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/five-pillars-of-learning/> (2/11/2011)

UNESCO-OIE. (s/f). Herramientas de Capacitación para el Desarrollo Curricular. Una Caja de Herramientas, en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/Modulo_6/Modulo_6.html (5/03/2012)

■ Panorama de la Formación Docente Inicial en los IFD de gestión oficial paraguayos desde la voz de sus actores. Reflexiones sobre el diagnóstico inicial del proyecto aula PYAHU

Fecha de recepción: 12/10/2022 Fecha de aceptación: 28/11/2022

Valentina Canese*

Margarita Sanabria**

Carolina V. Dohmen***

Resumen

Aula Pyahu es un proyecto circunscripto a las políticas públicas lideradas por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) que apunta al fortalecimiento del modelo de formación docente inicial y el desarrollo de capacidades en profesionales de la educación, en una alianza entre Paraguay y la Unión Europea. Sus actividades son ejecutadas por un consorcio de once instituciones nacionales de educación superior, sinergia inédita en el país. Hasta 2024 prevé realizar diez acciones, entre las cuales la primera fue la realización de un diagnóstico general sobre la situación histórica y actual de la formación docente en el país. En este artículo se recapitula este proceso y se reflexiona sobre la implicancia de sus hallazgos para el desarrollo actual del proyecto. Mediante mesas de discusión, revisión de la literatura y batería de encuestas, el diagnóstico visibilizó claves importantes sobre potenciales interinstitucionales para el establecimiento de nuevos modelos de articulación entre programas de grado y pregrado. También analizó todo el proceso de formación y desarrollo profesional docente, revisando el mecanismo de ingreso a formación docente inicial, las perspectivas para el seguimiento a estudiantes de los Institutos de Formación Docente (IFD), y relevando algunas cuestiones sobre el

* Universidad Nacional de Asunción. Proyecto Aula Pyahu. Asunción. Paraguay. E-mail: vcanese@rec.una.py

** Universidad Nacional de Asunción. Proyecto de Aula Pyahu. Asunción. Paraguay.
E-mail: sanabria.margarita@gmail.com

*** Universidad Nacional de Asunción. Proyecto Consultora Nacional de Aula Pyahu. Asunción. Paraguay.
E-mail: caroldohmen@gmail.com

ingreso al ejercicio de un cargo docente en el sistema oficial. Finalmente, ofrece datos actuales sobre cómo se produce y promocionan conocimientos desde la investigación en los IFD de gestión oficial y qué potenciales existen para modelos alternativos.

Palabras clave: Formación docente inicial, diagnóstico, necesidades formativas, institutos de formación docente, actores educativos.

Abstract

Aula Pyahu is a public policy project led by the Ministry of Education and Science (MEC) aimed at strengthening the initial teacher training model and capacity building for education professionals, in a partnership between Paraguay and the European Union. Its activities are carried out by a consortium of eleven national higher education institutions, an unprecedented synergy in the country. By 2024, it plans to carry out ten actions, the first of which was a general diagnosis of the historical and current situation of teacher education in the country. This article summarizes this process and reflects on the implications of its findings for the current development of the project. Through roundtable discussions and focus groups, a review of the literature and a series of surveys, the diagnosis revealed important aspects about inter-institutional potentials for the establishment of new models of articulation between undergraduate and graduate programs. It also analyzed the whole process of teacher education and professional development, reviewing the mechanism of entry to initial teacher education, the perspectives for the follow-up of students of the Teacher Education Institutes (IFD), and revealing some relevant questions about the entry to a teaching position in the official system. Finally, it offers current data on how knowledge is produced and promoted from research in the official IFD and what potential exists for alternative models.

Keywords: initial teacher education, diagnosis, training needs, teacher education institutes, educational actors.

Introducción

La calidad educativa es uno de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y se encuentra en directa relación con otros ODS (ONU, 2015) de especial interés nacional, como la reducción de la pobreza y la reducción de las desigualdades; desempeña un rol crítico en todos los ejes del Plan Nacional de Desarrollo y la Agenda 2030 (Paraguay, 2014). Se destaca el ODS 4 que busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” para el año 2030. Más específicamente, son pertinentes su meta tres y cuatro que buscan

“asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” y “aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento”. Además, la meta 4c que busca “aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes...” en ese mismo año. La formación docente debe, por lo tanto, seguir siendo una de las principales líneas de intervención de los programas educativos.

En Paraguay, la actividad docente se concentra en las zonas urbanas y en el sector oficial. 37,8% de los docentes de educación escolar básica (EEB) no se encuentra habilitado y más de la mitad en educación media (EM) no posee formación para enseñar en ese nivel (MEC, 2019a), aunque estar habilitado o poseer formación no garantiza las competencias adecuadas. Con respecto a las diferentes realidades socioculturales del país, además de que el currículum escolar único no considera particularidades locales, pocos docentes están formados en educación bilingüe (CONEC, 2012) o en interculturalidad. Estos y otros problemas se reflejan en la alta frecuencia de reprobaciones en concursos públicos de oposición, que señala déficits en el sistema nacional de formación docente (Elías et. al, 2013).

En 2012 el Banco Mundial presenta un estado del arte sobre la educación del país a partir del cual el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) propone acciones prioritarias para la mejora de la formación docente inicial. Entre ellas incluye la instalación de un nuevo procedimiento de ingreso a la carrera docente y de un examen de estado como requisito de titulación, vinculados a una reforma curricular y un sistema de gobernanza institucional adecuado a la misma. Propone también campañas comunicacionales para la captación de los mejores estudiantes, programas compensatorios para la permanencia en el sistema y centros de formación especializada. Estas propuestas también incluyen el desarrollo de competencias comunicativas del inglés (MEC, 2019a). Por su parte, Castillo Vega y Manso (2020), analizan esta problemática identificando como principales desafíos de la formación docente inicial en Paraguay el fortalecimiento de las instituciones formadoras de docentes, la formación de formadores, la atracción de los mejores candidatos y mejora en los procesos de selección y el nuevo diseño curricular.

Circunscripto a las políticas públicas actualmente lideradas por el MEC, el proyecto Aula Pyahu enfoca sus acciones en el fortalecimiento del modelo de formación docente inicial y el desarrollo de capacidades en profesionales de la educación. Para ello apunta específicamente a diversificar la oferta de formación docente, a mejorar las condiciones para el acceso, la permanencia, la culminación oportuna y el ingreso a la profesión docente y a generar un sistema de información e investigación sobre la formación docente en el país. Inició sus actividades en julio de 2021 promovido desde una alianza entre Paraguay y la Unión Europea (UE).

Las actividades de Aula Pyahu son ejecutadas por un consorcio de once instituciones nacionales de educación superior (IES) socias: diez universidades, siendo ocho de gestión oficial y dos de gestión privada; y un instituto superior de educación (Universidad Nacional de Asunción, Universidad Nacional del Este, Universidad Nacional de Itapúa, Universidad Nacional de Concepción, Universidad Nacional de Canindeyú, Universidad Nacional de Caaguazú, Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo, Universidad Iberoamericana, Universidad Autónoma de Encarnación y el Instituto Nacional de Educación Superior). Esta sinergia constituye la primera experiencia de trabajo colaborativo en el ámbito de la educación superior hacia la concreción de una política pública de formación docente; de ahí el interés adicional del presente artículo en registrar su metodología de trabajo (Ley 6659, 2020). Es inédito también que se unan universidades de gestión oficial y privada, con dinámicas de actuación diferentes que se ven reflejadas en los modos de desarrollo de los distintos productos del proyecto. Aula Pyahu tiene previsto desarrollar diez acciones hasta el año 2024:

1. Diagnóstico Colaborativo de la Formación Docente Inicial en los IFD de gestión oficial
2. Nuevas ofertas de grado de formación docente
3. Mecanismos de articulación entre IFDS – IES
4. Implementación de programas de formación continua
5. Implementación de los programas de Postgrados
6. Evaluación de mecanismos de ingreso a la formación inicial del educador
7. Mecanismo de seguimiento para la permanencia y culminación oportuna
8. Mecanismo de ingreso a la profesión docente
9. Creación de un Observatorio de Formación Docente
10. Programa de incentivo a la investigación sobre la formación del educador

En este artículo se ensaya una recapitulación de este proceso de análisis conjunto de las necesidades y potencialidades del sistema de formación docente inicial realizado como parte de la Acción 1 del proyecto (UNA, 2022). También se reflexiona sobre algunos de sus resultados más relevantes a la luz de las implicancias que vienen teniendo en la ejecución de las acciones de Aula Pyahu, actualmente en etapa de ejecución.

Metodología

El diagnóstico se basó en un diseño cuali-cuantitativo que combinó mesas de discusión y sistematización, revisión colaborativa de la literatura y aplicación de encuestas. La planificación inició en julio y concluyó en diciembre de 2021. Los métodos aplicados se enfocaron en el proceso de formación docente en los IFD de gestión oficial. El análisis se guió por un sistema de categorización formulado participativamente a partir de las mesas de discusión con base en la formulación del proyecto.

Tabla 1*Categorías examinadas en el diagnóstico*

Categorías	Subcategorías
1. Perfil actual de los actores clave de la formación docente nacional	<ul style="list-style-type: none"> a. Características organizacionales de IFD de gestión oficial b. Perfil personal y académico de directores, docentes y estudiantes c. Percepciones sobre la formación docente en el país
2. Oferta actual de servicios educativos para formadores de formadores en el país en el ámbito universitario	<ul style="list-style-type: none"> a. Características generales de la oferta b. Nivel académico de los cursos c. Áreas disciplinares d. Vinculación con el campo laboral
3. Mecanismo de ingreso a la formación docente inicial	<ul style="list-style-type: none"> 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 IFD para su permanencia y culminación	<ul style="list-style-type: none"> a. Experiencias nacionales b. Experiencias internacionales c. Experiencias y expectativas de estudiantes, docentes y directores
5. Mecanismo de ingreso a un cargo docente en el sistema oficial	<ul style="list-style-type: none"> a. Marco normativo b. Aplicación de mecanismos nacionales c. Carrera docente según el Estatuto del Educador d. Situación actual del acceso a cargos docentes en IFD
6. Articulación entre pregrado y grado en programas de formación docente	<ul style="list-style-type: none"> a. Marco normativo b. Experiencias nacionales c. Experiencias internacionales d. Propuestas de actores clave para la articulación
7. Producción de información y conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> a. Perspectivas 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 un observatorio sobre formación docente

Mesas de discusión y sistematización entre las IES socias

Las mesas de discusión fueron espacios participativos de reflexión que sirvieron para definir preliminarmente el contexto de la formación docente en el país y las líneas de problematización que fundamentan las principales acciones previstas por Aula Pyahu. En ellas se identificó a actores clave, se idearon estrategias para entrar en contacto con los mismos y se definieron las categorías que guiaron la exploración diagnóstica, así como la base metodológica para analizarlas. Una primera acción metodológica implicó la autoobservación de las IES socias en cuanto instituciones oferentes de cursos de formación docente. Las mesas fueron, además, espacios de diseño y validación de los instrumentos utilizados.

Revisión colaborativa de la literatura

Gran parte de la información del diagnóstico se sistematiza a partir de la revisión documental y bibliográfica realizada por las IES socias y el equipo de consultoría nacional, 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.

Batería de encuestas

Para un contacto directo con la mayor cantidad de involucrados se incluyó como principal estrategia una batería de encuestas transversales con reactivos cerrados y abiertos que exploraron perfiles y percepciones con cuestionarios específicos para cada población.

Tabla 2

Dimensiones exploradas en los cuestionarios que compusieron la batería de encuestas

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

Para la aplicación de las encuestas se contó con la autorización de la Dirección General de Desarrollo Profesional del Educador (DGDPE) del MEC cuya dirección entregó al proyecto el directorio de los institutos participantes y solicitó oficialmente a los directores contribuir con la aplicación de las mismas. El proceso contó también con la activa participación de todos los directores de IFD de gestión oficial para la promoción y captación de encuestados estudiantes y docentes.

Entre octubre y noviembre de 2021, los cuestionarios fueron aplicados por vía digital sucesivamente a directores y otros directivos de todas las instituciones de interés (la encuesta a directivos fue censal y participaron 37 directivos de las 40 instituciones encuestadas), a 189 docentes (muestra con 90% de confianza estadística) y a 747 estudiantes (muestra con 96% de confianza estadística) de todos los IFD de gestión oficial del país, distribuidos por 15 departamentos y el distrito capital.

Tabla 3

Instituciones que participaron a lo largo de los tres cuestionarios

Institutos de Formación Docente	
1. IFD Paraguari	17. IFD de Eusebio Ayala
2. CRE “Dr. Gaspar R. de Francia” de Ciudad del Este	18. IFD de General Aquino
3. CRE “Dr. Raúl Peña” de Pedro Juan Caballero	19. IFD de Horqueta
4. CRE “Gral. Patricio Escobar” de Encarnación	20. IFD de Independencia
5. CRE “Juan E. O’leary” de Concepción	21. IFD de Itacurubí de la Cordillera
6. CRE “Natalicio Talavera” de Villarrica	22. IFD de Lima
7. CRE “Mcal. Francisco Solano López” de Pilar	23. IFD de Natalicio Talavera
8. CRE “Saturio Ríos” de San Lorenzo	24. IFD de San Estanislao
9. Escuela Nacional de Educación Física-ENEF	25. IFD de San José de los Arroyos
10. IFD “Maestro Fermín López” de Piribebuy	26. IFD de San Pedro del Ycuamandiyú
11. IFD “Santa Clara” de Coronel Bogado	27. IFD de Yatytay
12. IFD “Teko Porã Rekávó”	28. IFD de Yuty
13. IFD Cap. A. F. de Pinedo	29. IFD Gral. Díaz
14. IFD de Caaguazú	30. IFD Juan Alberto Barreto Villalba
15. IFD de Caazapá	31. IFD María Auxiliadora
16. IFD de Capitán Miranda	32. IFD Mcal. Estigarribia
	33. IFD Ntra. Señora de la Asunción
	34. IFD “Prof. Ladislao Lilé González”
	35. IFD Quiindy
	36. IFD San Ignacio
	37. IFD Santa Rosa
	38. IFD Villa Hayes

Participaron de la encuesta 37 directivos de IFD de gestión oficial. Poco más de 10% trabaja media jornada. Más del 86% desarrolla clases en su IFD. Tienen un promedio de antigüedad en el cargo de ocho años y de 17 años como funcionarios de sus IFD. Todos tienen formación docente, 21 de ellos en hasta tres áreas; lengua guaraní y lengua castellana son las más indicadas. 18 indican tener formación docente en Educación Escolar Básica. El 24% indica tener formación en Educación Media. Cuentan con título universitario, 26 tienen título de licenciatura en ciencias de la educación y 30 tienen también formación de postgrado. El nivel académico máximo de 15 participantes es la maestría y 7 cuentan con doctorados.

Asimismo, se encuestó a 189 docentes de 26 IFD, 46 hombres y 143 mujeres con edad media de 42 años. La mayoría reside en Central e Itapúa. El 43% tienen un profesorado en EEB en 1º y 2º ciclo, 21% tiene profesorado en EEB en 3º ciclo. El 12,7% no tiene título de IFD. La mayoría tiene formación específica en tres o más áreas relacionadas a la educación, siendo gestión educativa la más indicada, seguida por educación inclusiva, TIC y didácticas específicas. Solo seis indican estar actualmente en un curso de formación en servicio. La mayoría, enseña en programas de formación inicial y en servicio. Casi ninguno enseña en la universidad, de los que sí lo hacen, la mayoría enseñan en programas de grado.

Finalmente, participaron 747 estudiantes de último año de formación docente inicial en 21 IFD. Son 136 hombres y 611 mujeres con 27 años en promedio, originarios de 16 departamentos del país y Distrito Capital. El 71,2% cursa el Profesorado en EEB en 1º y 2º ciclos, 13,4% cursan el Profesorado en Educación Inicial. Es una cohorte inusual, sus actividades se desarrollaron durante la pandemia, en modalidad casi exclusivamente virtual incluyendo el ingreso. Pasaron por mecanismo de admisión a programas de formación docente establecido en el marco de la denominada Nueva Formación Docente (MEC, 2019b), diseño curricular renovado y aplicado a partir de 2019 en toda institución formadora de docentes cuya titulación está a cargo del MEC.

Resultados

Potenciales interinstitucionales hacia la articulación académica

En esta sección se presentan primeramente las consideraciones institucionales sobre IFD nacionales de gestión oficial. Actualmente, los IFD de gestión oficial en el país están distribuidos mayoritariamente en la zona urbana de la región oriental, con sedes muy cercanas entre sí -lo cual se presta a dinámicas de competencia mutua- y prácticamente no tienen presencia en la región occidental. Solo dos IFD están ubicados en zona rural, los demás 35 observados en la encuesta a directores se encuentran en zona

urbana. Distrito capital, Central, Cordillera, Itapúa y Caazapá -en ese orden- atienden a la cantidad de estudiantes, han reportado juntos el 61% de usuarios.

La oferta formativa de las 37 instituciones observadas se concentra en el primer y segundo ciclos de la EEB, en detrimento de los demás ciclos y niveles del sistema, así como en detrimento de ofertas para la educación indígena, la educación para personas con discapacidades, la formación de técnicos pedagógicos, las áreas fundamentales como ciencias naturales, física, química, matemática, castellano, guaraní, idioma extranjero, entre otras modalidades y áreas que no cuentan con oferta formativa o son cubiertas por una oferta insuficiente. La mayoría tiene entre dos y hasta seis tipos de programas activos al momento de la encuesta.

Históricamente las maestras del país fueron formadas por docentes con formación más bien para ejercer en escuelas y colegios. En los últimos años, la formación académica de docentes y directores de IFD ha mejorado. El 99,5% de los docentes encuestados cuenta con títulos, el 95% de estos otorgados en el área de Ciencias de la Educación. Otras áreas de formación universitaria frecuentes entre los docentes encuestados son Lengua Guaraní, Matemáticas, Psicología, Pedagogía y Derecho. El diagnóstico también indica que 70% de los docentes encuestados tienen estudios de postgrado, la mayoría a nivel de maestría. El 8,5% cuenta con título de doctorado.

Los actores encuestados identificaron áreas de formación de los docentes de IFD con mayores necesidades de mejora, el 100% de los directivos y docentes encuestados indicó al respecto principalmente aspectos didácticos como los que más requieren reforzamiento, pero el análisis diagnóstico evidenció, además, necesidades de actualización en el dominio de los contenidos de las asignaturas. Llama la atención, sin embargo, que la mayoría de los estudiantes se muestra conforme con la enseñanza de sus docentes, 57% opina que estos no necesitan reforzamiento de ningún tipo. Las áreas educativas transversales indicadas como más deficitarias entre los formadores son investigación, elaboración de proyectos, TIC y didáctica específica de su asignatura.

Con respecto al desarrollo estratégico de los IFD de gestión oficial, el diagnóstico observa que, a diferencia de otras instituciones de educación superior del país, estos no son autónomos y, si bien considera comprensible que el Estado se posicione como el principal responsable por la calidad de la formación docente, sostiene que la dependencia del MEC por parte de IFD limita sus actuaciones como institución de educación superior. Desde la reforma educacional del 92, el MEC desplegó acciones de aseguramiento de la calidad para contrarrestar la masificación de los IFD (MEC, 2007) y, más ampliamente, para evaluar la eficacia de la política educativa mediante indicadores estandarizados (Lafuente, 2009). La totalidad de los 37 IFD examinados en la encuesta a directivos participó en la evaluación para el licenciamiento institucional y al 95% le fue otorgada una resolución de licenciamiento institucional por parte del MEC. Solo una minoría tuvo su licenciamiento postergado. En

cuanto a procesos de acreditación institucional ante la ANEAES, al momento de la encuesta, el 59,5% de las instituciones se encontraban en proceso de acreditación. Para los IFD consultados el punto crítico de los procesos de aseguramiento de la calidad es la escasez de recursos para los planes de mejora, investigación e incorporación de docentes, así como la falta de autonomía para formular sus propias ofertas.

El mecanismo de evaluación institucional de los IFD implementado actualmente por la ANEAES se orienta a proponer el aseguramiento de la calidad de los IFD a partir de un proceso combinado de autorregulación y evaluación externa. Busca orientar a los IFD a mejorar los resultados de sus procesos de licenciamiento, a incorporar mecanismos internos de evaluación de la calidad y a desarrollar estrategias de vinculación con el medio, tanto en relación al asesoramiento a las instituciones de aplicación como en la producción del conocimiento. Otro objetivo del mecanismo es promover actividades de gestión académica institucional y de producción del conocimiento a partir de la investigación. Finalmente, se propone dar al Estado, información sistemática y accesible, que le permita tomar decisiones acerca de los planes de mejora del nivel, o la promoción de las instituciones o su articulación con el sistema universitario (ANEAES, 2019)

A octubre de 2022 la ANEAES (2022) registra el listado de 11 IFD de gestión oficial con resolución de acreditación institucional en el año 2021, diez por cinco años y uno de ellos por siete. Los IFD acreditados son de Misiones, Paraguari, Alto Paraná, Pilar, Itapúa, San Pedro del Ycuamandyyu, Horqueta, Coronel Oviedo, San Estanislao, Capiibary y Capital. El MEC ha informado de la presentación de 25 IFD ante la ANEAES para la evaluación con fines de acreditación institucional en la convocatoria 2022. Licenciar y acreditar a un IFD implica que este cumple con condiciones de operación y requerimientos de calidad esenciales para formar docentes. A futuro los IFD podrían promocionarse como instituto superior y ofrecer títulos de grado y alternativas para la articulación de los programas de formación con las otras tipologías de educación superior: universidades e institutos superiores.

Oferta actual de servicios universitarios para formadores de docentes

Una de las claves más relevantes del diagnóstico es la que refiere a la incursión de las universidades e institutos superiores en la formación docente inicial como una tarea en progreso. Una primera acción metodológica del consorcio que desarrolla Aula Pyahu implicó la autoobservación de las IES socias en cuanto instituciones oferentes de cursos de formación docente. A partir de esta reflexión conjunta, han construido 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).

Se analizaron 226 cursos de formación docente inicial reportados por diez IES socias a través de 16 unidades académicas. Hay una gran concentración en Central y Asunción, seguidos por Itapúa, Concepción y San Pedro, en ese orden. Se verifica oferta de formación desde el año 1948. Entre 1985 y 1999, se implementó en media un nuevo curso de formación docente inicial por año, entre 2000 y 2009 se pasó a siete nuevos cursos anuales. Entre 2010 y 2019 se llegó a un promedio de diez nuevos cursos anuales.

Se registran 176 cursos en funcionamiento; 43, no activos; y cinco, con implementación prevista para años venideros, 194 de los 226 son presenciales. Todas las carreras de grado están habilitadas por el CONES, 12 cuentan con acreditación nacional y diez están en evaluación. Todas las maestrías y doctorados cuentan con acreditación nacional. Los cursos de grado tienen una duración media de 53 meses; los doctorados, poco más de 26; y las maestrías, 23 meses. La UNAE ofrece 16 de los 17 cursos de pregrado examinados. La UNA ofrece 70 de los 226 cursos de formación docente inicial.

Se exploraron también los campos temáticos de los cursos de formación inicial. Muchos de los cursos ofrecidos por las IES se corresponden con recomendaciones de los estudiantes encuestados a los planes de estudio de sus IFD. Muchas de las áreas menos frecuentes como educación inclusiva, guaraní y bilingüismo, TIC, lengua castellana, lengua extranjera son en realidad las más frecuentemente mencionadas como deficitarias en el plan de estudios de los IFD. Todos los cursos ofrecidos plantean objetivos en un contexto de necesidades educativas nacionales en detrimento de contextos más locales. Para cada curso se reporta un promedio de 19 IFD que podrían ser impactados por la oferta.

También se reportaron 33 cursos de formación docente en servicio ofrecidos por cuatro de las IES socias. Se entiende la formación docente continua en servicio como el proceso de ampliación, fortalecimiento y actualización de los conocimientos adquiridos durante la formación inicial (Demellenne y Misiego, 2013). La Formación Docente Continua en Servicio comprende la: Profesionalización, Especialización, Habilitación Pedagógica para egresados universitarios, Capacitación, Actualización y Perfeccionamiento (Lafuente, 2009). Los cursos reportados en el diagnóstico de Aula Pyahu se concentran más en Central y son ofrecidos, en su mayoría, por la noche, 26 están activos y 7, inactivos. De estos últimos, tres se ejecutaron en el año 2020, 14 son semipresenciales, otros 10 se desarrollan a distancia y solo 9 se desarrollan en modalidad presencial y 19 fueron aprobados por el MEC. Su carga horaria es de cerca de 522 horas en media, con promedio de siete meses de duración lo cual coincide con las expectativas de los directores encuestados, para quienes la cantidad de tiempo ideal es de 76 horas por mes. Para los docentes la cantidad ideal es de 48 horas semanales, más cercano a los diplomados y tecnicaturas descritos. Se identificaron 13 áreas disciplinares. Fueron reportados un total de 30.686 egresos, 97% en cursos de capacitación.

La temática de estos cursos es muy cercana a las necesidades de formación identificadas por los potenciales usuarios encuestados tanto docentes y directores como estudiantes. Todos los cursos parten de una visión de problemáticas a escala nacional. La mayoría se enfoca en fortalecer competencias de docencia. Un segundo grupo se enfoca en educación virtual y el uso educativo de las TIC. El tercero más numeroso reúne cursos que propician competencias para el abordaje de cuestiones de la niñez.

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. Sobre las relaciones entre niveles académicos, la mayoría de los cursos de grado no se desarrollan en el marco de programas articulados. De este autoanálisis el consorcio concluye una necesidad imperiosa de generar dentro de programas articulados nuevas ofertas formativas que respondan a las necesidades y focos de interés alineados a las líneas estratégicas del Plan de Transformación Educativa 2030.

Propuestas para la articulación entre programas de pregrado y de grado

El diagnóstico de Aula Pyahu expone experiencias exitosas y desafíos en la articulación entre formación docente inicial (pregrado) y estudios de grado y postgrado en el país. Esta articulación no está estructurada como un itinerario formativo acordado donde estén establecidas las capacidades a ser desarrolladas propiamente en el pregrado y en el grado. Se percibe una tendencia a convertir los mismos programas de pregrado en licenciaturas en formación docente, agregando más tiempo de estudio y complementando los contenidos.

Un mecanismo que explore la complementariedad entre las potencialidades de cada nivel de formación debe considerar los déficits de cobertura y calidad en la enseñanza de disciplinas y evitar superposiciones redundantes de competencias y contenidos entre IFD y licenciaturas en Ciencias de la Educación. Existe acuerdo de que el perfil de formación de estas licenciaturas más bien es generalista y apunta a roles de gestión o coordinación. Esta reflexión podría sentar las bases para un debate mayor acerca del perfil actual de los licenciados en ciencias de la educación y plantear correctivos que propicien la formación de docentes en función a necesidades educativas prioritarias del país como el dominio disciplinario (ciencias exactas, naturales, sociales, etc.) y de áreas transversales actualmente no atendidas (educación inclusiva, interculturalidad, gestión curricular, investigación).

Hay acuerdo entre los estamentos consultados en que la articulación del pregrado y grado debe darse en un sistema de programas interrelacionados en su diseño y ejecución por parte de los IFD y las universidades. Los programas de estudios de ambos deben

vincularse en planes integrados esforzándose en sus metodologías. Una línea de propuestas de los encuestados es, por ejemplo, un plan de formación común con planes específicos a ser seguidos posteriormente en diferentes áreas del saber.

El paso de un nivel a otro debe tener secuencias bien definidas, complementarias entre sí y desde el reconocimiento de los conocimientos adquiridos en pregrado. Muchos apuntan hacia la convalidación, con la cual los cursos convalidan los módulos de formación docente en función a carreras de interés. Los egresados de pregrado podrían ingresar directamente la carrera de grado afín a su título mediante un sistema de créditos común entre programas de formación docente y programas de grado complementarios según las áreas. Casi todas las opiniones van en sentido formación docente/formación de grado, a no ser unas pocas propuestas que sugieren la realización de pasantías en los IFD, por ejemplo.

Sin embargo, pese a que no se puede negar el aporte de los profesionales universitarios en la formación media y en la media técnica, los involucrados subrayan que la universidad no garantiza la sólida base de práctica pedagógica que requiere el proceso de formación docente, y que se debe seguir trabajando con los IFD. En concordancia con Elías y Misiego (2017), el diagnóstico de Aula Pyahu expone indicios de cierto escepticismo por parte de los actores clave de la formación docente con respecto a la capacidad de la universidad para formar docentes y a su sensibilidad hacia las realidades educativas.

Entre estudiantes es frecuente la 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. Hay una expectativa del estudiantado de que estén dadas las condiciones para realizar en simultáneo en los dos niveles, aparece el 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.

Los docentes, por su parte, sugieren ofrecer becas específicas en el marco de una articulación entre formación docente y universitaria. Es mucho más frecuente entre las opiniones de este estamento la mención de la investigación como vía de articulación. Finalmente, se proponen formatos más breves de cursos y otros espacios para el intercambio de experiencias pedagógicas. Ninguno de los estamentos encuestados menciona al proceso de acreditación como una posible vía de articulación, aun cuando uno de los objetivos del mecanismo es la articulación con el sistema universitario (ANEAES, 2019).

Proceso de formación y desarrollo profesional docente

Se incluyen en este apartado, los hallazgos diagnósticos y propuestas de acción del proyecto correspondientes a las tres grandes etapas del proceso de formación y desarrollo de docentes: el ingreso, el seguimiento a estudiantes y el acceso a un cargo docente. Algunas acciones a ser implementadas para fortalecer uno de estos tres mecanismos podrían requerir ser ejecutadas durante la etapa anterior o contendrán actividades conectadas con las de etapas posteriores. Esto implica construir propuestas alternativas con una visión sistémica del proceso de formación del docente. Sería ideal buscar la integración de esta propuesta con los cursos de formación ofrecidos por las IES socias en el marco del proyecto. Se puede proponer cursos para formar talentos calificados para ejecutar en campo los nuevos mecanismos y a su vez debe tenerse en cuenta las líneas y cursos a ser desarrollados para insertarlas en el mecanismo a ser diseñado.

Inflexiones del mecanismo de ingreso a formación docente inicial

Los relevamientos diagnósticos del proyecto revelaron algunas problemáticas que están siendo tenidas en cuenta actualmente para el diseño de un mecanismo alternativo de ingreso. Por un lado, los bajos niveles de formación previa de los postulantes en comprensión lingüística y pensamiento lógico matemático acarrearán bajos niveles de desempeño en su formación y en el acceso y desempeño en la profesión docente, habrá que pensar en una estrategia que permita que los postulantes cuenten con un mínimo de habilidades de base. Por otra parte, limitaciones en el rigor académico de los procedimientos de ingreso generan la masificación de las aulas en detrimento de la calidad educativa. (UNCA, 2022).

Las competencias de base de ingresantes a formación docente dependen de la calidad de la formación en EM que hayan recibido, las dificultades también son atribuidas por ellos a su origen socioeconómico (Orealc/Unesco, 2012). Sumado a ello, está bastante extendida la noción de que la formación docente está destinada a quienes la tienen como única opción, esto podría afectar la identidad de los estudiantes y generar un pensamiento colectivo de menoscabo hacia la labor en las aulas.

En los últimos años han sido puestas en marcha iniciativas hacia una mejor estructuración e integralidad del mecanismo de ingreso a la formación docente inicial. En 2019, el MEC empieza a aplicar la «Nueva Formación Docente», su nuevo procedimiento de ingreso que apunta a mejorar el perfil de los estudiantes mediante una estrategia basada en el filtro y en el seguimiento intrasujeto de avances en las competencias de interés, donde se da valor al aumento en el desempeño del postulante al final de curso probatorio, comparándolo con sus propios puntajes de base en pruebas análogas. Al momento

del cierre del diagnóstico general aún no era posible contar con un informe de los resultados, pero en el marco del proyecto se realizó un conversatorio con referentes técnicos del MEC encargados de diseñar y ejecutar el nuevo procedimiento, quienes durante el diálogo compartieron los primeros datos vitales sobre la experiencia (MEC, 2019b).

Estos referentes técnicos fueron luego entrevistados al respecto por instituciones socias del consorcio, ocasión en que se refirieron al involucramiento de diversas instancias del MEC para el procesamiento y corrección de las evaluaciones, tales como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), el Sistema Integrado para la Gestión del MEC (SIGMEC) y la Dirección de Informática, en cuanto al procesamiento de la información. La instancia responsable de la estructuración de los instrumentos evaluativos estuvo a cargo del SNEPE, con la validación de expertos y docentes de los IFD. Destacan también la conformación de redes de profesores y la formación previa de los mismos, para la implementación del mecanismo. Los referentes del MEC entrevistados mencionan un aumento progresivo de la cantidad de postulantes desde el nuevo mecanismo.

Entre las dificultades mencionaron la oposición inicial de algunos sectores, ante la amenaza de disminución de estudiantes en los institutos privados por la rigurosidad y exigencias para el ingreso. En este contexto de tensiones sectoriales, afirmaron que aún no queda clara la asimetría en la proporción de las aprobaciones en IFD de gestión oficial y privada, a los que ingresaron respectivamente 80% y 10% de los postulantes. Ante estos resultados, varios grupos involucrados levantaron rumores de negociados con los instrumentos evaluativos. Los resultados también generaron resistencia entre algunos postulantes, quienes, no conformes con la reprobación especialmente con el procedimiento longitudinal de evaluación comparada intrasujeto, accionaron judicialmente. Esto podría ser indicio de una necesidad de revisión en el planteamiento o comunicación pública de los términos del reglamento o de sus fundamentos técnicos ya sea en su diseño o ejecución.

También intervinieron en el proceso limitaciones de conectividad debido al alto volumen de usuarios postulantes y las condiciones de infraestructura tecnológica de los IFD, considerando el carácter virtual de las evaluaciones durante la pandemia. Los referentes del MEC no vieron diferencias entre la cantidad de ingresantes con la evaluación presencial y la virtual. Por su parte, estudiantes, docentes y directivos de IFD anteriormente encuestados en el diagnóstico coinciden en que el proceso debe ser presencial y en la importancia de evaluar con mayor prioridad las actitudes y aptitudes de un perfil vocacional ideal para el ejercicio docente. Algunos consideran que el sistema de planes de mejora no funciona y la información no es accesible. Recientes reflexiones en las mesas de trabajo de Aula Pyahu apuntan, en este sentido, a estrategias de admisión para diversificar talentos y ocupar cupos disponibles sin ceñirse exclusivamente a criterios reduccionistas basados exclusivamente en pruebas de conocimiento.

El acceso a la formación docente inicial en el nivel de grado responde a las políticas establecidas por cada Institución. Algunos encuestados consideran que esta autonomía de institutos superiores y universidades sobre sus mecanismos de admisión puede afectar la calidad de las competencias de entrada de los estudiantes en formación docente. Al respecto, ANEAES no cuenta con criterios explícitos sobre mecanismos de acceso a la formación docente inicial.

Perspectivas para el seguimiento a estudiantes de IFD

Vinculada al ingreso a formación inicial, las evidencias del diagnóstico reflejan la necesidad de formalizar mecanismos de seguimiento estudiantes de IFD. Se identificaron experiencias internacionales y nacionales de seguimiento y apoyo en grado y postgrado para la permanencia y la culminación oportuna en educación superior, así como de monitoreo y seguimiento a egresados docentes en servicio (UNIBE, 2019). La participación en redes internacionales de innovación docente es una estrategia que ocupa a las IES socias en este sentido.

Desde una perspectiva más general del Sistema Educativo Nacional, la permanencia y culminación oportuna de los estudios son una meta del Plan Nacional de Educación 2024, contra la cual conspiraron claramente los dos años de la pandemia por COVID-19 (MEC, 2011). En otros ámbitos educativos del nivel superior se reafirma la necesidad de estrategias para retener más estudiantes en las aulas y certificar sus competencias en el tiempo comprometido (CONES, 2020). En contraposición, retener a estudiantes en las aulas parece, al menos desde observaciones empíricas del campo, no ser un gran problema en IFD nacionales. Actualmente se está ahondando en aspectos del seguimiento a estudiantes de IFD de cara al diseño del mecanismo alternativo propuesto por el proyecto y un interrogante a contrastar es, justamente, cuál es la proporción de deserciones en IFD.

Una hipótesis de referencia en las mesas de discusión del consorcio es que la deserción es casi nula, es decir, los representantes de las IES socias que trabajan directamente con formación inicial, coinciden en que hay muy poca frecuencia en el abandono de la carrera antes de la culminación del programa por parte de los estudiantes.

Esto podría ser una clave muy valiosa para plantear acciones de seguimiento más certera con respecto a necesidades reales y podría sugerir potencialidades de la formación docente en las que sería estratégico hacer énfasis. Con base en esto, una alternativa para el diseño del nuevo mecanismo de seguimiento, es un sistema estandarizado de monitoreo, análisis y sistematización programada de datos sociodemográficos y académicos aplicado a las diferentes cohortes de estudiantes, a partir de lo cual se planteen acciones particulares de intervención oportunas y basadas en evidencias según las necesidades específicas de la población estudiantil en cada IFD.

El diagnóstico exploró algunas necesidades de acompañamiento que los estudiantes reconocen en su formación. La guía en la gestión documental para la inserción laboral es una necesidad muy frecuente entre estudiantes de último año y egresados, que incluso proponen una asignatura práctica que guíe el proceso de inserción laboral. Esto incluye hacer más eficientes los trámites de documentación y una rápida gestión del título. También necesitan reforzar competencias prácticas como situaciones críticas en el aula, abordar el propio estrés, superar el temor y la falta de competencias específicas para hablar en público, etc. Casi el 40% considera la educación inclusiva como lo más pendiente de refuerzo en su formación, también son frecuentemente mencionados contenidos de TIC, bilingüismo y planificación didáctica. Les hubiera gustado tener más clases demostrativas e indican que deberán contar con tutores para consultas que vayan surgiendo a medida que dan sus clases. Además, identifican la necesidad de un estamento de extensión estudiantil y hacen referencia al arraigo del egresado con su IFD con la posibilidad de seguir usando los recursos del IFD y de contar entre pares con espacios para compartir experiencias y pensar acciones innovadoras, los docentes añaden propuestas como un consejo de egresados vinculado a la institución y organizar formalmente a los ex alumnos en un centro.

Los directivos y docentes proponen una base masiva de información sobre egresados con la sistematización permanente de encuestas de desempeño, autoevaluación y satisfacción a egresados y contratantes. El mecanismo puede incluir también pasantías, proyectos de vinculación, mentoría, etc. Todo ello respaldado por una plataforma que articule herramientas virtuales cotidianas y aplicativos específicos de seguimiento. Lo recabado debe integrar una base de datos integrada a sistemas de información del MEC como el SIGMEC. Proponen que el RUE sea uno y se adapte a diferentes etapas de formación. A partir de estos datos, mencionan las investigaciones como modo de producir conocimiento sobre las prácticas de los egresados.

Ingreso al ejercicio de un cargo docente en el sistema oficial

Durante la etapa final del proceso de formación docente se evidencia la necesidad de mecanismos de acceso a la carrera docente que estimulen el desarrollo continuo de competencias. Desde el 2005, el MEC opera un mecanismo para el nombramiento de docentes que fue evolucionando, pero que todavía presenta limitaciones. En una evaluación realizada a docentes a nivel país en 2011, más del 68% no alcanzó el puntaje mínimo (MEC, 2021). En 2014, los concursos públicos de oposición (CPO) alcanzaron una aprobación de 68% en los IFD de gestión oficial, un 63% en la universidad del sector oficial de formación docente y menos del 50% en universidades e IFD privados (Banco Mundial, 2019; citado por MEC, 2021).

El gremio docente presenta demandas respecto a la pertinencia y la calidad de los indicadores de evaluación aplicadas por el INEE. Con fondos de la cooperación internacional y del FEEI, este instituto trabaja actualmente en bancos de ítems para las pruebas de conocimientos sobre pedagogía, didáctica y legislación nacional a fin de potenciar el valor predictivo de las pruebas. Si bien los concursos están reglamentados hace 15 años, solo recientemente se están realizando los procedimientos que les otorgan transparencia, por ejemplo, los bancos de datos de docentes elegibles, que funcionan a través del SIGMEC.

El Estatuto del Educador refiere que los docentes del sector público deben adquirir estabilidad en el cargo luego de un periodo de un año, tiempo en el cual el MEC debe evaluar el desempeño profesional para su nombramiento. No hay evidencia de una evaluación para tal efecto. Además, después del acceso al cargo docente, los docentes pueden ascender a cargos diferentes de la docencia como direcciones o supervisiones, 86% de los directores encuestados en el diagnóstico de Aula Pyahu son también docentes de su IFD y todos ellos cuentan con título de formación docente. Según la encuesta, la mayoría de los cargos de dirección en los IFD de gestión oficial fueron otorgados por CPO. Más del 67% accedieron al cargo de mayor rango que ocupan actualmente a través de concurso, los demás encuestados accedieron al mismo por contratación directa.

Con respecto a IFD específicamente, no existe un mecanismo explícito para la selección de formadores de docentes, ni queda claro si esta población podría ser sujeto de aplicación en el estatuto. Al cierre del 2021 existen 905 rubros ocupados por docentes de IFD y se cuenta con rubros vacantes para más docentes en 2022. Se considera docentes titulares a todos los que acceden al cargo por nombramiento, y docentes interinos a aquellos que acceden temporalmente en reemplazo de titulares por no más de un año, estos pueden ser contratados por el MEC en casos especiales, ya sea para cubrir vacaciones o la recreación de nuevos cargos.

La primera forma de acceso al cargo docente referida por los docentes de IFD encuestados es el interinazgo, más de 51%. En segundo lugar, un 23,3% afirmó que ingresó por CPO, lo cual llama la atención una vez que, según fuentes oficiales del MEC, nunca en el país fueron realizados concursos públicos de oposición para formadores de docentes. Un posible motivo para estas respuestas es una mala interpretación de la pregunta. Estos docentes provienen de cargos en escuelas y colegios donde posiblemente hayan ingresado, allí sí, por concurso.

Consultados algunos referentes de la formación docente sobre el ingreso por concurso a cargos de IFD, declaran recordar convocatorias a CPO en 2016 y en 2017. No se pudo contar con datos oficiales del MEC para dilucidar este punto. Los lugares en los que más frecuentemente los encuestados contestaron haber accedido a sus cargos por medio del CPO a alguna de sus cátedras son el Distrito Capital, con 83% de los encuestados,

seguido por Alto Paraná, con 64% de los encuestados. Según datos del SIGMEC, en 2019, 14% de los nombramientos de rubros de docente de aula fue por esta vía. En los últimos años se han realizado esfuerzos por disminuir 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).

Producción y promoción de conocimientos en los IFD de gestión oficial

La producción de conocimientos y la creación de un observatorio son caminos hacia un mayor estatus académico de la formación docente inicial. La agenda de investigación del MEC en 2021, prevé líneas sobre calidad de la formación docente, estrategias en la práctica docente, condiciones laborales y expectativas de la carrera docente y políticas de calidad. La investigación en los IFD es una de las principales tareas a emprender hacia una transformación educativa (MEC, 2021b y 2021d) y el desarrollo profesional de educadores en el país Caballero (2020). Entre las instituciones potencialmente beneficiarias de los programas de incentivos del CONACYT, los IFD deberían ocupar un lugar prioritario ya que forman a quienes, a su vez, formarán a los ciudadanos que constituirán todo el capital humano para investigación y desarrollo del país. Sería interesante pensar en un sistema de desarrollo de las competencias investigativas desde la fase de estudiantes hasta la de formador de formadores. El desarrollo de estas competencias depende también de mecanismos de articulación entre IFD y otras IES. Los programas para el fortalecimiento de capital humano para CyT destinado a formadores de docentes son inespecíficos. El MEC tiene participación en CONACYT a través de su Dirección General de Investigación Educativa (DGIE).

La DGIE asistió a la conformación de unidades de investigación en IFD oficiales. No obstante, 64% de los IFD encuestados no cuenta con una unidad de investigación. La encuesta registra 12 IFD que cuentan con estas unidades en funcionamiento y una que se encuentra en proceso de gestión. El 35% de los IFD participantes afirmaron que su institución recibe asistencia de la DGIE, que tiene entre sus funciones incentivar la investigación educativa y la creación de dependencias para tal fin.

Tabla 4

Recursos financieros y técnicos para la investigación en IFD

IFD	Total de IFD	Profesores investigadores	Asistencia del MEC
Sin financiamiento de ningún tipo	34	46	10
Sin unidad de investigación	23	11	1
Con unidad de investigación	10	32	9
Con unidad en gestión	1	3	0
Con financiamiento propio	3	9	3
Sin unidad de investigación	1	2	1
Con unidad de investigación	2	7	2
Total general	37	55	13

En los 37 IFD participantes, 55 docentes son identificados como investigadores. Y 24 IFD sin unidades de investigación, afirman contar con la fuerza técnica capaz de realizar investigación. De 11 IFD con líneas de investigación definidas, 7 tienen unidades de investigación y 26 IFD no cuentan con líneas de investigación. Diez artículos fueron publicados por los IFD en los últimos cinco años, ocho por IFD con unidades de investigación; de estos ocho, uno fue producido por un IFD con financiamiento para investigación. El 32% de los docentes publicaron artículos en los últimos cinco años (en total 102 artículos). A la mayoría de los docentes encuestados les gustaría investigar sobre temas pedagógicos y formación docente, una minoría investigaría temas propios de su asignatura.

De 17 proyectos de investigación acción reportados, 15 se implementaron en IFD sin financiamiento. Los principales beneficiarios de estos proyectos son escuelas y colegios de aplicación y docentes que allí realizan sus prácticas. Entre las asignaturas del plan de estudios que desarrollan competencias de investigación, 14 de los 37 solo menciona la investigación educativa; 11, la práctica educativa; 7, asignaturas en torno a la metodología de la investigación social. Solo 3 IFD reconocen a las competencias de investigación como blanco transversal a todas las materias. El desarrollo del sistema nacional de formación docente, en especial el científico, requiere herramientas y espacios de información que permitan una visión integral del mismo a escala nacional. 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.

Discusión y conclusiones

El diagnóstico general de Aula Pyahu ha sido construido colaborativamente por un consorcio de once instituciones nacionales de educación superior, con apoyo de una consultoría nacional. Se trata de una dinámica de colaboración interinstitucional inédita en el país, donde instituciones del sistema universitario trabajan hacia la concreción de una política pública de formación docente. Esta sinergia resulta, per se, de interés en cuanto objeto de estudio y sería recomendable explicitar sus aprendizajes hasta el cierre de la ejecución del proyecto de modo que la experiencia sirva como referencia posible a eventuales dispositivos institucionales de apoyo a las políticas públicas de formación docente.

El diagnóstico preliminar realizado por este consorcio consistió en un análisis de los IFD de gestión oficial en busca de claves para el fortalecimiento de capacidades de los formadores de docentes. Este diagnóstico constituyó un primer acercamiento a este objeto que, además de amplio y complejo con respecto a plazos de ejecución disponibles, involucra varias sensibilidades sectoriales. Se ocuparon métodos de recolección y generación de información dentro de un enfoque colaborativo y con el objetivo de visibilizar de modo representativo opiniones, expectativas y recomendaciones de los principales actores de la formación docentes (estudiantes, docentes y directivos de IFD), beneficiarios directos de los servicios del proyecto.

Varios hallazgos del diagnóstico de Aula Pyahu orientan las acciones que actualmente ejecuta este proyecto, ofrece líneas de discusión sobre las cuales se continúa reflexionando e investigando para plantear el diseño de mecanismos que constituirán sus principales productos. El diagnóstico describe, por un lado, potenciales interinstitucionales de la educación superior en el país que actualmente sirven de referencia al desarrollo de un proyecto de ley para un mecanismo alternativo de articulación entre programas de pregrado.

La incursión de las universidades e institutos superiores en la formación docente es una tarea en progreso, aún necesitan generar ofertas nuevas que respondan a las necesidades y focos de interés diagnosticados dentro de programas articulados. El diálogo entre los niveles de formación docente en el país no se estructura como un itinerario de desarrollo de competencias definidas para pregrado y para el grado.

El diagnóstico ve con recelo la tendencia desde sectores oficiales a proponer alternativas basadas principalmente en la denominación de los mismos programas de pregrado como programas de licenciatura en formación docente, simplemente por el aumento de la carga horaria. Subraya, por otro lado, el escepticismo de la comunidad de IFD hacia la universidad como formadora en competencias pedagógicas y sensible hacia realidades

educativas. El diagnóstico menciona el proceso de acreditación como una posible vía de articulación, enfatizando que uno de los objetivos de la evaluación de IFD es la articulación con el sistema universitario (ANEAES, 2019).

Otro grupo de hallazgos diagnósticos reúne cuestiones relevantes a todo el proceso de formación y desarrollo profesional docente, desde el ingreso hasta el acceso a un cargo docente. Actualmente el MEC, aplica un nuevo mecanismo oficial de ingreso a la formación docente inicial que busca ser más integral con seguimiento de los desempeños individuales en más de un momento. En diálogos con referentes técnicos del ministerio las IES socias trabajan actualmente en identificar aspectos del mecanismo de ingreso, que podrían ser pasibles de mejora y donde podrían aplicarse las recomendaciones de docentes, estudiantes y directivos de IFD que apuntan a una medición más integral que tenga en cuenta actitudes y aptitudes vocacionales y a una mayor autonomía de los IFD. En la etapa posterior al ingreso se evidencia la necesidad de más formalización y recursos para el seguimiento. A partir del diagnóstico las IES socias se encuentran evaluando la hipótesis de baja frecuencia de la deserción estudiantil en IFD, en función a lo cual se plantea un mecanismo de recolección y análisis periódico sobre la población estudiantil que facilite la toma de decisiones con respecto a intervenciones de apoyo y desarrollo según necesidades específicas en cada IFD.

Con respecto al ingreso a la carrera docente, el diagnóstico sostiene la necesidad de plantear mecanismos que estimulen el desarrollo continuo de competencias. Desde el 2005 el MEC opera un mecanismo para el nombramiento de docentes que fue evolucionando, pero que todavía presenta limitaciones. Los malos resultados en pruebas escritas evidencian deficiencias formativas y atribuidas principalmente a limitaciones en los programas de formación docente. El gremio docente presenta demandas respecto a la pertinencia y la calidad de los indicadores de evaluación aplicadas por el INEE, que trabaja actualmente en bancos de ítems para las pruebas de conocimientos sobre pedagogía, didáctica y legislación nacional a fin de potenciar el valor predictivo de las pruebas. En cuanto a acceso a cargos docentes en IFD, el diagnóstico resalta que no existe un mecanismo explícito para su selección ni se aplican concursos públicos de oposición, la vía mayoritaria de acceso es el interinazgo.

Finalmente, el diagnóstico presenta hallazgos sobre la producción y promoción de conocimientos en los IFD de gestión oficial. Investigar y monitorear el sistema de formación docente inicial sería tarea más fácil y transparente si se contara con información actualizada, sistematizada y abierta a escala nacional, constituirá también una vía para el desarrollo del sistema. Actualmente la DGIE asiste a 11 IFD de gestión oficial que cuentan con unidades de investigación. Aún para estas son escasos los recursos para sustentar sus producciones. En los IFD se mantiene una concepción de formar sólo para enseñar.

La mayoría de los entrevistados no vio la investigación como transversal a todo un plan de estudios. El desarrollo de competencias de investigación depende, entre otros, de mecanismos de articulación entre IFD y otras IES. Los programas para el fortalecimiento de capital humano para CyT para formadores de docentes son inespecíficos. El desarrollo del sistema nacional de formación docente, en especial el científico, requiere herramientas y espacios de información que permitan una visión integral del mismo a escala nacional. A esto responde la propuesta del proyecto de crear un observatorio del sistema de formación docente en el país.

Así, a partir de estos resultados se puede concluir que la incursión de las universidades e institutos superiores en la formación docente inicial es una tarea en progreso. Existen experiencias exitosas y desafíos en la articulación entre formación docente inicial y estudios de grado y postgrado, pero esta articulación no está estructurada como un itinerario formativo. Se han desarrollado iniciativas hacia una mejor estructuración e integralidad del mecanismo de ingreso a la formación docente inicial. Por otra parte, se notó la necesidad de formalizar los mecanismos de seguimiento a docentes en formación y promover mecanismos de acceso a la carrera docente que estimulen el desarrollo continuo de competencias. Finalmente, la producción de conocimientos y la creación de un observatorio se consideran como vías que permitirán un mayor estatus académico de la formación docente inicial.

Además, se pudieron identificar áreas transversales prioritarias de estudio de modo a ajustar las acciones del proyecto Aula Pyahu, para que el mismo se ajuste de la mejor manera a las necesidades de la formación inicial docente en el país y pueda servir como una herramienta de fortalecimiento para este subsistema de la educación superior. Así también, este diagnóstico ha permitido que el proyecto pueda alinear mejor las acciones del proyecto a las políticas, objetivos y líneas estratégicas del PNTE 2030.

Referencias

ANEAES (2022). *Institutos de Formación docente acreditados - Modelo Nacional*. Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Paraguay. Recuperado de <http://www.aneaes.gov.py/v2/acreditaciones/instituciones-acreditadas>.

ANEAES (2019). *Nuevo mecanismo de evaluación y acreditación institucional para institutos de formación docente*. Paraguay. Recuperado de <http://www.aneaes.gov.py/v2/noticias/nuevo-mecanismo-de-evaluacion-y-acreditacion-institucional-para-institutos-de-formacion-docente>.

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).

- CONEC. (2012). Informe de la situación de la educación en Paraguay. Asunción: CONEC.
- 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.
- Elías, R., Molinas, M., y Misiego, P. (2013). *Informe de progreso educativo Paraguay. El desafío es la equidad*. Asunción, Paraguay: PREAL, Instituto Desarrollo.
- 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. Recuperado de <http://www.desarrollo.org.py/admin/app/webroot/pdf/publications/25-07-2018-16-19-32-706902941.pdf#page=46>
- Caballero, F. (2020). Las innovaciones necesarias en el modelo de Formación Docente Inicial de Paraguay. Núcleos de análisis y discusión. *Revista de Estudios Paraguayos*, 38(1), 283-306.
- Lafuente, M. (2009). La experiencia del sistema nacional de evaluación del proceso educativo, SNEPE, en Paraguay: aprendizajes y desafíos. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), pp. 49-73. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4569>
- Lafuente, M. (2015). Análisis de situación de IFD de gestión oficial. MEC. Paraguay
- MEC (2007). Mecanismo de licenciamiento de instituciones formadoras de docentes. Paraguay. Recuperado de https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/14692?1506353855.
- MEC (2019a). La Nueva Formación Docente en el Paraguay. Tareas para la Mejora de la calidad. Asunción: MEC.
- MEC (2019b). Diseño curricular de la Nueva Formación Docente. Profesorado para 1º y 2º ciclo de la EEB. Viceministerio de Educación Superior y Ciencias Dirección General de Formación Profesional del Educador. Paraguay
- MEC (2011). Plan Nacional de Educación 2024. Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura. Paraguay. Recuperado de https://mec.gov.py/talento/cms/wp-content/uploads/2017/10/MEC_plan-educacional-2024.pdf.
- ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2015. ONU. Recuperado de http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf.

- Orealc/Unesco (2012). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Recuperado de <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/UNESCO-Antecedentes-y-Criterios-para-la-elaboracion-de-politicas-docentes-en-AL-2012.pdf>.
- Paraguay (2014). Decreto N° 2794 de la Presidencia de la República Por el cual se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo (Plan 2030). Recuperado de <http://biblioteca.mades.gov.py/publicaciones/decreto-2794-14-por-el-cual-se-aprueba-el-plan-nacional-de-desarrollo-plan-2030/>.
- Paraguay (2020). Ley N° 6659/2020 “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”. Congreso Nacional. Recuperado de <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/9453/ley-n-6659-aprueba-el-convenio-de-financiacion-entre-la-union-europea-y-la-republica-del-paraguay-para-el-programa-de-apoyo-a-la-transformacion-del-sistema-educativo-en-paraguay-y-sus-anexos>
- UNA (2022). Diagnóstico colaborativo de la formación docente inicial en IFD de gestión oficial desde la voz de sus actores en el marco del proyecto Aula Pyahu. Proyecto Aula Pyahu (UE). Recuperado de <https://aulapyahu.una.py/wp-content/uploads/2022/04/DiagnosticoAulaPyahu.pdf>.
- UNCA (2022). Avance del informe específico de mecanismo alternativo de ingreso a la formación docente inicial. Proyecto Aula Pyahu (UE).
- UNIBE (2019). Mecanismo de promoción de la permanencia de estudiantes en programas de postgrado. Recuperado de https://postgrado.unibe.edu.py/files/Reglamentos_Mecanismos_Procedimientos/Mecanismos/Mecanismo_de_inclusion_de_sectores_vulnerables_UNIBE.pdf.

■ Inteligencia emocional de los docentes en pandemia por COVID-19, año 2020

Fecha de recepción: 29/09/2022 Fecha de aceptación: 31/10/2022

Rocío Amarilla de Rolón*
María Cristina González**

Resumen

En el presente trabajo se analizó la Inteligencia Emocional del docente, en tiempos de pandemia COVID-19 durante el año 2020 en Asunción, Paraguay. Tal abordaje se planteó para describir las habilidades socioemocionales con que cuenta el docente y explicar cómo afrontó su labor educadora. El objetivo de este estudio fue identificar los factores que influyen en la Inteligencia Emocional, para lo que se utilizó un enfoque cuantitativo de datos recolectados a través del test TMMS-24, basado en el modelo original de Salovey y Mayer, considerada la primera medida de la Inteligencia Emocional; compuesto de 24 ítems, los cuales se responden sobre una escala Likert de 5 puntos. El TMMS-24 (Angulo Rincón y Albarracín, 2018) aporta puntuaciones sobre tres factores: percepción, comprensión y regulación de las emociones, comparados por sexo y edad. Una encuesta sobre rasgos personales, para clarificar los factores de hallazgo. La muestra aplicada consistió en 20 docentes, mujeres y hombres entre 30 y 68 años de una escuela pública. El estudio ubicó a los docentes en el nivel 2 señalan que son capaces de reconocer los cambios producidos en su entorno y entre los factores que influyen en el mismo se destacan: el factor colectivo, el entorno familiar, social y laboral; los determinantes biológicos y ambientales relacionados con la edad cronológica; jubilación, nido vacío, menopausia y factores no normativos en el ciclo vital de una persona: enfermedad, muerte, separación.

Palabras clave: inteligencia emocional, percepción, atención, regulación, habilidad social.

* Esc. Bas. N°215 Prof. Emilio Ferreira. Asunción. Paraguay. E-mail: rocioaliciaamarilla@gmail.com

** Centro Educativo Hermann Gmeiner. Asunción. Paraguay. E-mail: ma.cristi.1917gb@gmail.com

Abstract

In the present work, the Emotional Intelligence of the teacher was analyzed, in times of the COVID-19 pandemic during the year 2020 in Asunción, Paraguay. This approach was proposed to describe the socio-emotional skills that the teacher has and explain how he faced his educational work. The objective of this study was to identify the factors that influence Emotional Intelligence, for which a quantitative approach of data collected through the TMMS-24 test was used, based on the original model of Salovey and Mayer, considered the first measure of Emotional Intelligence; composed of 24 items, which are answered on a 5-point Likert scale. The TMMS-24 (Angulo Rincón & Albaracín, 2018) provides scores on three factors: perception, understanding and regulation of emotions, compared by sex and age. A survey on personal traits, to clarify the finding factors. The applied sample consisted of 20 teachers, women and men between 30 and 68 years of age from a public school. The study placed teachers at level 2, indicating that they are capable of recognizing the changes produced in their environment and among the factors that influence it, the following stand out: the collective factor, the family, social and work environment; biological and environmental determinants related to chronological age; retirement, empty nest, menopause and non-normative factors in a person's life cycle: illness, death, separation.

Keywords: Emotional Intelligence, Perception, Attention, Regulation, Social Ability.

Introducción

Nos encontramos a nivel mundial, con una situación que impulsó a toda la sociedad a reinventarse en todos los aspectos. Una pandemia que obligó a cambiar todos los hábitos, las costumbres, la cotidianidad, las relaciones sociales. El aislamiento social se convirtió en una manera de salvar la vida, contrario a lo que se habituaba en el contexto educativo con la virtualidad.

Más que nunca el rol del docente se vio comprometido a desarrollar las habilidades emocionales para enfrentar el desafío a largo plazo. El estudio de investigación se abocó a dar cuenta de un ejercicio descriptivo para conocer el nivel de la inteligencia emocional de los docentes de una escuela pública, del nivel de Educación Escolar Básica en el manejo de sus emociones para reivindicarse como agente transformador.

En una tesis al respecto, Guerra (2010) determinó la relación entre el nivel de inteligencia emocional y desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la facultad de Agropecuaria y Nutrición de la Universidad Nacional de Educación en Perú. De diseño no experimental, correlacional, en la que buscó describir las características

de una población, para luego, relacionar la inteligencia emocional y desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los instrumentos que utilizó fueron: notas de campo, análisis documental, observación directa y entrevista. Concluyó “que una persona con alta inteligencia emocional, es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas y posee mejores habilidades de percepción, comprensión y manejo de las emociones de los demás”. (Guerra, 2010)

El estudio llevado a cabo por Pozo, Alonso y Martos (2005), centrado en un contexto laboral de la Administración Pública, que examinó la relación entre condiciones de trabajo, apoyo social percibido (incluyendo compañeros y superior inmediato), reciprocidad percibida y satisfacción laboral en 294 empleados de la Administración de Justicia de la Junta de Andalucía, España. Reveló los resultados entre las variables ligadas a las relaciones interpersonales en el área del trabajo que se vio fortalecida, como las relativas al desarrollo profesional que generó un sentido de afiliación y que cuentan con las herramientas necesarias para una resolución de conflictos, y a su vez, experimentan una la satisfacción laboral.

Al cambiar el espacio educativo del aula por un lugar en el hogar, acomodado para las clases virtuales, entre la familia, los hijos, el trabajo a distancia, se vio extendido el tiempo laboral del docente. Implicó desarrollar habilidades socioemocionales como el trabajo colaborativo, la empatía, la proactividad y el trabajo en equipo, esenciales para afrontar con mayor asertividad su labor educadora. En este punto se abordó el tema de la Inteligencia Emocional definida por Goleman (1995) como: “La capacidad para reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, siendo hábil para gerenciarlos al trabajar con otros”.

Según Freire (1993) “Cuanto más tolerantes, cuanto más transparentes, cuanto más críticos, cuanto más curiosos y humildes sean, tanto más estarán asumiendo la práctica docente”. Considera a lo largo de sus extensas obras que las virtudes son necesarias para una práctica educativa transformadora.

En otra definición “Un tipo de inteligencia social, que incluye la capacidad de comprender las propias emociones y las de los demás, así como expresarlas de la mejor manera” (Solovey y Mayer, 1990).

Por lo tanto, la Inteligencia Emocional del docente es clave en el desarrollo de su vida personal y profesional, tomando en cuenta la complejidad y los desafíos que día a día se presentan en el aula. Ante lo expuesto se planteó como objetivo general: analizar los factores que influyen en la inteligencia emocional del docente en pandemia, y como objetivos específicos:

- Caracterizar a los docentes según los niveles de inteligencia emocional.
- Identificar los factores que influyen en la inteligencia emocional del docente en pandemia.
- Comparar los factores que influyen en la inteligencia emocional de los docentes según sexo.
- Describir actividades que favorezcan el desarrollo de la inteligencia emocional de los docentes en pandemia.

Alliaud (2014) define el perfil docente en términos de competencia que se organiza en tres dimensiones: gestión del currículum y la enseñanza, desarrollo personal y profesional; y vinculación con el contexto social. Dimensiones claves para el desarrollo de la Inteligencia Emocional acordes a este tiempo de realidad virtual.

El Ministerio de Educación y Ciencias en el marco del Programa de Capacitación Docente desde el año 2014, brinda capacitación a los docentes en diferentes modalidades: especialización, técnico docente, profesionalización, MEC (2016). Sin embargo, no se observa la formación en cuanto al desarrollo de habilidades psicosociales.

Con respecto a las emociones propias podemos encontrarnos con tres niveles de Inteligencia Emocional:

Nivel 0. La persona no es capaz de reconocer e identificar las emociones propias.

Nivel 1. La persona no es capaz de reconocer las emociones en el momento en que las está viviendo, aunque sí se percatará con posterioridad.

Nivel 2. El sujeto es capaz de reconocer los cambios que se están produciendo en tiempo real y además tiene la habilidad de controlarlos. Por medio de este control puede mantener la calma si considera que se están produciendo cambios emocionales que le van a llevar a situaciones que prefiere evitar. Podemos lograr el entrenamiento en esta habilidad por medio de la monitorización de estos pequeños cambios. (Pena, 2015)

Los factores que influyen directamente en la persona son:

La experiencia del dolor y del placer: ayudan a una mejor adaptación y protección del individuo cuando se superan positivamente. Crean la memoria emocional.

El factor colectivo: ayuda a internalizar las emociones que afectan a una colectividad o familia. El niño imita las actuaciones de su familia, ante una situación de riesgo como un temblor, un incendio, entre otros.

La transferencia: es cuando se reproducen las mismas emociones frente a situaciones y objetos similares, ejemplo: cuando el alumno manifiesta su rechazo a todos sus profesores, a causa de un problema con uno de ellos.

La proyección: cuando se desplazan los estados emotivos adquiridos, hacia objetos nuevos. Por ejemplo: el miedo hacia un objeto en concreto.

El pensamiento: es el que hace evocar hechos a personas que han desencadenado las emociones y por transferencia o proyección los convierte en nuevas emociones. Por ejemplo: al recordar un hecho trágico puede provocar la emoción del dolor y la tristeza.

Factores normativos: Influencias normativas de la edad. Son determinantes biológicos y ambientales relacionados con la edad cronológica, por ejemplo: Situación de carácter social: jubilación, nido vacío, escolarización.

De carácter biológico: primera menstruación, menopausia.

Factores normativos relacionados con la historia: Son acontecimientos y normas completamente generales, experimentados por una unidad cultural en conexión con el cambio biosocial. Son normativos si afectan a la mayoría de los miembros de una misma generación de forma similar. Por ejemplo: depresiones económicas, guerras, epidemias, cambios políticos importantes.

Factores no normativos en el desarrollo del ciclo vital: Se refieren a determinantes biológicos y ambientales que son significativos en su efecto sobre historias vitales, individuales, pero no generales. Por ejemplo: acontecimiento de salud de una persona, cambio de trabajo, muerte de un familiar cercano, divorcio. (Fandom, s/f)

Método

El estudio se llevó a cabo en una escuela pública de Asunción, con docentes de Nivel Inicial y de Educación Escolar Básica de una población de 45 funcionarios, entre ellos administrativos y directivos. La muestra se realizó con 20 docentes, 10 mujeres y 10 varones, de entre 30 a 68 años de edad. Se consideró la cantidad como representativa. Cabe destacar que la institución no cuenta con un Equipo Técnico que se encarga de la dimensión psicosocial, sin embargo, gestiona desde el año 2018 charlas motivacionales y de autoconocimiento con diferentes profesionales del área dentro de los “círculos de aprendizaje”.

El tipo de investigación corresponde a empírica-social. La metodología aplicada en esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado,

y Baptista Lucio, 2003), donde se midieron las variables en un determinado contexto: variable dependiente: desarrollo de la inteligencia emocional del docente y la variable independiente; los factores que influyen en el desarrollo de la inteligencia emocional.

En cuanto al nivel de la investigación se utilizó un enfoque de carácter descriptivo; con un diseño no experimental con denominación de corte transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un tiempo determinado y con muestras representativas.

Se aplicó el test TMMS-24, basado en el modelo original de Salovey y Mayer, considerada la primera medida de la Inteligencia Emocional; compuesto de 24 ítems, los cuales se responden sobre una escala Likert de 5 puntos. El TMMS-24 (Angulo Rincón & Albarracín, 2018) aporta puntuaciones sobre tres factores:

Atención a las emociones: se refiere a la conciencia que tenemos de nuestras emociones, la capacidad para reconocer nuestros sentimientos y saber lo que significan.

Claridad emocional: se refiere a la facultad para conocer y comprender las emociones, sabiendo distinguir entre ellas, entendiendo cómo evolucionan e integrándolas en nuestro pensamiento.

Reparación emocional: se refiere a la capacidad de regular y controlar las emociones positivas y negativas.

Además del TMMS-24 se aplicó una encuesta, elaborada con preguntas sobre los rasgos que componen el marco referencial de competencia emocional de Daniel Goleman, a través de la plataforma formulario de *google*, para identificar los factores que influyen a los niveles de inteligencia emocional de los encuestados en los meses de mayo a junio del año 2020.

Análisis de resultados

Una vez aplicados los test TMMS-24, se procedió a verificar las respuestas y puntuar de acuerdo a los parámetros establecidos, sobre los factores atención, claridad y regulación emocional.

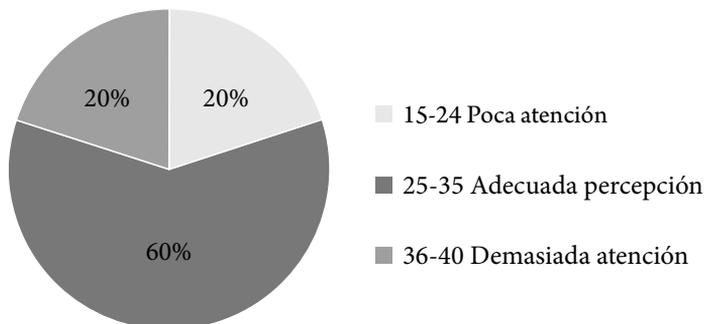


Figura 1. Atención emocional en mujeres

Fuente: Datos obtenidos por la autora, Asunción, 2020.

El nivel de atención emocional de la población femenina: 60% con adecuada percepción de sus emociones, 40% debe mejorar este aspecto, 20% debería hacerlo por poner muy poca atención y el otro 20% por prestar demasiada atención a las emociones.

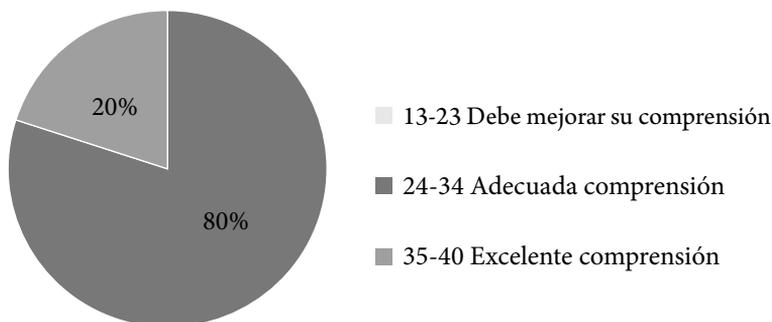


Figura 2. Claridad emocional en mujeres

Fuente: Datos obtenidos por la autora, Asunción, 2020.

Los porcentajes arrojan que el 80% comprende sus emociones adecuadamente, y un 20% cuenta con una excelente comprensión emocional.

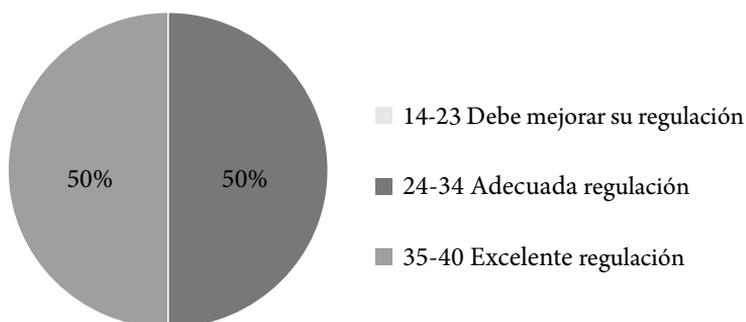


Figura 3. Regulación emocional en mujeres

Fuente: Datos obtenidos por la autora, Asunción, 2020.

En cuanto a regulación emocional se puede observar una paridad, 50% para adecuada regulación y para excelente regulación.

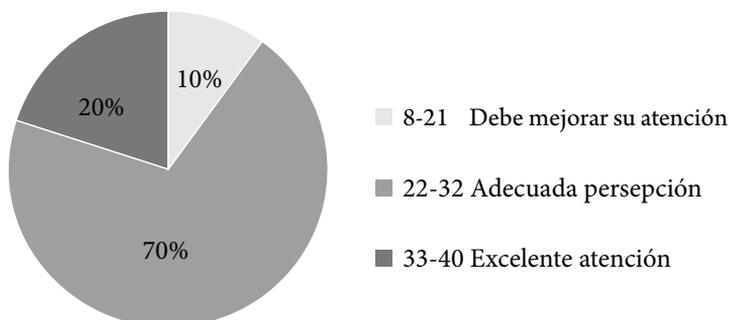


Figura 4. Atención emocional en hombres

Fuente: Datos obtenidos por la autora, Asunción, 2020.

Como resultado 70% con adecuada atención a las emociones, 20% debe mejorar su atención por demasiada atención y 10% por muy poca atención.

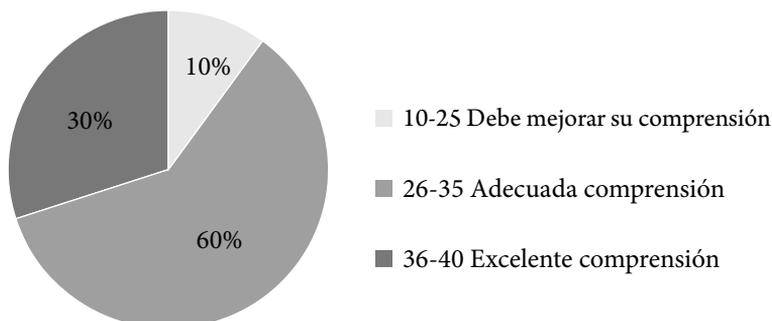


Figura 5. Claridad emocional en hombres

Fuente: Datos obtenidos por la autora, Asunción, 2020.

Los porcentajes arrojan que el 60% comprende sus emociones adecuadamente, un 30% cuenta con una excelente comprensión emocional; y un 10% debe mejorar la comprensión de sus emociones.

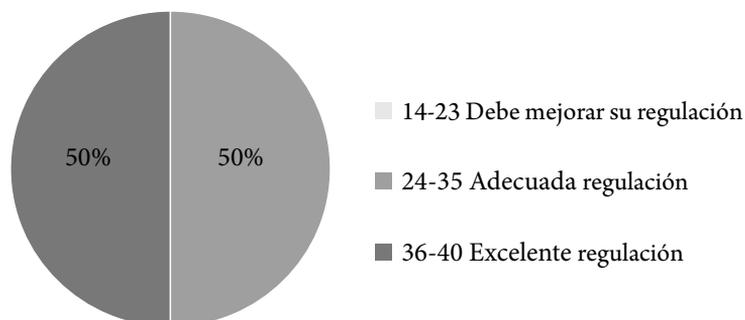


Figura 6. Regulación emocional en hombres

Fuente: Datos obtenidos por la autora, Asunción, 2020.

Los resultados se dividen equitativamente; 50% adecuada regulación y 50% excelente regulación.

Conclusiones

En cuanto a los niveles de inteligencia emocional de los docentes se puede concluir lo siguiente:

En las mujeres: en cuanto a los rasgos de percepción, comprensión y regulación emocional la gran mayoría, poseen capacidades normales de percepción de las emociones, adecuada comprensión de sus sentimientos y habilidad para regular las emociones en las diferentes situaciones que les presenta la vida. Resalta además la necesidad de entrenamiento en cuanto a la percepción y regulación de sus emociones, en algunas personas.

En los hombres: los niveles de percepción, comprensión y regulación emocional corresponden a valores normales, la diferencia con los de las mujeres no es muy notoria, pero también ellos necesitan entrenar la manera en que atienden y regulan sus emociones.

Con respecto a las propias emociones se puede ubicar a los docentes encuestados en el nivel 2 son personas capaces de reconocer los cambios que se producen en su entorno familiar, social y laboral; poseen la habilidad para controlarlos y pueden mantener la calma si consideran necesario.

La manera de expresar los sentimientos; para los hombres demostrar tristeza o sufrimiento es símbolo de debilidad, entonces es preferible ocultar sentimientos para no ser juzgados. Las mujeres demuestran sus sentimientos con más espontaneidad y buscan actividades que las ayuden a mejorar su estado emocional. Es importante que las emociones negativas no tomen el control de la vida; practicar el autocuidado: descanso, dieta sana, pausas activas; meditación, grupos de apoyo.

Los factores que influyen en la inteligencia emocional de los hombres y mujeres encuestados:

Acontecimientos históricos en conexión con el cambio biosocial que afectan a los miembros de una misma generación, en este caso la pandemia causada por el virus COVID-19.

La memoria emocional donde se encuentra la experiencia del dolor y del placer que se superan positivamente.

El factor colectivo, es decir, las emociones que afectan al entorno familiar, social y laboral.

Los determinantes biológicos y ambientales relacionados con la edad cronológica; jubilación, nido vacío, menopausia.

Factores no normativos en el ciclo vital de una persona: enfermedad, muerte, separación.

Variabilidad individual, a medida que avanza la edad las personas tienden a ser más heterogéneas en el funcionamiento psicológico, fisiológico y social.

La cultura, las normas, costumbres, y roles particulares de los grupos que influyen y dejan su marca en las personas.

Referencias

Aliaud, A. (2014). *Los sistemas de formación docente en le MERCOSUR: Planes de Estudios y propuestas de formación continua*. Buenos Aires: Teseo. Recuperado de <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2018/01/Los-Sistemas-de-Formaci%C3%B3n-Docente-en-el-MERCOSUR.pdf>

Angulo Rincón, R., y Albarracín, Á. (enero-diciembre de 2018). Validez y confiabilidad de la escala de rasgo de metacognición emocional de lprofesorado. *Lebret*(10). Recuperado de file:///C:/Users/MECDispositivo/Downloads/Dialnet-Validéz y

confiabilidad de la escala Rasgo De Metaconocimi-7056016.pdf

Extremera, N., y Fernández Berrocal, P. (2003). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/759Extremera.PDF>

Fandom. (s.f.). Factores que intervienen o modifican las emociones. *Psicología. Metodología de la Investigación*. Recuperado de https://psicologia-145.fandom.com/es/wiki/Factores_que_intervienen_o_modifican_las_emociones#articleComments

Goleman, D. (1995). *La inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Vergara.

Graziano, P. (2001). Habilidades de la Comunicación asertiva. *Psicología Estratégica*. Recuperado de <https://psicologia-estrategica.com/>

Guerra, D. (2010). *Inteligencia emocional y desempeño docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la facultad de agropecuaria y nutrición de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Chosica*. Universidad Nacioanl de Perú. Recuperado de <http://www.une.edu.pe/investigacion/FAN%20AGROP%20Y%20NUT%202010/FAN-2010-111%20REYES%20BLACIDO%20IRMA.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernandez Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). Mexico: Mc Graw-Hi.

MEC. (2016). *Programa de Capacitación para el mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos a nivel nacional*. Asunción: Ministerio de Educación y Ciencias.

Pena, F. (7 de febrero de 2015). *Psicólogos en Valencia*. Recuperado de <https://www.miconsulta.es/cuantos-niveles-hay-de-inteligencia-emocional/>

Pozo, L., Alonso, E., y Martos, M. (2005). *Determinantes de la satisfacción laboral en trabajos de la administración pública: el valor de las relaciones interpersonales en le lugar de trabajo. Ansiedad y Estrés* (Vol. 11).

Sánchez, S. C. (setiembre de 2017). La inteligencia emocional del profesorado. *Campus Educación*(6), 38- 41. Recuperado de <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/6/files/assets/basic-html/page-38.html>

Solovey, P., y Mayer, J. (1990). Inteligencia Emocional. *La imaginación, la cognición y la personalidad*.

UNESCO. (10 de octubre de 2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos de Argentina, Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú, y Uruguay*. Recuperado de <http://www.unesco.org>: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>

Verdeja Muñiz, M., y González Riaño, X. (2016). Aportes de la pedagogía de Paulo Freire en la educación intercultural. *Rizona Freireano*(21). Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/aportaciones-de-la-pedagogia-21>

■ Percepción de estrés y factores estresores en el profesorado de educación superior durante la pandemia del COVID-19, Asunción-Paraguay

Fecha de recepción: 20/06/2022 Fecha de aceptación: 28/09/2022

Carmiña Soto*

Resumen

La pandemia del COVID-19 cambió la modalidad de trabajo y convivencia, y supuso nuevas realidades que perdurarán una vez terminada la misma; de allí la importancia de relevar cuál es el nivel de estrés del profesorado y los factores asociados, de modo a disponer de elementos para morigerar futuros impactos. La investigación es cuantitativa, descriptiva con orientación correlacional y tomaron parte de la misma 188 docentes de la Universidad Nacional de Asunción (UNA), seleccionados de manera no probabilística. Los resultados evidenciaron un nivel medio-alto de estrés en 60,1% de los docentes; mientras que los principales estresores revelados fueron: saber que hay alumnos que no cuentan con los recursos tecnológicos para trabajar virtualmente (74,5%), desconocer si realmente los estudiantes están comprendiendo los contenidos (72,9%), tener poco tiempo para realizar todas las tareas que implica el trabajo a distancia (72,3%), recibir un mayor número de requerimientos y exigencias por parte mis superiores (72,3%) y trabajar sin un horario ordenado, predeterminado o diferente al que cumplía habitualmente (71,3%). No se encontraron asociaciones significativas entre el rango de edad, los años de ejercicio de la docencia y el nivel de estrés ($\chi^2=8,163$; $gl=12$; $N=165$) $p=0,941$; ($\chi^2=15,446$; $gl=12$; $N=165$) $p=0,087$. Se concluye que el profesorado experimenta un nivel de estrés, cuyos factores se hallan relacionados a aspectos pedagógicos y psicosociales, que ameritan activar mecanismos tanto en la comunidad educativa como en el entorno familiar, para la contención de la presión negativa.

Palabras clave: Estrés, docentes, factores, pandemia, tecnología.

* Universidad Nacional de Asunción. Dirección General de Postgrado y Relaciones Internacionales. San Lorenzo. Paraguay. E-mail: carmina.soto@gmail.com

Abstract

The COVID-19 Pandemic changed the modality of work and coexistence, and brought about new realities that would last once it was finished; hence the importance of assessing the stress level of the teaching staff and the associated factors, in order to have elements to mitigate future impacts. This investigation is a quantitative, descriptive with an analytical component, of which 188 teachers took part, selected in a non-probabilistic way. The results showed a medium-high level of stress in 60.1% of the teachers; while the main individual stressors were: knowing that there are students who do not have the technological resources to work virtually (74.5%), not knowing if the students are really understanding the contents (72.9%), having little time to carry out all the tasks that work involves distance (72.3%), receive a greater number of requirements and demands from my superiors (72.3%) and work without an orderly, predetermined or different schedule than the one they usually met (71.3%). No significant associations were found between age range, years of teaching practice and stress level ($\chi^2=8,163$; $gI=12$; $N=165$) $p=0,941$; ($\chi^2=15,446$; $gI=12$; $N=165$) $p=0,087$. It is concluded that teachers experience a sensation of stress whose factors are related to both pedagogical and psychosocial aspects.

Keywords: Stress, teachers, factors, pandemic, technology.

Introducción

El escenario Pandémico del COVID-19 exigió condiciones adaptativas rápidas y drásticas, en todos los aspectos, siendo el sector de la educación- después del sector de la salud, el frente donde las presiones fueron más visibles e importantes, dado que el sistema no estaba preparado en la mayoría de los países en vías de desarrollo y mismo en los países desarrollados, para un cambio tan brusco en la modalidad de enseñanza-aprendizaje, lo que produjo un nuevo orden de relacionamiento entre la comunidad educativa y las familias. Estos cambios fueron adsorbidos en gran parte por los docentes, que tuvieron que desaprender para aprender nuevos retos en sus tareas (Cortés, 2021).

El Paraguay, al igual que la gran mayoría de los países del mundo, se vio obligado a suspender el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad presencial y migrar todo el sistema educativo nacional a la modalidad virtual o a distancia, debido a las medidas de aislamiento o confinamiento social adoptadas para hacer frente a la pandemia del COVID-19, mediante el Decreto del Poder Ejecutivo N° 3456 de marzo del año 2020. Aunque para algunos autores la mayoría de las instituciones a nivel global no están implementando una modalidad educativa virtual en un sentido amplio, y en su lugar lo que impera son las clases remotas con mediación de tecnologías (Ligarretto, 2020; Paraguay, 2020).

Prácticamente luego de tres semestres bajo esa modalidad, la educación escolar básica y media, comenzó a implementar la modalidad híbrida o semipresencial, con estudiantes burbujas, es decir unos días de clase presencial complementados con clases a distancia; en tanto, la educación superior y específicamente la Universidad Nacional de Asunción comunicó al Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), que las 14 facultades que integran la Universidad continuarían con la modalidad a distancia durante todo el año 2021.

Esta situación de confinamiento, supuso especialmente para el sector educativo una serie de nuevas realidades, pues la diferencia entre una modalidad y otra “no siempre está en las habilidades a desarrollar ni en los contenidos de los programas, sino en la experiencia y la forma de llevar a cabo los procesos”, cuestión que tuvo que ser aprendida de manera abrupta (Fernández-Escárzaga, Domínguez-Varela y Martínez-Martínez, 2020, p.10). Por otro lado, el trabajo docente en sí ya constituye una de las actividades de mayor impacto y una de las más demandantes, donde se integran, tanto las actitudes del docente, sus emociones, perspectivas, y expectativas (Cardozo, 2016), y que se encuentra en permanente presión, aún antes de la pandemia de COVID-19 y que probablemente sea exacerbada por esta, lo que ha llevado que entre el 40% y el 50% de los docentes lo deja durante los primeros 5 años.

La gran presión que se genera en torno a los docentes se acentúa en aquellos centros educativos donde existe una cultura de la evaluación permanente de la labor que desempeñan o donde las condiciones de infraestructura, equipamientos o condiciones ambientales no son seguras lo que produce estrés al profesorado obligándolo a abandonar la actividad (Pressley, Cheyeon y Learn, 2021).

Con la Pandemia, los cambios más importantes a los cuales se enfrentó el profesorado, mencionado por varios autores (Casali y Torres, 2021; CEPAL-UNESCO, 2020; Fernández-Escárzaga et al., 2020; Pequeño et al., 2020), fueron las adecuaciones de las estrategias de enseñanza, de contenidos de las materias pues prácticamente todas las carreras y los programas de la Universidad están diseñados para la presencialidad, así como la necesidad de adquirir nuevas habilidades tecnológicas, que si bien no eran ajenas a los docentes, las evidencias dan cuenta que el uso de las mismas, antes de la Pandemia, era relativo; lo cual coincide con lo que menciona la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), para la comunidad educativa de la región (CEPAL-UNESCO, 2020).

Estos hechos condujeron a una importante sobre carga de trabajo para el cuerpo docente, incluso algunos autores califican la situación como de “brutal sobre esfuerzo, por no decir esclavitud” (Fernández-Viagas, 2021, p.2), que sumado a las otras coyunturas de la Pandemia, produjo estrés, ansiedad, falta de motivación, miedo, incertidumbre, desafíos entre otras emociones que alteraron la calidad de vida de las personas en general y del cuerpo docente en particular (Casali y Torres, 2021; Estrada-García, Estrada y Vera, 2020; Robinet Serrano y Pérez Azahuanche, 2020).

Incluso, hay investigaciones que muestran que aún independiente a la situación de pandemia, la enseñanza a distancia o virtual genera situación de estrés principalmente relacionados con factores como “la carga de trabajo excesiva, aumento de las demandas de los estudiantes, mayores tareas administrativas” (Cáceres Casali y Torres, 2021, p.424). También un trabajo realizado por Gómez y Rodríguez donde se indaga el estrés de docentes en contexto de Pandemia, concluye que el profesorado de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional de Asunción, pasa por un “gran factor estresante” (Gómez y Rodríguez, 2020, p.229). En otra investigación, un 76% de docentes manifestó que el teletrabajo aumentó el nivel de estrés laboral, lo que lleva pensar que el uso de los instrumentos tecnológicos no es mayoritariamente para fines laborales (Robinet Serrano y Pérez Azahuanche, 2020).

Cortés (2021) menciona que la adaptación de los docentes a la nueva normalidad que supuso la Pandemia fue agotadora y afectó gravemente la salud física como mental de los mismos, lo cual repercutió en la calidad de vida. Un entorno social modificado, así como las nuevas dinámicas de enseñanza aprendizaje, que conllevaron largas horas de capacitación, restaron tiempo a otras actividades como las físicas, de ocio o esparcimiento e hicieron que la labor docente sea intensa, estresante, desbordando su tiempo y su vida personal (Cevallos, Cedeño, Sánchez, Macas y Ramos, 2021).

Hans Selye, considerado como el padre de los estudios sobre estrés, define *stress* como “tensión nerviosa” que puede ser traducida como una respuesta del organismo ante estímulos bruscos placenteros o desagradables es decir positivos o negativos (Pérez Núñez, García Viamontes, García González, Ortiz Vázquez y Centelles Cabrerías, 2014, p.355). Desde otra perspectiva, Ana Casali y Diego Torres consideran que el estrés es una fase natural y habitual de adaptación del ser humano al medio que le rodea, que produce emociones negativas (Casali y Torres, 2021); en tanto Estrada y otros dicen que el estrés es una respuesta psicobiológica negativa y se produce cuando las demandas laborales son mayores a las capacidades, los recursos o las necesidades del trabajador (Estrada-García et al., 2020).

En tanto, el estrés docente se define como “la experiencia de un docente de emociones negativas y desagradables, como la ira, la tensión, la frustración o la depresión, como resultado de algún aspecto del trabajo como docente” (Kyriacou, p.28 2001 citado por Pressley et al., 2021). El estrés en el docente, tiene un mayor impacto aún dado el contexto comunicacional donde se desarrolla la actividad, lo que puede llegar a afectar la relación con los estudiantes, colegas e influir en la actividad educativa.

El estrés puede constituirse en un factor desencadenante de muchas otras enfermedades, como la ansiedad, porque el sistema inmune es el primero que resulta afectado (Cardozo, 2016). Al respecto, Pressley et al., (2021) desarrollaron un estudio exclusivamente con docentes, y encontraron que el estrés es un factor predictivo de la ansiedad, siendo los docentes de instrucción virtual quienes tuvieron el mayor aumento de ansiedad. Esto constituye otra de las razones para considerar y estudiar el estrés.

El estrés, causado tanto por factores internos como externos, también puede desencadenar enfermedades psicosomáticas y ocasionar síntomas como sentirse cansado o deprimido, problemas en conciliar el sueño, tensión nerviosa, entre otros (Robinet Serrano y Pérez Azahuanche, 2020).

Una vez superada la Pandemia, la nueva configuración del entorno y las relaciones obligará a “pasar de resistir a avanzar” (Estrada-García et al., 2020, p.9); y por otro lado, muchas de las prácticas universalizadas durante la Pandemia como el teletrabajo, el uso masivo de los medios telemáticos vinieron para quedarse, lo cual suponen nuevas fuentes de posibles situaciones estresantes, si estos cambios no son gestionados de manera oportuna (Fernández-Viagas, 2021). Para Chanto y Mora (2021)

la educación, la manera de educar se está transformando, los sistemas presenciales están transitando a sistemas mixtos en donde convive la enseñanza presencial, las plataformas educativas y el uso de las TIC, además se ha ampliado la matrícula mediante sistemas de aprendizaje netamente virtuales, con lo cual la transformación de la educación es irreversible (pp.6-7).

De allí, que el estudio del estrés como prevención o profilaxis, más aún en profesionales que se encuentran en relación directa con un número elevado de personas como los docentes, resulta primordial porque las consecuencias pueden ser multidimensionales. Así mismo, podría ayudar a desarrollar estrategias, entendidas como un esfuerzo cognitivo y conductual, que permitan afrontar el estrés, para lo cual es necesario que el individuo haga una valoración de los estresores (Cortés, 2021).

En consecuencia, la pregunta orientadora de la investigación fue: ¿Cuál es la valoración que hace el profesorado del estrés que ha tenido durante el desarrollo de las clases virtuales en pandemia y cuáles son los principales estresores identificados? ¿Cómo han sido, las variaciones metodológicas y pedagógicas relacionadas al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) antes y durante la Pandemia?

Responder estas preguntas constituyen los objetivos de la investigación que fueron relevar el nivel de estrés del profesorado de la Universidad Nacional de Asunción, así como identificar principales factores estresores y el nivel de uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La investigación se justifica dado que “el estrés, en la actualidad es un asunto que adquiere importancia debido a los daños que genera en la sociedad, en la familia, en lo personal y en lo laboral” (Robinet Serrano y Pérez Azahuanche, 2020, p.646). Asimismo, el aporte permitirá tener una mejor comprensión de la realidad laboral que tuvo que pasar el profesorado durante la Pandemia, porque si bien el tema del estrés fuera de

la época de Pandemia, ya fue bastante analizado y debatido a nivel de Europa y algunos países Latinoamericanos (Cardozo, 2016), a nivel local existen pocas referencias.

Materiales y Métodos

La investigación responde a un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo con componente correlacional (Ferreira, 2003), transversal y retrospectivo. La unidad de análisis se halla representada por docentes de educación superior que prestan servicios en la Universidad Nacional de Asunción. La muestra fue no probabilística y tomaron parte de ella todos los docentes que quisieron participar, quedando constituida por 188 encuestados. No se calculó el tamaño muestral dado que, al ser no probabilística, no se pretende la generalización de los resultados, es decir no se busca una aproximación entre el estimador calculado y el valor del parámetro -precisión- concepto que junto con el nivel de confianza intervienen en el cálculo del tamaño de la muestra de tipo probabilística (Hernández Sampieri; Fernández Collado, 2014; Pimienta, 1999).

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario tomado de (Oros, Vargas Rubilar y Chemisquy, 2020). La confiabilidad o consistencia interna del instrumento, es decir el grado en que los ítems de la escala se correlacionan entre ellos, se midió mediante el coeficiente de alfa de Cronbach que arrojó un valor de 0,79 considerados aceptable.

Para el análisis de las Estrategias didácticas, se recurrió a tres valoraciones: Siempre, A veces, Nunca; mientras que para el análisis del nivel general de estrés se utilizó también una Escala tipo Likert modificada, de cuatro alternativas de respuesta cuya valoración va desde 1 (Insignificante nivel de estrés), hasta 4 (Alto nivel de estrés) pasando por las valoraciones 2 y 3 (Bajo nivel de estrés y Medio nivel de estrés respectivamente). Para el análisis del nivel general de estrés se construyó un baremo (Tabla 1) de comparación siguiendo la fórmula $n-1/n$ donde n se consideró 4 dados los niveles de la Escala tipo Likert.

Tabla 1

Baremo de comparación de la escala de estrés

Escala	Calificación
3,25 – 4,00	Alto nivel de estrés
2,31 - 3,24	Medio nivel de estrés
1,75 – 2,30	Bajo nivel de estrés
1,00 - 1,74	Insignificante nivel de estrés

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento fue elaborado utilizando el formato electrónico de formulario de *google* y estuvo abierto del 20 al 25 de julio de 2021. Fue enviado por correos electrónicos institucionales y por la vía telefónica mediante la aplicación digital WhatsApp. Para el análisis de datos se utilizó la estadística descriptiva con frecuencias, porcentajes, medias y desviación estándar (DE). Para la correlación entre variables se utilizó la prueba Chi cuadrado donde se consideró un nivel de significancia de 0,05%. El procesamiento de datos se realizó en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales SPSS versión 23.

Como resumen del procedimiento para llevar a cabo la presente investigación se tuvieron tres momentos: primero, se adaptó el formulario de Oros et al., (2020) que responde a la técnica de la encuesta, bajo la plataforma formulario *google*; segundo consistió en el envío a la población meta del estudio de la invitación a responder el cuestionario. Los participantes fueron contactados a través del correo electrónico institucional de la Universidad. Además, el cuestionario fue aplicado por medios electrónicos (en línea) y, antes de aplicarlos, los participantes dieron su consentimiento explícito de participación voluntaria y anónima; y tercer momento la aplicación, recepción y análisis del cuestionario.

Resultados

De la cantidad de participantes, el 79,1% (n=149) fue mujer, el 19,1% (n=36) varón y un 1,6% (n=3) sin respuesta. El rango de edad de los respondientes da cuenta que un 45,2% tiene más de 45 años, un 17% entre 41 y 45 años; 39% entre 36 y 40 años y 22% tiene 32 años y menos. Mientras, como docentes en educación superior llevan 14,51 años en promedio (DE=8 años) con 1 año como mínimo y 55 años como máximo.

Con relación a las estrategias didácticas empleadas por los docentes antes de la Pandemia del COVID-19, donde las alternativas fueron nunca, a veces y siempre, los resultados evidenciaron que las estrategias más utilizadas (Tabla 2) fueron: el correo electrónico, donde un 72% manifestó utilizar siempre; la mensajería instantánea (el 62,2% dijo usar siempre); los textos digitales que fueron utilizados siempre por el 46,8% de los docentes; las presentaciones interactivas, los chats de voz y la guías de trabajo electrónico también figuran como las estrategias didácticas utilizadas siempre pero en menor porcentaje que las primeras mencionadas con 37,8%; 33,0% y 29,8% respectivamente cada una.

Entre las estrategias didácticas menos utilizadas se mencionan los sistemas de Clases Virtuales en salas como el *Classroom* (60,1% dijo que nunca utilizó) y las Videos conferencias donde un 55,3% dijo no haber utilizado antes de la pandemia.

Tabla 2

Estrategias didácticas utilizadas, antes de la pandemia del COVID-19, por docentes de la UNA

Estrategias didácticas	Siempre		A veces		Nunca	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
1. Correo electrónico	137	72,9	44	23,4	5	2,7
2. Mensajería instantánea (WhatsApp, Instagram, otros)	117	62,2	48	25,5	17	9,0
3. Textos digitales	88	46,8	70	37,2	21	11,2
4. Presentaciones interactivas	71	37,8	68	36,2	42	22,3
5. Chat de voz	62	33,0	58	30,9	46	24,5
6. Guías de trabajo electrónico	56	29,8	79	42,0	44	23,4
7. Audios	54	28,7	57	30,3	63	33,5
8. Videos Tutoriales	45	23,9	64	34,0	67	35,6
9. Foros de discusión	18	9,6	65	34,6	87	46,3
10. Videoconferencias: Meet, Zoom, Discord, Skype, etc.	10	5,3	59	31,4	104	55,3
11. Uso de Classroom	12	6,4	47	25,0	113	60,1
12. Otros	16	8,5	38	20,2	47	25,0

Fuente: Elaboración propia.

Consultados sobre si han experimentado situación de estrés durante el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la Pandemia, un 87,7% (n=165) manifestó que siempre o a veces y el 12,3% (n=23) dijo que no había experimentado situación de estrés.

Para quienes dijeron haber experimentado estrés, los resultados de cada factor estresor de manera individual, evidenciaron (Tabla 3) que los cinco principales factores que produjeron un nivel medio-alto de estrés en los docentes fueron: saber que hay alumnos que no cuentan con los recursos tecnológicos para trabajar virtualmente (74,5%), desconocer si realmente los estudiantes están comprendiendo los contenidos (72,9%), tener poco tiempo para realizar todas las tareas que implica el trabajo a distancia (72,3%), recibir un mayor número de requerimientos y exigencias por parte mis superiores (72,3%) y trabajar sin un horario ordenado, predeterminado o diferente al que cumplía habitualmente (71,3%).

Tabla 3

Nivel de estrés producido por cada estresor de manera independiente. Universidad Nacional de Asunción, 2021

Estresores	Insign. nivel de estrés		Bajo nivel de estrés		Medio nivel de estrés		Alto nivel de estrés		Nivel medio-alto (sumatoria) %
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	
1. Saber que hay alumnos que no cuentan con los recursos tecnológicos para trabajar virtualmente.	6	3,2	35	18,6	71	37,8	69	36,7	74,5
2. Desconocer si realmente los estudiantes están comprendiendo los contenidos.	5	2,7	37	19,7	61	32,4	76	40,4	72,9
3. Tener poco tiempo para realizar todas las tareas que implica el trabajo a distancia.	15	8,0	31	16,5	51	27,1	85	45,2	72,3
4. Recibir un mayor número de requerimientos y exigencias por parte mis superiores.	14	7,4	33	17,6	62	33,0	74	39,4	72,3
5. Trabajar sin un horario ordenado, predeterminado o diferente al que cumplía habitualmente.	18	9,6	31,0	16,5	44,0	23,4	90	47,9	71,3
6. Notar que a pesar del esfuerzo que realizo mis alumnos no progresan o no están motivados.	11	5,9	40,0	21,3	55,0	29,3	75	39,9	69,1
7. Tener incertidumbre hacia el futuro, no saber cuándo va a terminar la pandemia.	12	6,4	38	20,2	66	35,1	64	34,0	69,1
8. Ocuparme simultáneamente de mi trabajo y de las tareas del hogar (cocinar, limpiar, etc.).	21	11,2	32	17,0	41	21,8	88	46,8	68,6
9. Tener que modificar los contenidos y actividades para adaptarlos a la modalidad virtual.	11	5,9	44	23,4	78	41,5	49	26,1	67,6
10. Recibir múltiples y simultáneas consultas de parte de los alumnos.	19	10,1	40	21,3	64	34,0	58	30,9	64,9
11. A partir de esta situación desconocer cómo seguirá mi situación socioeconómica.	18	9,6	44	23,4	64	34,0	57	30,3	64,4
12. Trabajar en un lugar donde es difícil concentrarse.	21	11,2	39	20,7	66	35,1	55	29,3	64,4
13. Disponer de recursos tecnológicos insuficientes o inadecuados (conexión a internet, computadora, celular, etc.)	24	12,8	38	20,2	61	32,4	58	30,9	63,3
14. Sentir que los superiores no comprenden lo difícil que es trabajar en estas condiciones.	30	16,0	39	20,7	50	26,6	65	34,6	61,2
15. Recibir presiones de mi entorno familiar para que trabaje menos horas.	25	13,3	42	22,3	46	24,5	68	36,2	60,6
16. Tener poca participación en la elección de vías de comunicación, criterios de evaluación, etc.	22	11,7	47	25,0	68	36,2	45	23,9	60,1

17. Aprender a utilizar y dominar nuevos medios tecnológicos.	27	14,4	55	29,3	44	23,4	59	31,4	54,8
18. Mantener mi propia motivación para seguir adelante.	30	16,0	50	26,6	58	30,9	44	23,4	54,3
19. Ocuparme de situaciones que le competen a la familia del alumno o a otros actores (trabajadores sociales, psicólogos, psicopedagogos, etc.)	32	17,0	51	27,1	52	27,7	46	24,5	52,1
20. Tener poca participación en la selección de plataformas virtuales.	29	15,4	55	29,3	62	33,0	36	19,1	52,1
21. Estar físicamente alejada del resto del equipo docente.	34	18,1	53	28,2	64	34,0	33	17,6	51,6
22. Tener poco conocimiento y manejo de programas y aplicaciones que puedan favorecer la educación a distancia.	29	15,4	60	31,9	60	31,9	34	18,1	50,0
23. Recibir quejas y críticas de alumnos.	35	18,6	54	28,7	48	25,5	42	22,3	47,9

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al nivel general de estrés, y utilizando el baremo de comparación, los resultados dan cuenta (Tabla 4), que el 38,8% se encuentra el rango medio de estrés, el 21,3% manifestó tener un nivel alto de estrés. Mientras que un nivel bajo de estrés se encuentra el 20,7% de los encuestados.

Tabla 4

Nivel de estrés agrupado, producido por los estresores en docentes de la UNA, 2021

Nivel de estrés	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alto nivel de estrés	40	21,3	24,2	100,0
Medio nivel de estrés	73	38,8	44,2	75,8
Bajo nivel de estrés	39	20,7	23,6	31,5
Insignificante nivel de estrés	13	6,9	7,9	7,9
Total	165	87,8	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En otro orden, no se encontró asociación significativa entre las variables nivel de estrés y rango etáreo ($\chi^2=8,163$; $gl=12$; $N=165$) $p=0,941$; así como tampoco entre nivel de estrés y años de enseñanza ($\chi^2=15,446$; $gl=12$; $N=165$) $p=0,087$.

Finalmente, a la pregunta abierta sobre otros estresores que no se mencionan como alternativas, y que les gustaría mencionar, algunas respuestas reiterativas versaron sobre el sistema de evaluación, que no refleja el desempeño del estudiantado, así como la transparencia y el control efectivo; también se mencionó la falta de delimitación entre el espacio laboral y el espacio privado de los docentes incluso vulnerándose en algunos casos la privacidad; asimismo afloró la dificultad para redirigir o rediseñar las clases prácticas.

Otra situación aparejada con la educación a distancia o la virtualidad a decir de los encuestados, ha sido la aparente menor responsabilidad, por parte del estudiantado, en asumir las obligaciones inherentes al proceso de aprendizaje, potenciándose la percepción de la existencia de una sola cara de la moneda, la de los derechos, lo cual produjo cierto relajamiento en el sistema de educación superior, con el agravante de la deshumanización del proceso, pues en ocasiones el docente no vio siquiera el rostro del estudiante.

Mientras, se rescatan también percepciones positivas que deja la Pandemia en el sistema educativo, las cuales refieren a la mayor facilidad para participar de encuentros y jornadas científicas que anteriormente se dificultaban; así como una suerte de cambios que posibilitan evolucionar y aprender.

Discusión

El nivel de estrés medio-alto encontrado en esta investigación, coincide con otros estudios realizados tanto en Europa como Latinoamérica (Robinet Serrano y Pérez Azahuanche, 2020; Elige educar, 2020; Espinosa-Izquierdo y Granados-Romero, 2021). Algunos autores sostienen que conforme vaya pasando el tiempo y con las secuelas que dejará la Pandemia el nivel de estrés irá aumentado (Robinet Serrano y Pérez Azahuanche, 2020); ahora bien, si se considera la inteligencia emocional y su componente la capacidad adaptiva (Sommerfeldt Lutunske, 2020), la cual confiere al ser humano la capacidad de resiliencia para sobreponerse a las situaciones adversas, es de esperar que el nivel de estrés sea morigerado.

En relación a los estresores predominantes, saber que hay alumnos que no cuentan con los recursos tecnológicos para trabajar virtualmente y desconocer si realmente los estudiantes están comprendiendo los contenidos, para el primer caso, visibiliza la brecha tecnológica, por parte del estudiantado, que quedó descubierta con la Pandemia, y debido a ello el profesorado es consciente de la limitada capacidad de aprehensión y comprensión de los contenidos impartidos.

Mientras, en relación al segundo mayor factor estresor, el desconocimiento sobre los impactos del proceso enseñanza-aprendizaje se halla muy relacionada a la producción de Ambientes Virtuales para el Aprendizaje (AVA), en cierta medida ficticios, pues no hubo en la mayoría de los casos, dada la vertiginosidad del cambio; una concepción de ritmos de aprendizaje diferenciados, modificación del rol docente, trabajo en las tendencias educativas para la mediación tecnológica como tampoco una flexibilización de la evaluación, por lo cual el diseño instruccional no fue propio de una dinámica virtual (Ligarretto, 2020).

Por otra parte, la educación virtual lleva a pensar en una suerte de deshumanización, que no propicia la interacción eficiente para lograr empatía con el estudiantado y percibir sus reacciones respecto a la marcha del proceso enseñanza-aprendizaje, y más, es posible pensar que el cambio radical en la estrategia y modalidad de enseñanza, produjo en aquel docente que antes de la Pandemia era calificado como excelente, “una interpelación al sentido de la profesionalidad” (Jara y Dagach, 2014, p.269), pudiendo generar reflexiones sobre su compromiso como docente, lo que generó el alto nivel de estrés. Esta situación es rescatada por Cevallos et al., (2021) quienes dicen que una de las debilidades del aprendizaje en línea es la pérdida de contacto físico entre personas, otro reto para los docentes, quienes han tenido que crear estrategias para convertir estas situaciones en oportunidades de crecimiento y desarrollo.

La mención del incremento de la tarea laboral, sumado al hecho de tener que armonizar y atender de manera simultánea las tareas del hogar encontrados aquí como estresores, son también mencionados por varios autores (González y Cuenca, 2020; Casali y Torres, 2021; Robinet Serrano y Pérez Azahuanche, 2020). Esta situación se vio agravada por la presencia de los infantes en la casa, por el cierre de las escuelas, lo cual significó un recargo importante de tareas especialmente para quienes se desempeñan como madres, docentes y madres-docentes. En este sentido, las mujeres se constituyeron en un grupo vulnerable para sufrir consecuencias en su salud mental producto de la pandemia, pues muchas mujeres trabajadoras también se encargan del cuidado de sus hogares. En consecuencia, el cierre de instituciones escolares ha incrementado su labor, lo que puede reducir sustancialmente su desempeño laboral, limitar sus oportunidades de empleo y afectar su estatus financiero (Cevallos et al., 2021).

Por otro lado, Fernandez-Viagas, asocia la sobrecarga laboral, a un uso indiscriminado o mal uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), que se produce por el paso abrupto de una brecha digital a un uso intensivo de las TIC, lo que ocasiona un estrés tecnológico o tecnoestrés, (Fernández-Viagas, 2021). Esto coincide con lo hallado por Cevallos et al., (2021) quienes mencionan que los docentes han pasado por una sobre carga laboral debido a las variaciones metodológicas y pedagógicas, las nuevas dinámicas de enseñanza aprendizaje, las constantes capacitaciones, desbordando su tiempo y su vida personal.

También se menciona como estresor la pérdida del espacio y tiempo del docente, como individuo con derecho a una vida privada, por lo que encontrar un equilibrio entre la vida laboral y privada constituye un reto (Robinet Serrano y Pérez Azahuanche, 2020). En Paraguay, como un intento de conciliación de las actividades laborales y familiares, el Poder Legislativo emitió la Ley N° 6738/2021 el 1 de junio del año 2021 “Que establece la modalidad del trabajo en relación de dependencia” y uno de los puntos más significativos es el reconocimiento del derecho a la desconexión del trabajador y del derecho a la privacidad (Artículo 8°); sin embargo no se verifican evidencias de la efectividad de aplicación (Paraguay, 2021).

En otro orden de cosas, algunos investigadores (Casali y Torres, 2021), encontraron una alta tasa de dificultad, lo que generó alto nivel de estrés, en el uso de herramientas tecnológicas al pasar de clases presenciales a virtuales, lo cual no fue mencionado como un estresor principal en esta investigación, y esto puede deberse a la sistemática y masiva campaña de capacitación y formación continua que se impartieron en todas las unidades académicas de la UNA, para los docentes, lo que contribuyó en reducir la brecha tecnológica. Además, el momento de realización de la presente investigación, donde las imparticiones de las clases a distancia ingresan a un cuarto semestre, hace que el profesorado haya tomado el pulso a las TIC y a las diversas estrategias de enseñanza, con lo cual se disminuyó el inconveniente de las etapas iniciales de la Pandemia con relación al uso de las TIC, lo que coincide con (Cáceres de Gill, Gill Cáceres y Galeano Benítez, 2020; Tejedor, Cervi, Tusa y Parola, 2020).

No obstante, los estresores hallados, también se mencionaron aspectos positivos que deja la Pandemia para el sector de la educación y que coincide con otros autores, tales como la innovación, desafíos, motivación, enriquecimiento en materia de conocimiento (Pequeño et al., 2020). Gómez y Escobar (2021) también mencionan algunos beneficios de la educación virtual como la mayor flexibilización en cuanto al manejo de los tiempos, espacios, distancias, mayores y mejores oportunidades de aprendizaje a las comunidades educativas; sin embargo, dicen, se necesita disponer de las condiciones digitales y tecnológicas.

Conclusiones

Se evidencia que los estresores en docentes de educación superior, se hallan relacionados tanto a factores pedagógicos como psicosociales; y que resulta necesario realizar ajustes en la estructura organizacional de la universidad para proteger la salud física y emocional del profesorado, en el entendido que muchas de las prácticas y estrategias que fueron masificadas con la Pandemia persistirán una vez acabada la misma. Los Ambientes Virtuales para el Aprendizaje (AVA) precisan ser creados y construidos de manera explícita, dado que las estrategias, habilidades y demandas de estos ambientes tienen características particulares y diferenciadas de la educación presencial.

Posterior a la pandemia, la modalidad a distancia se presenta como una alternativa que podría ganar terreno, tanto en ámbito laboral como educativo, por lo cual se debe llevar adelante más estudios que indaguen, la relación entre dicha modalidad y la carga laboral para el docente, así como otros factores desencadenantes que puede conllevar tanto para docentes como para el estudiantado, la virtualidad de modo a gestionar mecanismos que puedan paliar los efectos negativos.

Referencias

- Cáceres de Gill, VR., Gill Cáceres, N.E, y Galeano Benítez, N.E. (2020). Incertidumbre docente por Pandemia Covid-19. *Academic Disclosure UNA FENOB, Junio*, 96–108.
- Casali, A., y Torres, D. (2021). Impacto del COVID-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 28, e53. doi:10.24215/18509959.28. e53.
- Cardozo Gutierrez, L.A. (2016). El estrés en el profesorado. *RIP: Reflexiones en psicología*, 15(1),75-98.
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia COVID-19. *Comisión Económica Para América Latina y El Caribe, Santiago Oficina Regional de Educación Para América Latina y El Caribe de La Organización de Las Naciones Unidas Para La Educación La Ciencia y La Cultura*, 11, 11–13. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=9ccf4a39-7c50-43e4-856b-a09632daa7a2>
- Cevallos, G. E., Cedeño, E. R., Sánchez, V. B., Macas, K. M. y Ramos, Y. (2021). Educación en tiempos del COVID-19, perspectiva desde la socioformación. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe1).
- Chanto Espinoza, C.L., y Mora Peralta, M. (2021). De la Presencialidad a la Virtualidad Ante la Pandemia de la Covid-19: Impacto en Docentes Universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2),1-16.
- Cortes Rojas, J.L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(6), 1-11.
- Elige educar. (2020). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia. Reporte resultados 20 de mayo 2020*. Recuperado de https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/08/Resultados_EncuestaEEcovid_web_rev-1.pdf
- Espinosa-Izquierdo, J. G., y Granados-Romero, J. F. (2021). *Ciencias de la Educación Artículo de revisión*. 6(3), 670–679. doi:10.23857/pc.v6i3.2395
- Estrada-García, A., Estrada, J., y Vera, P. (2020). Reflexiones pedagógicas en época de pandemia: Un abordaje transdisciplinar. *Revista Electrónica Cooperación Universitaria Sociedad*, 5(2), 7–12. doi:10.33936/recus.v5i2.2535

- Fernández-Escárzaga, J., Domínguez-Varela, J. G., y Martínez-Martínez, P. L. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14). Recuperado de <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/download/212/420%0A>
- Fernández-Viagas, B. (2021). Educación en la pandemia: de la brecha digital al estrés tecnológico. *Diario de Andalucía*. Recuperado de https://www.diariodesevilla.es/andalucia/Educacion-pandemia-brecha-digital-tecnologico_0_15610
- Ferreira, A. M. R. (2003). *Sistema de Interacción Familiar Asociado a la autoestima de Menores en situación de abandono moral o prostitución* (p. 118) (Tesis Doctoral) Universidad Nacional Mayor San Marcos. Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/559>
- Gómez Arteta, I., y Escobar Mamani, F. (2021). Educación Virtual en Tiempos de Pandemia: Incremento de la Desigualdad Social en el Perú. *Scielo*, Preprints. doi:10.1590/SciELOPreprints.1996
- Gómez, N. R., y Rodríguez, P. (2020). Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de COVID-19 y la educación, FENOB una -Filial Coronel Oviedo. *Divulgación Académica UNA FENOB Paraguay, 1 Edición*, 216–234. Recuperado de <https://revistascientificas.una.py/ojs/index.php/rfenob/article/view/150>
- González, M.J, y Cuenca, C. (2020). Pandemia Sanitaria y Doméstica. El Reparto De Las Tareas Del Hogar En Tiempos Del Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(4), 28–34. doi:10.31876/rsc.v26i4.34644
- Hernandez Sampieri, R., y Fernandez Collado, C. B. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Jara, R. F., y Dagach, P. I. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, 40(ESPECIAL), 1–18. doi:10.4067/s0718-07052014000200015
- Ligarretto, R. E. (2020). Educación virtual: realidad o ficción en tiempos de pandemia | Revista Pesquisa Javeriana. *Universidad Javeriana*, 1. Recuperado de <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-virtual-realidad-o-ficcion-en-tiempos-de-pandemia/>

- Oros, L., Vargas Rubilar, N., y Chemisquy, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: Un instrumento para su exploración. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 54(3). doi:10.30849/ripijp.v54i3.1421
- Paraguay. (2020). *Decreto N° 3456. Por el cual se declara estado de emergencia sanitaria en todo el territorio de la República del Paraguay ante la epidemia de dengue*. Recuperado de <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/9160/ley-n-6502-declara-estado-de-emergencia-sanitaria-en-todo-el-territorio-de-la-republica-del-paraguay-ante-la-epidemia-de-dengue>
- Paraguay. (2021). *Ley_N_6738-21_Modalidad_de_Teletrabajo_en_relacion_de_dependencia.pdf*.
- Pequeño, I., Gadea, S., Alborés, M., Chiavone, L., Fagúndez, C., Giménez, S., y Santa Cruz, A. B. (2020). Enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia. Experiencias y vivencias de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología en el primer semestre del año 2020. *Intercambios. Dilemas y Transiciones de La Educación Superior*, 7(2), 150–170. doi:10.2916/inter.7.2.14
- Pérez Núñez, D., García Viamontes, J., García González, T. E., Ortiz Vázquez, D., y Centelles Cabreras, M. (2014). Conocimientos sobre estrés, salud y creencias de control para la Atención Primaria de Salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 30(3), 354–363.
- Pimienta, R. (1999). Esquemas de muestreo y márgenes de confiabilidad en encuestas de opinión política. *Sociológica*, 14(39), 183–202.
- Pressley, T., Cheyeon, H., & Learn, E. (2021). Teacher Stress and Anxiety During COVID-19: An Empirical Study. *American Psychological Association*. 36(5), 367-376.
- Robinet Serrano, A. y Pérez Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo Del Conocimiento*, 5(12), 637–653. doi:10.23857/pc.v5i12.2111
- Sommerfeldt Lutunski, T. C. (2020). Inteligencia emocional y estrés laboral en docentes de educación escolar básica durante LA PANDEMIA COVID- 19. *La Saeta Universitaria*, 9(2), 39–51.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina*, 78, 1–21. doi:10.4185/rlcs-2020-1466

■ Seguimiento a egresados de tecnicatura de Administración de Establecimientos Ganaderos

Fecha de recepción: 20/10/2022 Fecha de aceptación: 28/11/2022

Gerda Palacios de Asta*
Félix Alberto Caballero Alarcón**
Rodrigo Britez Carli***

Resumen

Este estudio aborda la calidad de la formación que ofrece la tecnicatura en Administración de Establecimientos Ganaderos en cuanto a las características sociodemográficas, expectativas de formación continua, trayectoria laboral y valoración sobre la formación académica recibida de los egresados, de manera a tomar decisiones que apunten a la mejora continua del currículum. Es una indagación cuantitativa-descriptiva que se desprende de la encuesta en línea aplicada a 28 egresados del 2018 de una institución del Departamento de Ñeembucú. Entre los resultados se destaca que los encuestados mantienen una paridad por sexo, con un promedio de 29 años, con expectativas de formación futura, ya sea en instituciones de educación superior o en otros espacios de capacitación académica profesional (congresos, seminarios y simposios), que valoran de manera positiva la calidad de la enseñanza recibida y las capacidades adquiridas en el proceso de formación, estando ocupados como empleado/obrero privado o funcionario en el sector público. Así mismo parecen haber indicios que sugieren atender necesidades de una mejor definición del modelo de enseñanza en relación con las exigencias del mercado para el ejercicio profesional.

Palabras clave: características sociodemográficas, expectativas de formación continua, establecimiento ganadero, trayectoria laboral, valoración de la formación recibida.

* Ministerio de Educación y Ciencias. Dirección General de Investigación Educativa. Asunción. Paraguay.
E-mail: gerda.palacios@mec.gov.py

** Ministerio de Educación y Ciencias. Dirección General de Investigación Educativa. Asunción. Paraguay.
E-mail: felix.caballero@mec.gov.py

*** Ministerio de Educación y Ciencias. Dirección General de Investigación Educativa. Asunción. Paraguay.
E-mail: rodrigo.britez@mec.gov.py

Abstract

This study addresses the quality of the training offered by the Livestock Farm Administration technical degree program at a higher education institution in Paraguay, in terms of the sociodemographic characteristics, expectations of continuous training, work trajectory and assessment of the academic training of his graduates. It is a quantitative-descriptive inquiry that emerges from an online survey applied to 28 graduates of an institution in the Department of Ñeembucú. Among the results, it stands out that the respondents maintain a parity by sex, with an average of 29 years, with expectations of future training, either in higher education institutions or in other professional academic training spaces (congresses, seminars and symposiums), who value positively the quality of the education received and the skills acquired in the training process, being employed as a private employee/worker or civil servant in the public sector. Likewise, there seem to be indications that suggest addressing the need for a better definition of the teaching model in relation to the market demands for professional practice.

Keywords: sociodemographic characteristics, expectations of continuous training, livestock establishment, work trajectory, evaluation of the training received.

Introducción

El análisis de los datos de egresados de una tecnicatura obedece a la necesidad de comprender las dinámicas institucionales que coadyuvan con la responsabilidad del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) como parte de las instituciones encargadas de supervisar a la educación superior del tercer nivel en virtud de la *Ley N.º 4995/2013 de Educación Superior*. En dicha tarea se ponen en marcha las direcciones ministeriales encargadas de ofrecer información fidedigna, objetiva, enmarcada en los postulados científicos, sobre la calidad de la formación y titulaciones ofrecidas de tecnicaturas superiores, a los efectos de que los gestores del sistema puedan tomar decisiones que apunten a la mejora continua de la calidad los programas académicos y a partir de ello, encarar planes de mejoramiento.

Sobre las decisiones a tomar en la educación superior es relevante mencionar la virtud de los estudios de seguimiento de egresados para conocer acerca de la eficiencia de un currículum implementado por una institución, en un determinado contexto institucional, a través de los datos sobre las experiencias de los cursantes en el ejercicio profesional y la continuación de sus estudios. Al respecto, García-Blanco y Cárdenas-Sempértegui (2018) reflejan que la relación entre la instancia formadora y el mundo laboral es clave para comprender la contribución de la educación formal a la dinamización del desarrollo de los Estados y sus territorios.

En el contexto de Paraguay, la relevancia del sector agropecuario y la agroindustria, de manera directa o a través de su incidencia en el transporte y servicios, supone un

aporte significativo al Producto Interno Bruto (PIB) nacional (OECD, 2018). En este sentido, la contribución relativamente estable del sector primario de la producción a la economía da relieve a la importancia que tiene el mismo para el país, en particular resaltándose el crecimiento en las últimas décadas de la industria cárnica, resultado en el hecho que “Paraguay ocupa el noveno lugar en el ranking de exportadores mundiales de carne vacuna” (Masi, Aboal, Perrera y Servín, 2021, p. 36).

Dada la relevancia del sector a nivel nacional, es dable pensar que una formación terciaria profesional está llamada a facilitar capacidades para un mercado altamente competitivo, a pesar de que no se pueden identificar estudios que permitan vislumbrar de qué modo la formación profesional en áreas específicas afines a la producción ganadera se vinculan con las demandas laborales. En especial, la formación técnica en administración ganadera resulta un área de particular interés de ser analizada dados los 103.946 establecimientos de población bobina a nivel país, identificados por el Servicio Nacional de Calidad y Salud Animal en el 2020, 20.888 en Ñeembucú y sus departamentos aledaños (SENACSA, 2020, p.4).

Servín y Masi (2018) señalan al Departamento de Ñeembucú como poco dinámico, con necesidades de inversión para generar empleo y con bajo desarrollo productivo, en donde la generación del progreso desde las iniciativas públicas y privadas tiene todavía muchas batallas que librar, dados los problemas ocupacionales, como el subempleo y el desempleo.

Por lo mencionado, este trabajo busca explorar precisamente cómo los egresados de esta tecnicatura, de una institución educativa del Departamento de Ñeembucú, perciben sus condiciones de empleabilidad, y los aspectos de la formación que recibieron.

Método

El estudio comprendió un análisis realizado a la *Tecnicatura de Administración de Establecimientos Ganaderos* a partir de los datos de 28 personas de una cohorte de 33, de entre 22 y 49 años, egresados en el 2018, de una institución de educación superior universitaria situada en el Departamento de Ñeembucú, que aceptaron completar el formulario digital dispuesto para dicho fin. En todo momento se garantizó a los participantes la confidencialidad de información individual en el uso de las respuestas recopiladas. Es importante dejar constancia de que los datos a los que se hacen mención en este trabajo fueron recogidos en el marco del estudio *Seguimiento de Egresados de Institutos Técnicos Superiores, años 2014-2018*, focalizado en 6 familias profesionales.

El objetivo general de esta investigación fue describir las características sociodemográficas, educativas y laborales de los egresados, con la intención de: a) conocer las características sociodemográficas, b) indagar sobre las expectativas de formación continua c) describir la

trayectoria laboral y d) explorar la valoración sobre la formación recibida. De estos objetivos se desprende la siguiente operacionalización de variables (Tabla 1).

Tabla 1

Cuadro de Variables, dimensiones e indicadores

Variables	Dimensiones	Indicadores
Aspectos sociodemográficos	Caracterización sociodemográfica	Sexo
		Edad
		Departamento de residencia
Expectativas educativas	Formación continua	Interés en la formación continua
		Actividades laborales relacionadas al campo de estudio en etapa de estudiante
		Actividades laborales relacionadas al campo de estudio en etapa de egresado
		Tiempo de obtención del empleo
		Tipo de empleo
		Afinidad del empleo con la formación
		Funciones realizadas
		Tamaño de las empresas
		Rubro al que se dedica la empresa
		Medio de obtención del empleo
Trayectoria laboral	Aspectos laborales	Ingresos salariales
		Formalidad del empleo
		Tipo de empleo
		Relación del empleo con su tecnicatura
		Tiempo para la obtención del empleo relacionado a su tecnicatura
		Grados de correspondencia entre su formación y el empleo
		Horas laborales
		Desocupación
		Competencias curriculares logradas
		Condiciones de infraestructura y equipamientos
Satisfacción académica	Aspectos sobre la satisfacción académica	Docencia
		Implementación del currículum

Nota: Elaboración propia.

El abordaje metodológico fue de tipo no experimental, cuantitativo, descriptivo, transversal, con la técnica de encuesta en línea a través de la utilización de *Microsoft Forms* aplicada a egresados. La recolección de información se produjo entre los meses de diciembre del 2020 y marzo del 2021.

Resultados

Características sociodemográficas

De los 28 encuestados, existe paridad de sexo (50% de hombres y mujeres), con una edad promedio de 29 años (mujer 30 años y hombre 28 años), siendo en mayor número residentes del Departamento de Ñeembucú (89,2 %) (Figura 1).

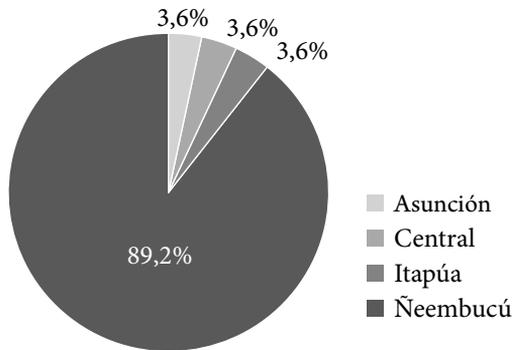


Figura 1. Lugar de residencia de los egresados. n: 28

Fuente: Elaboración propia

Expectativas educativas

Luego de la culminación de sus estudios, las personas manifestaron su interés por persistir en su formación en un lapso de dos años, principalmente en el nivel de *licenciatura* (9 egresados), *especialización* (8 egresados) y en *actividades de capacitación* (7 egresados). Así, un amplio número de estos profesionales tienen expectativas de formación continua.

Trayectoria laboral

Los datos recogidos en el formulario permiten saber que, durante el cursado de la *tecnatura*, el 32% inició *actividades laborales relacionadas con su campo de estudio*. Posterior al egreso, 50 % obtuvo empleo relacionado a su carrera, en un lapso no superior a los 2 años. Actualmente, el 61 % está ocupado (7 mujeres y 10 hombres) (Figura 2).

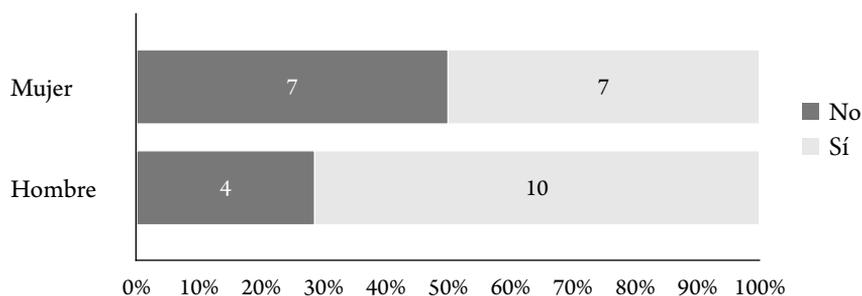


Figura 2. Situación laboral, por sexo. n: 28

Fuente: Elaboración propia

De los 17 que están empleados, la mayoría están ocupados como empleado/obrero privado (35,3%) y funcionario público (29,4 %) (Figura 3).

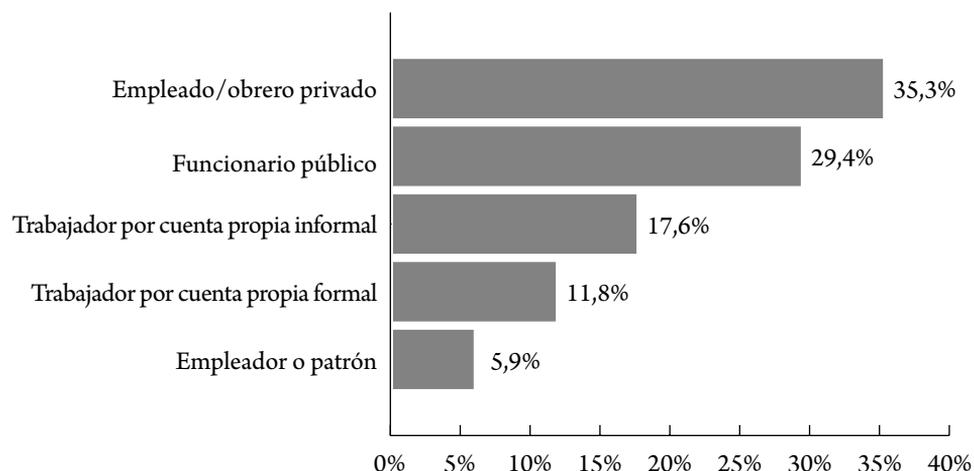


Figura 3. Situación laboral, por tipo de ocupación. n: 17

Fuente: Elaboración propia

El tamaño de las empresas que reciben a los egresados corresponde a *microempresas* (hasta 10 empleados) señalado por 5 egresados y *grandes empresas* (51 y más empleados) señalado también por 5 egresados (Figura 4). Dichas entidades productivas son de varios rubros, con preferencia en la *actividad contable* (3 egresados), en que se percibe como remuneración un monto igual al *salario mínimo vigente*¹ en el momento de la consulta (3 egresados).

1 El salario mínimo vigente en el 2018 fue de Gs. 2.112.562 según lo dispuesto por el Decreto N.º 9.088/18 de la Presidencia de la República.

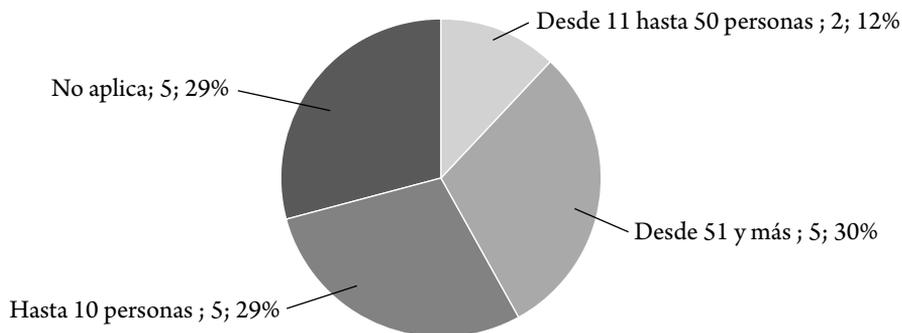


Figura 4. Tamaño de las empresas que ocupan a los egresados. n: 17

Fuente: Elaboración propia

Un amplio número de egresados declaró que la tecnicatura que cursó no tiene *nada que ver* (53%, 9 egresados) y *poco que ver* (29%, 5 egresados) con la actividad laboral que realiza, por lo que se puede deducir que existe subempleo² de los ocupados. El principal medio de obtención de empleo fue el *contacto personal* con colegas, parientes, amigos.

Por otro lado, entre los desocupados, (11 egresados que no están trabajando actualmente), 5 de ellos señalaron que *están buscando trabajo, pero no encuentran*, y los restantes tiene otras explicaciones como *me quedé sin trabajo por la pandemia*, o los que podrían llamarse desocupados voluntarios (que no están trabajando porque no hay trabajo acorde a su preparación, o no le ofrecen el salario que desea).

Satisfacción académica

La consulta realizada sobre satisfacción académica dio cuenta de una amplia valoración positiva a los cuatro aspectos de indagación (competencias curriculares logradas, condiciones de infraestructura y equipamiento, docencia e implementación del currículum). Sin embargo, en un porcentaje muy bajo se dieron opiniones negativas hacia las opciones del formulario *aplicar los conocimientos en la práctica* (7,1 %) y *utilizar las TIC* (3,6 %) (Tabla 2).

2 Ocupados en empleos no acordes a su profesión.

Tabla 2*Valoración de las competencias curriculares logradas*

Valoración	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	Total
Tomar decisiones.	0,0%	0,0%	10,7%	57,2%	32,1%	100%
Identificar, plantear y resolver problemas.	0,0%	0,0%	14,3%	53,6%	32,1%	100%
Trabajar en equipo.	0,0%	0,0%	3,6%	46,4%	50,0%	100%
Desarrollar la creatividad.	0,0%	0,0%	3,6%	57,1%	39,3%	100%
Actuar con compromiso ético.	0,0%	0,0%	3,6%	39,3%	57,1%	100%
Planificar y organizar.	0,0%	0,0%	10,7%	39,3%	50,0%	100%
Aplicar los conocimientos en la práctica.	7,1%	0,0%	14,3%	35,7%	42,9%	100%
Aprender a aprender.	0,0%	0,0%	14,3%	32,1%	53,6%	100%
Utilizar las TIC.	3,6%	0,0%	28,6%	42,8%	25,0%	100%
Utilizar con propiedad la lengua castellana.	0,0%	3,6%	17,9%	32,1%	46,4%	100%
Utilizar con propiedad la lengua guaraní.	0,0%	0,0%	10,7%	17,9%	71,4%	100%
Trabajar en forma autónoma.	0,0%	0,0%	14,3%	35,7%	50,0%	100%
Liderar.	0,0%	0,0%	14,3%	39,3%	46,4%	100%
Innovar.	0,0%	0,0%	10,7%	42,9%	46,4%	100%

Nota: n:28. Elaboración propia.

Igualmente, sobre las *condiciones de infraestructura y equipamiento* se indicó consideraciones menos positivas hacia el *equipamiento* (3,6 %) y *disponibilidad de los recursos* (3,6 %) (Tabla 3).

Tabla 3*Valoración de las condiciones de infraestructura y equipamiento*

Valoración	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	Total
Disponibilidad de los recursos para la enseñanza y tecnológicos (proyectors, computadoras, implementos específicos, etc.).	0,0%	3,6%	21,4%	39,3%	35,7%	100%
Equipamientos técnicos (laboratorios, instrumentos de laboratorio, talleres, otros.).	0,0%	3,6%	28,6%	57,1%	10,7%	100%
Calidad de las instalaciones (aulas, servicios, etc.).	0,0%	0,0%	14,3%	53,6%	32,1%	100%

Nota: n:28. Elaboración propia.

La consideración hacia la *docencia* solamente denotó valoraciones negativas hacia *el acompañamiento a la pasantía y supervisión recibida* (3,6 %) y *formación de los docentes* (3,4 %) (Tabla 4).

Tabla 4

Valoración de la docencia

Valoración	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	Total
Formación de los docentes.	0,0%	3,6%	14,3%	32,1%	50,0%	100%
Calidad de la enseñanza recibida de la mayoría de los docentes.	0,0%	0,0%	21,4%	14,3%	64,3%	100%
El acompañamiento a la pasantía y supervisión recibida.	0,0%	3,4%	14,3%	42,9%	39,4%	100%

Nota: n:28. Elaboración propia.

En lo que hace a la *implementación del currículum* es relevante mencionar que se dieron expresiones de disconformidad en lo pertinente a las *metodologías de evaluación de los aprendizajes* (3,6 %) y *formación recibida adaptada a las necesidades del departamento geográfico donde vives* (3,6 %) (Tabla 5).

Tabla 5

Valoración de la implementación del currículum

Valoración	Muy mala	Mala	Regular	Buena	Muy buena	Total
Formación recibida adaptada a las necesidades del departamento geográfico donde vives.	0,0%	3,6%	17,8%	39,3%	39,3%	100%
Metodologías de evaluación de los aprendizajes.	0,0%	3,6%	10,7%	46,4%	39,3%	100%
Actualidad del currículum de la carrera.	0,0%	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%	100%

Nota: n:28. Elaboración propia.

Otra forma de indagar sobre la *satisfacción académica de los egresados* fue la consulta mediante una pregunta abierta referida a *aspectos a mejorar en la institución*, hecho que resaltó las inquietudes de estos en torno al currículum, el equipamiento y la capacitación de los docentes (Figura 5).



Figura 5. Aspectos para mejorar en la Tecnicatura de Administración de Establecimientos Ganaderos. La figura reproduce las proporciones logradas por cada categorización de las respuestas de los egresados.

Conclusiones

La carrera de *Tecnicatura de Administración de Establecimientos Ganaderos* en el caso analizado pudiera considerarse atractiva para las personas de ambos sexos, aunque los datos reflejan un mayor interés de las mujeres hacia los trabajos agropecuarios. En cuanto al promedio de edad de los egresados, las mujeres postergan unos años su acceso a la formación superior por cuestiones que deberían ser estudiadas con detenimiento.

Las expectativas de formación continua son compatibles con un proyecto ascendente de carrera profesional que parte de una tecnicatura del 3° nivel de educación superior que se proyecta a estudios de grado y posgrado universitarios (licenciatura, especialización, maestría y doctorado).

La realización de actividades laborales relacionadas con la carrera durante el proceso de formación puede tener diversas lecturas, desde la necesidad de generar recursos para costear los estudios, a costa de la dedicación a los aprendizajes curriculares, hasta una inmersión favorable en el futuro campo laboral.

El nivel de ocupación actual de estas personas es del 61 %, en un escenario de pandemia (Covid-19) que retrajo al mercado. No obstante, es necesario aseverar que el sector

productivo del Departamento de Ñeembucú asociado a los negocios agropecuarios incorpora en un bajo número a los profesionales formados, con labores poco relacionadas con sus capacidades, principalmente del sector privado, en instituciones públicas y empresas de mediano porte, cumpliendo jornadas que pueden estar por encima del mínimo establecido (8 horas), con remuneraciones cercanas al salario mínimo. El acceso a un puesto laboral mediante contactos personales puede interpretarse como la importancia relativa de las redes de relaciones más que la meritocracia.

En cuanto a las competencias logradas y el mercado laboral, desde los testimonios recogidos se puede estimar que la actividad productiva del Departamento no genera las plazas suficientes para ocupar a los profesionales. Al respecto, Servín y Masi (2018) indican que el bajo peso de la actividad pecuaria, sumado a la poca productividad de los suelos para la agricultura a escala y las dificultades de conectividad terrestre, condicionan de sobremanera la capacidad empresarial y el desarrollo. De hecho, el sector de los negocios ganaderos requiere menos mano de obra que el sector industrial o de servicios. Ante este contexto, es necesario pensar en maneras de adecuar la oferta educativa a las demandas territoriales e impulsar los espacios de reflexión sobre la temática.

La satisfacción académica es una dimensión que recoge las impresiones personales sobre aspectos de la calidad de la implementación del currículum, que hace emerger la valoración hacia los aprendizajes logrados, esto de alguna manera opera como una evaluación de la experiencia formativa. En general, las competencias curriculares, condiciones de infraestructura y equipamiento, docencia e implementación del currículum fueron valoradas por los egresados como muy positivas; aunque la mirada más analítica a los datos sobre empleo plantea un desfase entre lo aprendido en la Tecnicatura y lo aplicado en los puestos de labor. Así mismo, en las sugerencias de mejoramiento de la institución se menciona con más frecuencia los temas referidos al currículum; que a todas luces se configura como una invitación a la revisión del diseño de la carrera.

Referencias

García-Blanco, M. y Cárdenas-Sempértégui, E.B. (2018). La inserción laboral en la Educación Superior. la perspectiva latinoamericana. *Educación XX1*, 21(2), 323-347, doi: 10.5944/educXX1.16209

Ley N° 4995/2013 de Educación Superior. Recuperado de <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/4401/ley-n-4995-de-educacion-superior>

Masi, F., Aboal, D., Perera, M., y Servín, B. (2021). *La innovación y la creación de empleo en Paraguay*. Asunción: CADEP. Recuperado de <http://www.cadep.org>.

py/uploads/2022/05/La-innovacio%CC%81n-y-la-creacio%CC%81n-de-empleo-en-Paraguay-Masi-Aboal-Perera-y-Servi%CC%81n-2021.pdf

OCDE. (2018). Estudio multidimensional de Paraguay Volumen 1. Recuperado de https://www.oecd.org/development/mdcr/countries/paraguay/Paraguay_Vol_1_Overview_Sp.pdf

SENACSA. (2020). Estadística Pecuaria Anuario 2020. Recuperado de <https://documentos.senacsa.gov.py/share/s/OhHBwzItRFO-dDqOjV5DLA>

Servín, B., y Masi, F. (2018). *Territorios y empresas: Aproximación al desarrollo de las regiones en Paraguay*. Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya, CADEP.

Anexo

Convocatoria permanente de artículos

La Revista Paraguaya de Educación, dispone de una convocatoria permanente de artículos para sus diversas secciones. Se constituye en una publicación bianual realizada conjuntamente por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Santillana S.A., editada a través de la Dirección General de Investigación Educativa del MEC. Su finalidad es la de difundir estudios relacionados con la realidad educativa del Paraguay en particular y la de otros países.

La revista contempla temas relacionados a la educación en Paraguay y de otros países, con el propósito de contribuir de manera significativa a la generación del conocimiento y el debate crítico. Los trabajos científicos podrán relacionarse con diferentes disciplinas que se vinculen con la educación, es decir, se publicarán contribuciones que, si bien no son del área educativa propiamente, plantean temas relacionados a esta. Las contribuciones publicables podrán ser monografías, investigaciones, evaluaciones de programas, proyectos educativos, artículos históricos (nacionales o internacionales) y novedades editoriales.

Se espera que las contribuciones ayuden a ejercer una práctica profesional pedagógica más crítica y realista y a pensar la educación desde nuevas perspectivas.

Normas generales para la publicación

La Revista Paraguaya de Educación es gestionada por la Dirección General de Investigación Educativa, en su carácter de organismo académico, de gestión pública, constituida en el Ministerio de Educación y Ciencias, coadyuvando a la generación de nuevos conocimientos, impulsando programas de desarrollo coherentes y pertinentes a las necesidades institucionales y socioeducativas del país y apoyando la formación de investigadores.

Objetivos

1. Fomentar la producción científica en el área de la educación.
2. Incentivar la realización de proyectos, investigaciones y sistematizaciones en el ámbito de la educación en el Paraguay.
3. Propiciar la comunicación, difusión y discusión de artículos relacionados a la educación a nivel nacional o internacional.

Políticas editoriales para publicación en la Revista Paraguaya de Educación

1. Mantener una política abierta y plural para las ediciones, respetando los preceptos académicos de los materiales publicados.
2. Enfatizar e incentivar la independencia y/o autonomía en el proceso de creación de contenido.
3. Mantener un formato y estilo constantes.
4. Asegurar que toda la información esté sustentada en argumentos académicos.
5. La revista está dirigida a gestores de políticas públicas, profesionales de la educación, académicos e investigadores en educación u otras disciplinas, que a pesar de no tener como su objeto de conocimiento la investigación en educación, contribuyen a explicar los fenómenos que ocurren en el ámbito educativo.
6. La Editorial recibirá los artículos 75 días antes de la publicación.
7. No se pueden publicar: artículos de otros.
8. Los artículos a editarse deben ser originales y no estar sometidos a evaluación en otros medios. Salvo decisión del equipo editorial de incorporar un material ya publicado.
9. Los derechos de Propiedad Intelectual de cualquier material (incluyendo textos, fotografías, otras imágenes, sonidos y otros) son propiedad de sus autores, cediéndolos en este caso a la Revista Paraguaya de Educación.
10. La Revista Paraguaya de Educación se reserva todos los Derechos de Propiedad Intelectual sobre las obras de su autoría y sobre las que sean cedidas según las reglas de estos términos y condiciones.
11. Enlaces Externos: los enlaces de sitio Web hacia otros sitios pueden ser incluidos en la revista, esto no significa respaldo o apoyo por parte de la Revista Paraguaya de Educación o cualquiera de las instituciones encargadas (MEC-OEI-SANTILLANA). Estos enlaces se ponen a disposición de los usuarios de la revista por considerar que son de relevancia bien sea para la comunidad educativa o público en general. Una vez que se accede a otro portal o sitio Web, se estará sujeto a la política de privacidad y a la política editorial del portal o sitio Web nuevo.
12. Desde el envío del artículo a la Dirección General de Investigación Educativa hasta su entrega, la devolución no podrá pasar más de 3 meses. Durante ese período el autor no podrá publicarlo en ninguna otra revista u otro medio.
13. En el caso de ser aprobado el artículo, y hubiera recomendaciones de ajustes el autor o la autora deberá corregirlo y luego enviar nuevamente con todos sus datos correspondientes en soporte digital como versión definitiva.
14. La publicación de artículos no contempla derecho a remuneración alguna.
15. El contenido de los artículos es exclusiva responsabilidad de los autores con la presentación de la Carta de Compromiso de autoría y cesión de derechos de reproducción.

Tipos de escritos y estructuras

- a. Artículos Académicos (generalmente hasta 6000 palabras): En ningún caso se aceptarán artículos de opinión o interpretación sin fundamentación, así como tampoco narraciones de anécdotas.
- b. Notas de investigaciones (nacionales e internacionales) (máximo 2000 palabras). Notas sobre tesis, reportes de políticas, o trabajos de investigación inéditos. Se espera que la estructura mínima contenga el planteamiento del argumento, antecedentes, fundamentación teórica, metodología, resultados, análisis de resultados y conclusiones.
- c. Evaluaciones de programas/proyectos educativos locales (máximo 2000 palabras). Por ejemplo, evaluaciones de proyectos y programas educativos nacionales, ya realizadas. La estructura mínima de presentación de una evaluación abarca el fundamento de la evaluación, el tipo de evaluación, las dimensiones a ser evaluadas, el marco conceptual o lógico de la evaluación, metodología, resultados, análisis de resultados y conclusiones.
- d. Reportes de políticas en educación nacionales o internacionales (cantidad de palabras del artículo no especificada). Por ejemplo, informes sobre el estado de la política en educación.
- e. Reseñas (máximo 1000 palabras): Por ejemplo, reseñas sobre libros, artículos, recursos, iniciativas educativas.
- f. Intercambios: Entrevistas, derecho a réplica, etc.
- g. La Revista Paraguaya de Educación, se reserva de considerar la publicación de trabajos que sobrepasen el límite de palabras establecido en las normativas.

Formato para la presentación de escritos

Se requiere además de los criterios establecidos más arriba considerar los siguientes para la aprobación de los materiales:

1. Utilización de normas editoriales de formato proporcionado por los requerimientos APA 7ª Edición. Cada artículo deberá estar acompañado por un resumen analítico (abstract) no mayor a 250 palabras. Además, a continuación, deberán presentarse cinco palabras clave.
2. El texto debe contar con una introducción, secciones de desarrollo, una conclusión y las referencias bibliográficas.
3. El texto deberá presentarse con interlineado de 1.5 o doble espacio, tamaño de letra Times New Roman (12p.). Además de contar con el título, nombre de autor/es, adscripción institucional, correo electrónico, estos dos últimos colocarlos como nota al pie de página.

- Las tablas y figuras que se incluyan deberán integrarse dentro del texto debidamente ordenadas y con referencia a las fuentes de procedencia. Cada uno de ellos deberá tener título y número (arábigo) ordenados de menor a mayor. Por ejemplo:

Tabla 1

Tasa de acceso a la educación

Nota: MEC, 2002.

- Las referencias se pondrán al final del texto, en tamaño de letra 10. Ejemplos de una cita de libro de un solo autor/a:

García, J.M. (2009). *Educación y TIC: Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula*. Montevideo, Uruguay: MEC.

Baron, A. (2019). *Métodos de investigación en ciencias sociales*. (5ªed.). Editorial VAZPI

Ejemplo de una cita de libro de más de un autor/a:

Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu/SEP

Cuando el libro cuenta con DOI o está disponible también en internet se agrega la dirección de su respectivo enlace.

Ejemplos de una cita de artículo publicado en revista:

Forma general - periódicos o revistas

Autor, A. A., Autor, B. B., y Autor, C. C. (año). Título del artículo.

Título del periódico o revista, xx, xxx-xxx.

Rehnfeldt, M. (30 de agosto de 2020). Todos los contra todos. *ABC Color*.
<https://www.abc.com.py/opinion/2020/08/30/todos-contra-todos/>

Baron, A. P. y Benitez, H. (2020). Exigencias de la profesión del psicólogo en el ámbito emocional en los alumnos de la Carrera de Psicología. *Arandu UTIC*, 7(1), 119-143.
<https://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revista/article/view/100>

- Las palabras en otros idiomas que estén en el texto deberán escribirse en cursiva, ya sean en guaraní o en inglés o en portugués, con sus respectivas acentuaciones. Por ejemplo: *mboehára*.
- Las citas bibliográficas que aparezcan en el texto deben ir entre paréntesis, indicando el apellido del autor, fecha de publicación y número de páginas. Por ejemplo: (Huntington, 1994, p.125).
- Las reseñas de libros deberán señalar: los autores del libro, el año de la publicación, el título de la obra en cursiva, el lugar de publicación, el nombre de la editorial y la cantidad de páginas de la obra.

Ejemplo de cita de un libro para las reseñas:

Palermo, V. y Novaro, M. (1996). *Política y poder en el gobierno de Menem*. Buenos Aires: Norma Editorial, 557 Págs.

La primera vez que aparezcan siglas deberán escribirse su significado completo; posteriormente sólo las siglas. Por ejemplo: Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). En adelante, MEC.

9. Las colaboraciones se someten a evaluación del Equipo Editorial y a evaluadores externos, si fuere necesario, para corroborar datos e información. El Equipo Editorial se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo que considere necesaria para mejorar el trabajo.
10. Los artículos escritos deberían, en la medida de lo posible utilizar un lenguaje genérico, que evite discriminaciones y lenguaje sexista.
11. Cada autor o autora recibirá un (1) ejemplar del número de la revista en que aparezca publicado su artículo. Si le interesa recibir algunos más, hágalo saber al Equipo Editorial.

Recepción de artículos.

Los artículos deberán ser remitidos a la dirección del correo de la Revista Paraguaya de Educación: rev.parag.educ@gmail.com o en su defecto presentarlos en formato digital en la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE), sito en Montevideo c/ Sicilia, 3° Piso.

