



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y CURRÍCULOS DE
EDUCACIÓN BÁSICA FINLANDIA- PARAGUAY. AÑO 2023**

Eduardo Atilio Rodas Olazar

Tutora: Dra. Daniela Ruiz Díaz Morales

Asunción, Paraguay 2023

EDUARDO ATILIO RODAS OLAZAR

**ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y CURRÍCULOS DE
EDUCACIÓN BÁSICA FINLANDIA- PARAGUAY. AÑO 2023**

Tesis presentada y defendida en la Universidad Autónoma de Asunción, como
requisito para la obtención del título de Doctora en Ciencias de la Educación

ASUNCIÓN, PARAGUAY 2023

Eduardo Atilio Rodas Olazar, 2023

**ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y CURRÍCULOS DE
EDUCACIÓN BÁSICA FINLANDIA- PARAGUAY. AÑO 2023**

Páginas: 173

Tutora: Dra. Daniela Ruiz Díaz Morales

Doctorado en Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Asunción. 2023

Eduardo Atilio Rodas Olazar

**ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN
BÁSICA FINLANDIA- PARAGUAY. AÑO 2023**

Esta tesis fue evaluada en fecha ____ / ____ / ____ para la obtención del título de Doctorado en Ciencias de la Educación, por la Universidad Autónoma de Asunción.

Calificación: _____

Mesa Examinadora:

ASUNCIÓN, PARAGUAY 2023

Dedicatoria

A mi esposa e hijas, gracias a ellas por la paciencia y la comprensión en mi tiempo dedicado a este trabajo.

Agradecimientos

A los expertos, por posibilitar la realización de esta tesis.

A la Dra. Daniela Ruiz Díaz de, mi tutora, por guiarme con tanto profesionalismo

A mis profesores por brindarme sus conocimientos tan solícitamente

A mis compañeros por el acompañamiento constante

Índice

Lista de Tablas	xi
Lista de Figuras	xii
Lista de Cuadros Comparativos	xiii
Resumen	xiv
Abstract	xv
Estudio Comparativo de los Sistemas Educativos Finlandia-Paraguay	1
Justificación del Estudio.....	2
Pregunta General de Investigación.....	2
Preguntas Específicas de Investigación.....	3
Objetivo General de la Investigación	3
Objetivos Específicos	3
Capítulo 1. Mediciones Internacionales, Antecedentes del Tema y Clasificación de Referencia de los Programas Educativos Internacionales	5
Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA y PISA-D.....	5
Evaluaciones de PISA. Desempeños de Finlandia y Paraguay	8
Mediciones Locales de la Calidad del Sistema Educativo Paraguayo	11
Estudios Comparados que Buscan Imitar el Modelo Educativo Finlandés	12
Clasificación de Referencia Internacional para los Sistemas Educativos, 2011 (CINE)	14

Capitulo 2. Modelo Educativo Finlandés	17
La Educación Finlandesa entre 1917 a 1970.....	17
La Nueva Escuela Finlandesa, 1970 en Adelante	19
Cambios en el Sistema Educativo Finlandés desde el 2015.....	21
El Sistema Educativo Finlandés Actual y su Funcionamiento.....	22
Capitulo 3. El Currículo de la Educación Básica en Finlandia	31
Marco Legal y Cuestiones Generales del Currículo Nacional en Finlandia	31
Un Currículo Nacional y Varios Currículos Locales en Finlandia	31
Misión de la Educación Básica Finlandesa	32
Objetivos Generales de la Educación Básica en Finlandia	33
Marco Normativo y Conformación del Currículo Básico Nacional Finlandés	34
Características que Orientan el Currículo en la Educación Básica	34
Valores subyacentes de la Educación Escolar Básica.....	34
Concepto de Aprendizaje en la Educación Básica	36
Cultura Operativa de la Educación Básica.....	37
Cuestiones Pedagógicas del Currículo de la Educación Básica en Finlandia	41
Principios sobre los Entornos de Aprendizaje y Métodos de Trabajo en la Educación Básica	41
Las Competencias en la Educación Básica. Transversalidad.....	43
Organización de la Enseñanza en la Educación Básica de Finlandia	51

Distribución de las Lecciones por Materias	53
La Educacion Bilingüe en la Educación Básica en Finlandia	56
La Educacion Bilingüe a Gran Escala.....	58
La Educacion Bilingüe a Pequeña Escala	58
Evaluación en la Educación Básica.....	59
Evaluación en los Puntos de Transición en la Educación Básica	60
Certificados Recibidos en la Educación Básica	62
Autonomía del Curriculum en la Educación Básica de Finlandia	63
Distintas Formas de Impartir la Educación Básica	70
Capitulo 4. Modelo Educativo Paraguayo.....	74
Reseña Histórica del Sistema Educativo Paraguayo	74
Marco Normativo del Sistema Educativo Paraguayo	75
Funcionamiento del Sistema Educativo Paraguayo en la Actualidad	77
Capitulo 5. Currículo Nacional de la Educación Básica en Paraguay	82
Cuestiones Generales del Currículo Nacional en Paraguay	82
Fines de la Educación Paraguaya	82
Objetivos Generales de la Educación Paraguaya	82
Marco Normativo y Conformación del Currículo de la Educación Básica en Paraguay	83
Características que Orientan el Currículo en la Educación Básica	84

Cuestiones Pedagógicas del Currículo de la Educación Escolar Básica en Paraguay ...	87
Principios Curriculares de la Educación Escolar Básica.....	87
Competencias y Capacidades en la Educación Escolar Básica.....	88
Organización de la Educación Escolar Básica en Paraguay	88
Evaluación en la Educación Escolar Básica en Paraguay	94
Educación Bilingüe en la EEB	95
Capítulo 6. Decisiones Metodológicas.....	96
Diseño, Enfoque y Alcance de la Investigación.....	96
Muestreo.....	96
Criterios de Selección del Modelo Educativo y de Expertos.....	97
Técnicas e Instrumentos de la recolección de Datos.....	98
Análisis de los Datos Cualitativos.....	100
Validación de Instrumentos.....	101
Capítulo 7. Analisis y Datos.....	102
Similitudes y/o Diferencias de las Estructuras de los Sistemas Educativos Finlandia- Paraguay	102
Comparativo 1 Niveles de Formación CINE, 2011 Finlandia – Paraguay	102
Comparativo 2 Estructura de la Educación Inicial Finlandia – Paraguay CINE 010 y 020	102
Comparativo 3 Estructura de la Educación Básica Finlandia – Paraguay CINE 1 y 2.....	103

Comparativo 4 Educación Secundaria y Vías de Acceso a la Educación Opcional Finlandia – Paraguay en CINE 3.....	104
Comparativo 5 Estructura de los Sistemas Educativos Finlandia- Paraguay en relación a la Obligatoriedad de los Niveles de Formación, Grados y Edad	105
Comparativo 6 Ofertas Académicas y Vías de Acceso Finlandia – Paraguay en CINE 4 y 5	106
Comparativo 7 Educación Universitaria y Vías de Acceso Finlandia – Paraguay en CINE 6	107
Comparativo 8 Ofertas Académicas y Vías de Acceso Finlandia – Paraguay en CINE 7 y 8	108
Similitudes y/o Diferencias entre los Currículos de Educación Básica Finlandia-Paraguay	109
Comparativo 9 Propuesta Curricular de la Educación Básica Finlandia-Paraguay	109
Comparativo 10 Niveles de Concreción Curricular Finlandia-Paraguay.....	110
Comparativo 11 Distribución de Grados en la Educación Básica Finlandia-Paraguay	111
Comparativo 12 Tiempos de Enseñanza en la Educación Básica Finlandia-Paraguay.....	111
Comparativo 13 Horas Semanales por Materias/Áreas en la Educación Básica Finlandia-Paraguay	113
Comparativo 14 Competencias en el Currículo de la Educación Básica Finlandia-Paraguay	114

Comparativo 15 Estructura de la Organización de los Contenidos en la Educación Básica Finlandia-Paraguay.....	115
Comparativo 16 Evaluación en la Educación Básica Finlandia-Paraguay	116
Viabilidad de Implementación al Sistema Educativo Paraguayo de las Diferencias Significativas Encontradas en la Estructura del Sistema Educativo Finlandés, y Ajustes Necesarios para Llevarlos a cabo, según Expertos en Educación.....	117
Respuestas de la Entrevistada Experta 1	117
Viabilidad de Implementación al Sistema Educativo Paraguayo de las Diferencias Significativas Encontradas en el Currículo de la Educación Básica del Sistema Educativo Finlandés, y Ajustes Necesarios para Llevarlos a cabo, según Expertos en Educación	131
Respuestas de la Entrevistada Experta 2.....	131
Capítulo 8. Conclusiones y Recomendaciones	145
Conclusiones	145
Recomendaciones.....	149
Referencias Bibliográficas	152
Anexos.....	166
Nota para Invitación a Entrevista de Expertos	166
Guía de Análisis Documental.....	167
Guía de Entrevista – Estructura de los Sistemas Educativos	168
Guía de Entrevista- Currículos de la Educación Básica.....	174
Operacionalización de Variables.....	179

Lista de Tablas

Tabla 1 Clasificación Internacional Normalizada de la Educación	15
Tabla 2 Valores Subyacentes de la Educación Básica en Finlandia	35
Tabla 3 Principios de Cultura Operativa en la Educación Básica en Finlandia	38
Tabla 4 Áreas de las Competencias Transversales en la Educación Básica en Finlandia.....	45
Tabla 5 Horas Semanales de Clases por Materia y Ciclo del Plan de E.E.B	54
Tabla 6 Lineamientos de la Educación Bilingüe en la Educación Básica en Finlandia....	57
Tabla 7 Evaluación en los Puntos de Transición en la Educación Básica en Finlandia....	61
Tabla 8 Certificados e Informes en la Educación Básica en Finlandia	63
Tabla 9 Decisiones Locales del Proveedor de la Educación Básica	64
Tabla 10 Características que Orientan el Currículo de la E.E.B en Paraguay	85
Tabla 11 Componente Académico del Curriuclo de la E.E.B según el Ciclo	92
Tabla 12 Carga Horaria Semanal por grado, en el 1° y 2° Ciclo de la E.E.B	93
Tabla 13 Carga Horaria Semanal del 7° al 9° grado de la E.E.B	94
Tabla 14 Modalidades de Educación Bilingüe en la E.E.B.....	95

Lista de Figuras

Figura 1	Estructura del Sistema Educativo Finlandés hasta el año 1970.....	19
Figura 2	Estructura del Sistema Educativo Finlandés a partir del año 1970	21
Figura 3	Estructura del Sistema Educativo Finlandés en la Actualidad	30
Figura 4	Diseño de los Modulos de Aprendizajes en la Educacion Basica de Finlandia .	53
Figura 5	Planes Nacionales en Paraguay para Garantizar el Derecho a la Educación.....	77
Figura 6	Estructura del Sistema Educativo Paraguayo Actualmente.....	81
Figura 7	Diseño Curricular para la E.E.B en Paraguay.....	90

Lista de Cuadros Comparativos

Comparativo 1 Niveles de Formación CINE, 2011 Finlandia – Paraguay	102
Comparativo 2 Estructura de la Educación Inicial Finlandia – Paraguay CINE 010 y 020	102
Comparativo 3 Estructura de la Educación Básica Finlandia – Paraguay CINE 1 y 2	103
Comparativo 4 Educación Secundaria y Vías de Acceso a la Educación Opcional Finlandia – Paraguay en CINE 3	104
Comparativo 5 Estructura de los Sistemas Educativos Finlandia- Paraguay en relación a la Obligatoriedad de los Niveles de Formación, Grados y Edad	105
Comparativo 6 Ofertas Académicas y Vías de Acceso Finlandia – Paraguay en CINE 4 y 5	106
Comparativo 7 Educación Universitaria y Vías de Acceso Finlandia – Paraguay en CINE 6	107
Comparativo 8 Ofertas Académicas y Vías de Acceso Finlandia – Paraguay en CINE 7 y 8	108
Comparativo 9 Propuesta Curricular de la Educación Básica Finlandia-Paraguay	109
Comparativo 10 Niveles de Concreción Curricular Finlandia-Paraguay	110
Comparativo 11 Distribución de Grados en la Educación Básica Finlandia-Paraguay	111
Comparativo 12 Tiempos de Enseñanza en la Educación Básica Finlandia-Paraguay	111
Comparativo 13 Horas Semanales por Materias/Áreas en la Educación Básica Finlandia- Paraguay	113
Comparativo 14 Competencias en el Currículo de la Educación Básica Finlandia-Paraguay	114
Comparativo 15 Estructura de la Organización de los Contenidos en la Educación Básica Finlandia-Paraguay	115
Comparativo 16 Evaluación en la Educación Básica Finlandia-Paraguay	116

Resumen

Desde hace muchos años, la comparación de sistemas educativos ha realizado aportes interesantes en el campo educativo como fuente de información válida para la elaboración de propuestas de mejoras en los sistemas educativos locales en base prácticas exitosas de modelos educativos que se destacan a nivel internacional. Este trabajo compara el modelo educativo filandés con el modelo educativo paraguayo en relación a la estructura de todo el sistema educativo tomando como referencia la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011 (CINE), y el currículo nacional de educación básica del 1° al 9° grado. Luego de describir las similitudes y diferencias a través de cuadros comparativos, expertos en educación identificaron las posibilidades de aplicación de las diferencias significativas encontradas en el sistema filandés a la educación paraguaya. La metodología de la investigación es de tipo no experimental, de alcance descriptivo-comparativo, y de corte transversal. Los resultados indican que en la estructura de los sistemas las semejanzas son cuatro, y las diferencias significativas seis. De igual forma, son ocho las similitudes y cinco las diferencias significativas entre los currículos de educación básica, 1° al 9° grado, de ambos países. En relación a la posibilidad de aplicación de las diferencias encontradas al modelo educativo paraguayo, pocas de ellas son viables de aplicación inmediatamente, las demás requerirán de cambios en la política educativa, cambios culturales, mayor inversión en educación, cambio de enfoques pedagógicos, entre otros.

Palabras claves: comparativo de sistemas educativos, estructura del sistema educativo, currículo nacional de educación básica

Abstract

For many years, the comparison of educational systems has made interesting contributions in the educational field as a valid source of information for the preparation of proposals for improvements in local educational systems based on successful practices of educational models that stand out internationally. This paper compares the Finnish educational model with the Paraguayan educational model in relation to the structure of the entire educational system, taking as reference the International Standard Classification of Education 2011 (ISCED), and the national basic education curriculum from 1st to 9th grade. After describing the similarities and differences through comparative tables, education experts identified the possibilities of applying the significant differences found in the Finnish system to Paraguayan education. The research methodology is non-experimental, descriptive-comparative in scope, and cross-sectional. In relation to the structure of the educational systems, the results indicate that there are four similarities and six significant differences. Similarly, there are eight similarities and five significant differences between the basic education curricula, from 1st to 9th grade, of both countries. About the possibility of applying the differences discovered in the Finnish model to the Paraguayan educational model, few of them are feasible to apply immediately, the rest will require changes in educational policy, cultural changes, greater investment in education, change of pedagogical approaches, among others.

Key words: comparison of educational systems, structure of the educational system, national basic education curriculum.

Estudio Comparativo de los Sistemas Educativos Finlandia-Paraguay

Hoy en día, existen numerosas organizaciones que miden la calidad de los sistemas educativos a través de la aplicación de exámenes con estándares de medición internacional. Uno de los más reconocidos en la región es el aplicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) quien desde 1997 mide las capacidades de los estudiantes a través de su Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos llamado PISA.

Los informes de PISA más recientes sitúan consecutivamente entre los de mejor desempeño a Finlandia en Europa. Sus estudiantes han demostrado sucesivamente ser los mejores, en las áreas evaluadas, gracias a la calidad del sistema educativo en el cual se formaron. Situación contraria a la del sistema educativo de Paraguay que se encuentra por debajo del nivel de competencias mínimas en todas las áreas evaluadas (MEC, 2019).

El éxito de Finlandia, según Sahlberg (2015), está relacionado a decisiones tomadas por el país al inicio de sus procesos de reforma educativa, en donde se plantearon tres ideas que generaron cambios a futuro. Estas ideas tenían relación con la estructura del sistema educativo, el currículo y la formación docente. El autor menciona que Finlandia estableció tres políticas educativas como disparadores de una de sus primeras reformas; la primera, que la estructura del sistema educativo genera el acceso a una educación para todos; la segunda, que la forma y el contenido del currículo se concibe como un medio para el desarrollo de la personalidad individual y holístico del niño; y la tercera, que la formación docente debía ser modernizada para que responda a las necesidades derivadas de las otras políticas educativas.

Con estos cambios, Finlandia logró transformar profundamente su educación y se convirtió en uno de los modelos educativos más exitosos del mundo. Mirando su éxito y buscando el desarrollo de una educación transformadora en Paraguay nos trazamos la meta de determinar las similitudes y diferencias de algunas de las variables que llevaron a Finlandia a posicionarse en los primeros lugares del mundo; la estructura de su sistema educativo y su currículo de educación básica.

A partir de la identificación de las similitudes y diferencias entre ambos modelos educativos analizaremos las posibilidades o impedimentos existentes de lograr una educación similar en Paraguay lo cual sentaría un primer antecedente en este tipo de análisis, y serviría como base a los desarrolladores de políticas para la toma de decisiones en futuras reformas. Por

otro lado, este trabajo final es requisito obligatorio para obtener el grado de Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Asunción.

Justificación del Estudio

La profunda crisis de aprendizaje en Paraguay se hizo visible a través de los resultados de las evaluaciones de PISA – D del 2018, el cual sacó a la luz muchos problemas de base sistémica en nuestra educación. Los resultados de PISA-D indican que “El 68% de los estudiantes se encuentra por debajo del nivel básico de competencias en lectura; 92% de ellos no alcanza el nivel básico en matemática y 76% de ellos se encuentra en la misma situación en ciencias” (MEC, 2019, pág. 16).

Según los informes de PISA-D para Paraguay, la falencia en el logro de las competencias básicas, el porcentaje elevado de repitencia, la profunda inequidad de las instituciones educativas, la falta de inversión eficiente en educación, la cantidad de horas de clase dictadas al año, el uso no efectivo del tiempo en clase, el ausentismo y la impuntualidad de estudiantes y docentes, problemas de disciplina en clase, y la deficiente formación docente, son algunas de las razones de la situación la educación local (MEC, 2019).

En Paraguay, son limitados los antecedentes de análisis del modelo educativo paraguayo con otros internacionales. Si bien existen algunos, focalizan su análisis en la educación superior según la revisión bibliográfica hecha sobre el tema. Estudios comparados sobre el sistema educativo, el currículum paraguayo en la Educación Escolar básica (EEB) o Educación Media (EM) son nulos. Por estos motivos, desarrollamos esta investigación a los efectos de sentar los primeros antecedentes en este tipo de investigación todavía poco explorados en Paraguay. También, consideramos fundamental la generación de información relevante de carácter comparativo que sirva de base para impulsar cambios en nuestras prácticas educativas locales. Ante este escenario, establecemos como un modelo educativo de éxito a Finlandia y nos planteamos las interrogantes que se redactan a continuación.

Pregunta General de Investigación

- ¿Cuán diferente o similar es el modelo educativo de Paraguay comparado con el modelo educativo de Finlandia?

Preguntas Específicas de Investigación

- ¿Cuáles son las similitudes y/o diferencias de la estructura del sistema educativo paraguayo comparado con el de Finlandia?
- ¿Qué características del currículo de la educación básica en Paraguay son similares y/o distintos al de Finlandia?
- De las diferencias significativas encontradas en la estructura del sistema educativo de Finlandia con el de Paraguay. ¿Cuáles podrían ser implementadas en el sistema educativo paraguayo? ¿Qué cambios serían necesarios para implementarlas?
- De las diferencias significativas encontradas en el currículo de la educación básica de Finlandia con el de Paraguay. ¿Cuáles podrían ser implementadas en el sistema educativo paraguayo? ¿Qué cambios serían necesarios para implementarlas?

Objetivo General de la Investigación

- Determinar las diferencias y/o similitudes del modelo educativo paraguayo en relación al modelo educativo finlandés.

Objetivos Específicos

1. Identificar las similitudes y/o diferencias de la estructura del sistema educativo de Paraguay con la del sistema educativo de Finlandia.
2. Identificar las similitudes y/o diferencias en el currículo de la educación básica paraguaya comparado con el finlandés.
3. Definir de las diferencias significativas encontradas en la estructura del sistema educativo finlandés, cuáles son viables para el sistema educativo paraguayo, y qué ajustes son necesarios para implementar, según expertos en educación.
4. Definir de las diferencias significativas encontradas en el currículo de la educación básica finlandés, cuáles son viables para el sistema educativo paraguayo, y qué cambios son necesarios para implementar, según expertos en educación.

El estudio tiene un enfoque cualitativo, para el cual se utilizará; por un lado, el análisis documental para la revisión de los currículos nacionales de educación básica, y las estructuras de ambos sistemas educativos para proceder a la identificación de las similitudes y/o diferencias. Por otro lado, se realizarán entrevistas abiertas a informantes expertos con instrumentos validados a los efectos de determinar cuáles de las implementaciones educativas finlandesas podrían ser

aplicadas a nuestro sistema educativo. En lo que respecta a las cuestiones éticas, los puntos de vista expresados en esta investigación, así como las distintas fuentes citadas son de exclusiva responsabilidad del autor, como cursante del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Asunción.

Capítulo 1. Mediciones Internacionales, Antecedentes del Tema y Clasificación de Referencia de los Programas Educativos Internacionales

En este espacio realizamos un recorrido sobre uno de los programas internacionales más reconocidos en temas de mediciones de la calidad de sistemas educativos internacionales PISA, y sus mejores posicionados a lo largo de las mediciones. De la misma forma, presentamos los antecedentes de comparaciones con el modelo finlandés realizadas por otros países. Finalmente, tomamos como referencia la clasificación la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), que estandariza los niveles de formación en educación a nivel mundial y la desarrollamos.

Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, PISA y PISA-D

A nivel mundial existen distintos organismos que miden el desempeño de los sistemas educativos en los cuales se formaron los alumnos que son evaluados. Partiendo de los resultados de esas evaluaciones se establecen rankings de posicionamiento de los mejores desempeños según la lista de los sistemas educativos participantes. El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), liderado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), es uno de ellos. Y son precisamente los resultados internacionales de PISA los cuales posicionaron a Finlandia como uno de los sistemas educativos de mejor desempeño, en los últimos 18 años. A partir del éxito logrado por Finlandia, muchos elaboradores de las políticas han empezado a analizar su secreto y los han utilizado como un parámetro interesante para compararlo con las de su propio país con miras a identificar las fortalezas y debilidades de sus sistemas educativos, y realizar propuestas de mejoras (OECD, 2019).

El programa de la OECD, a través de la evaluación de PISA, tiene el objetivo de determinar los saberes y capacidades necesarias para un buen desenvolvimiento social y laboral. PISA evalúa internacionalmente a los alumnos de 15 años para determinar hasta qué nivel estos alumnos han desarrollado las habilidades y conocimientos esenciales para su plena participación en las sociedades modernas valorando a las personas, no por lo que saben sino por lo que pueden hacer con lo que saben (OECD, 2019).

Cada ronda de evaluación de PISA se lleva a cabo cada tres años y se eligen áreas centrales para su evaluación. Las áreas comúnmente evaluadas son lectura, matemáticas, y ciencias desde sus inicios, y la competencia global desde el 2018. Las evaluaciones, aparte de

medir sus conocimientos, enfatizan la capacidad que tiene el estudiante para aplicar sus conocimientos a contextos con los cuales no están familiarizados. También se recolectan datos sobre el entorno familiar, las estrategias de aprendizaje, y los entornos de aprendizaje de los estudiantes, así como indicadores básicos que describen los conocimientos y habilidades de los estudiantes que muestran cómo sus habilidades se relacionan con las variables demográficas, sociales, económicas y educativas, así como sus relaciones entre el alumno, la escuela, y variables del nivel del sistema, y los resultados que obtienen (OECD, 2019).

En las dos últimas décadas, el número de países participantes en PISA ha aumentado progresivamente, desde 44 en 2000 a 82 en 2018. Conforme aumenta el número de países que se adhieren a PISA, el programa evoluciona para responder adecuadamente ante un grupo mayor y más diverso de países participantes (MEC, 2019). Los países participantes van desde América del Norte y del Sur hasta Europa y Asia-Pacífico. Los países que no son miembros de la OECD pueden ser evaluados en PISA, accediendo al proceso de manera voluntaria.

Para adaptarse al gran incremento de países participantes en PISA, en el 2014, la OCDE lanzó el proyecto PISA para el Desarrollo (PISA-D). Este proyecto tiene como objetivo lograr que la evaluación sea más accesible y relevante para un mayor número de países, así como contribuir al monitoreo de los objetivos educativos internacionales adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 como parte de su programa de desarrollo sostenible (MEC, 2019).

PISA-D incluye ciertas características y mejoras que las distinguen de PISA como la búsqueda de la accesibilidad y relevancia para países de ingreso medio y bajo. Por ejemplo, las tres áreas evaluadas en PISA-D (lectura, matemática y ciencias) tienen el mismo peso y tratamiento, sin embargo, en PISA el peso asignado a las áreas varía según el ciclo (MEC, 2019).

Otra diferencia es la modificación de instrumentos de medición cognitiva utilizados para relevar información sobre los estudiantes que se desempeñan en los niveles más inferiores. Estos instrumentos cognitivos están adaptados en atención a los tiempos de lectura durante la evaluación, teniendo en cuenta las estadísticas de inferioridad de competencia de lectura en países de ingreso medio y bajo. PISA – D evalúa en dos horas los conocimientos y habilidades en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias (MEC, 2019).

PISA-D tiene un componente adicional, denominado *extraescolar y con rezago escolar*. El mismo es una evaluación de 50 minutos realizada en dispositivos digitales. Se aplica a jóvenes

elegibles entre 14 y 16 años al momento de la administración de la prueba. Generalmente son alumnos rezagados o deserteros del sistema educativo de su país, cuya colecta de información busca conseguir datos prácticos de calidad sobre las características de estos jóvenes, los motivos por los que no asisten a una institución educativa, así como medir los tipos de exclusión y desigualdad que sufren (MEC, 2019).

El examen de PISA – D también incluye una sección principal de 12 minutos sobre habilidades lectoras y matemáticas básicas para garantizar que los encuestados tienen las habilidades suficientes para realizar la evaluación completa. La cantidad de preguntas que serán presentadas al encuestado en la segunda fase dependerá de la cantidad de respuestas correctas que haya dado en la sección principal (MEC, 2019).

Todos los instrumentos incluyen cuestionarios contextuales exclusivas para países con ingresos medio y bajo. Se aplican a los estudiantes, directores y docentes, jóvenes y sus padres y la información recabada se utiliza a la hora de analizar los resultados de la evaluación. Las preguntas tienen que ver con las prioridades de las políticas de cada país participante, amplia la información sobre los recursos de los estudiantes y las instituciones educativas para relevar más datos sobre estas situaciones que aquejan a estos países, como la pobreza y desventajas socio económicas de las familias del estudiante, instalaciones escolares inadecuadas, etc. Todos los resultados son totalmente comparables con la de los demás países participantes de las evaluaciones ya que esto les da validez y fiabilidad a las pruebas (MEC, 2019).

El proyecto PISA-D ha sido implementado por la OCDE en nueve países, entre ellos Paraguay. Sin embargo, no todos ellos forman parte de ambos componentes (escolar, extra escolar y con rezago escolar). Los países y componentes en los cuales participaron son (MEC, 2019):

- Paraguay, Guatemala, Honduras, Senegal y Zambia – Ambos componentes.
- Bután – Solo evaluación piloto.
- Camboya y Ecuador – No forman parte del componente extraescolar y con rezago escolar.
- Panamá – No forma parte del componente escolar.

El marco de análisis de PISA-D se basa mayoritariamente en el modelo de *Prosperidad Educativa* elaborado por el investigador J. Douglas Willms en el 2015. Este enfoque abarca todo

el ciclo vital de una persona e identifica un grupo de efectos que los denominó *Resultados de prosperidad* dividido en seis etapas claves del desarrollo, desde la etapa prenatal hasta la 3era etapa de educación escolar de 16 a 18 años. Estos resultados de prosperidad, a su vez, están vinculados a un conjunto de factores que determinan los resultados de prosperidad. Estos son los factores familiares, institucionales y comunitarios, denominados *Fundamentos para el éxito*, en cualquier sistema educativo (MEC, 2019).

En PISA – D, la quinta fase corresponde a estudiantes entre los 10 y los 15 años. Los resultados de prosperidad de esta fase tienen relación con la trayectoria educativa, el desempeño académico, salud y bienestar e involucramiento en la institución educativa y su aprendizaje. Los fundamentos para el éxito analizados en este proceso son los entornos seguros e inclusivos, la educación de calidad, el tiempo de aprendizaje, los recursos materiales, así como el apoyo familiar y comunitario. A parte de la administración de los cuestionarios también se recaban datos de fuentes nacionales de información estadística (MEC, 2019).

Evaluaciones de PISA. Desempeños de Finlandia y Paraguay

Desde sus primeras participaciones hasta la fecha, Finlandia ha pasado de estar en las últimas posiciones hasta liderar las tablas. Su primer destaque se dio en el año 2006 luego de haberse posicionando como el sistema educativo de mejor desempeño en el área de Lectura obteniendo también el porcentaje más bajo de variación de los resultados de sus estudiantes comparativamente hablando. Es decir, Finlandia se desempeñó significativamente por encima del promedio de resultados de los demás países integrantes de la OCED ingresando entre los cuatro mejores desempeños en Ciencias.

En las pruebas PISA 2009, Finlandia se volvió a posicionar entre los mejores en las áreas evaluadas. En Lectura, se ubicó en el segundo lugar por detrás de Shanghai y China. En el mismo ranking, se ubicó como segundo en Matemáticas, y primero en Ciencias. En el ranking general sostuvieron su nivel general sobresaliente con 536 puntos obtenidos (OECD, 2010).

En PISA 2012, más del 15% de los estudiantes de Finlandia obtuvo el mejor rendimiento en Lectura, y se posicionaron entre los cinco países con rendimiento más alto en Ciencias (OECD, 2014). Más adelante, en PISA 2015, Finlandia sostuvo sus posiciones y se ubicó entre los países de la OCDE con mejores resultados y destacando con el género femenino debido al excelente nivel de las chicas en comparación con los chicos (OECD, 2016).

En las más recientes evaluaciones de PISA del año 2018, el tema principal de evaluación fue la Lectura, y muy especialmente la competencia lectora en el entorno digital. Finlandia fue uno de los países de la OCDE con el rendimiento más alto en lectura en donde más del 85 % de los estudiantes finlandeses alcanzaron o superaron el Nivel 5 (OECD, 2019).

En el caso de Paraguay, el escenario es totalmente distinto. La primera y hasta ahora única participación se dio en el marco de PISA- D, en el año 2017. En ese entonces, Paraguay decidió formar parte de la evaluación como una forma de obtener mayor información del rendimiento de los estudiantes de 15 años de edad en comparación con estudiantes internacionales, y también poder determinar cuáles eran los factores vinculados al desempeño de los estudiantes, y proponer mejoras en las áreas que correspondan. A partir de la información recabada se tomarían acciones para impulsar mejoras en la educación, ya que los avances en los procesos educativos forman parte del compromiso asumido ante la Naciones Unidas, desde el año 2015, en relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de que todos los estudiantes alcancen al menos el nivel básico de competencia en Lectura y Matemáticas para el 2030 (MEC, 2019).

Los estudiantes paraguayos tomaron ambos componentes en PISA – D. Con el componente escolar, se buscaba garantizar las condiciones de aprendizajes eficaces y eficientes que den información para subsanar las barreras o problemas sistémicos de la educación en Paraguay con miras a la mejora de la calidad de la propuesta educativa en el país. Y con el componente extraescolar y con rezago, se buscaba garantizar que nadie quede rezagado ya que existían cifras oficiales hasta ese entonces, de que el 19,4% de los jóvenes de 15 años no asistían a ninguna institución educativa, y que el 5,5% de los que sí asistían se encontraban matriculados en un grado inferior al séptimo (MEC, 2019).

Otro de los objetivos de la participación de Paraguay en estas evaluaciones fue comprender mejor las dificultades del sistema educativo paraguayo y lograr la retención escolar e identificar los factores que impiden que los estudiantes avancen en su educación según la edad de cada estudiante, y a partir de dicha comprensión desarrollar políticas y programas educativos que ayuden a superar esas barreras (MEC, 2019).

En Paraguay, el componente escolar se llevó entre el 18 de septiembre y el 18 de octubre de 2017, y la población total estuvo compuesta por 87.960 estudiantes, de los cuales fueron seleccionados como muestra representativa, 4994 estudiantes de 205 establecimientos educativos de todo el país. En cada institución educativa pública, privada y subvencionada se hizo la

selección de un mínimo de 3 estudiantes y un máximo de 42 estudiantes. Los resultados de estas pruebas fueron representativos de toda la población de estudiantes de 15 años que cursaban al menos el 7° grado de la educación escolar básica (EEB) en ese momento, sin ningún nivel de discapacidad que les impidiera tomar la prueba (MEC, 2019).

Los resultados de estas evaluaciones no fueron muy favorables para el país. El Nivel 1a fue el nivel promedio de competencia en Lectura, lo cual significa que más de la mitad de los estudiantes estaban preparados sólo para recuperar partes de información que se expresan explícitamente, identificar el tema principal o la intención del autor en un texto, y con la condición de que sea sobre un tema familiar. En otras palabras, podían hacer una conexión simple al reflexionar sobre la relación entre información en el texto y conocimiento común, es decir, sobre algo cotidiano. Los estudiantes situados en el Nivel 1a están por debajo de la línea de base en Lectura, según los estándares establecidos por PISA-D (OECD, 2018).

En Matemáticas, el nivel medio de competencia fue 1b, nivel por debajo del promedio básico de la OECD. Con este resultado los estudiantes demostraron que pueden seguir instrucciones claramente prescritas en un texto simple y, a veces, avanzar hacia el primer paso de dos necesarios para la resolución de un problema matemático. Menos del 10% de los estudiantes paraguayos participantes de PISA- D obtuvieron el puntaje promedio esperado en Matemáticas (OECD, 2018).

En Ciencias, los estudiantes de Paraguay se situaron en el Nivel 1a. Este promedio también está situado por debajo del promedio básico de la OECD. Esto indicaba que los estudiantes podían usar contenido común y conocimiento de procedimientos para identificar explicaciones de fenómenos científicos simples. Dicho de otra forma, estaban preparados para realizar una investigación científica con no más de dos variables, pero con apoyo, y tenían la capacidad de identificar relaciones causales o correlaciones, interpretar gráficos y visuales pero las que exijan un bajo nivel de capacidad cognitiva, y finalmente, podían reconocer la mejor explicación científica para datos dados, pero con la condición de que estos sean en contextos familiares al estudiante (OECD, 2018).

Mediciones Locales de la Calidad del Sistema Educativo Paraguayo

En Paraguay existen otras formas más de relevar información sobre el desempeño del sistema educativo. En ese sentido, el MEC como organismo rector de toda la educación en el país es el responsable directo de la mejora de la calidad educativa. La información sobre el cumplimiento o no de dicha meta la recibe a través de evaluaciones estandarizadas sobre los logros de aprendizajes de los estudiantes de diversos grados y cursos, en base a la malla curricular, y aplicados por el *Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo* (SNEPE) a cargo de la *Dirección de Evaluación de Logros de Aprendizajes Curriculares* (DELAC) dependiente del *Instituto Nacional de Evaluación Educativa* (INEE) y dependiente del MEC.

Participan de estas evaluaciones, aquellos estudiantes que en ese año de la valoración del SNEPE estén en el último grado o curso de los finales de ciclo de la EEB (3°, 6° y 9° grado), y el último curso de la EM (3° curso), en las áreas de Matemáticas y Comunicación. Las expectativas de logros están clasificadas en distintos niveles (a) Nivel I Bajo; (b) Nivel II Medio; (c) Nivel III Esperado y (d) Nivel IV Destacado.

Los últimos resultados indican muy poca mejoría en los logros de los aprendizajes de los estudiantes. Los resultados de la evaluación del 2015 indicaron que casi un tercio de los estudiantes de todos los niveles examinados puntúan en el nivel de competencias más básico, Nivel I (OECD, 2018). Los resultados del SNEPE 2018, denotaron incluso, una disminución en el promedio de los logros de los estudiantes en la mayoría de los grados y las áreas evaluadas, Matemáticas, Comunicación castellana y Comunicación guaraní.

La mayoría de los estudiantes se situó en valores inferiores al Nivel III. En porcentajes, los resultados indicaron que entre el 70% y 80% de los estudiantes evaluados estaban entre el Nivel I y Nivel II, ambos por debajo de lo esperado según el grado en el cual se encontraba el estudiante y las expectativas de logros del área para esa edad. Es decir, de cada 10 estudiantes solo 3 alcanzaron o superaron el nivel mínimo de aprendizaje (MEC, 2020).

Si desglosamos los logros por áreas, se resume que la mayoría de los estudiantes se encontraban en los niveles I y II en Matemáticas, y en los niveles III y IV, en Comunicación castellana, y por debajo del Nivel I, en Comunicación guaraní. Sólo entre el 2% y el 5% lograron destacarse en Matemáticas, entre el 5% y el 8% en Comunicación castellana, y entre el 1% y el 9% en Comunicación guaraní, según el informe ejecutivo del SNEPE 2018 (MEC, 2020).

De forma comparativa, los puntajes promedio de los estudiantes evaluados en los años 2015 y el 2018, muestran que casi la totalidad de los grados han bajado su desempeño a nivel nacional en Matemáticas y Comunicación guaraní, pero no así en el área de Comunicación castellana del 6° grado, en donde se visualizó una pequeña mejoría, pero todavía por debajo del mínimo esperado (MEC, 2020).

Estudios Comparados que Buscan Imitar el Modelo Educativo Finlandés

En el contexto latino, es poca la literatura existente sobre países que hayan comparado su sistema educativo o diseño curricular con el finlandés. Sin embargo, existe amplia literatura sobre investigaciones comparadas en relación a la formación docente en Finlandia. En este último caso, España ha desarrollado una cantidad numerosa de investigaciones sobre Finlandia. Sin embargo, algunos países latinos y de oriente medio han comparado algunos aspectos de su formación docente con la de Finlandia. Por ejemplo, países como Ucrania, Turquía, Brazil y Argentina han desarrollado investigaciones que aportaron resultados interesantes en el área de la formación docente.

Algunos estudios que tuvieron como modelo de comparación a Finlandia y que nos parecen significativos de mencionar en esta investigación son, por ejemplo, García (2009) quien se enfocó en comparar el contexto, los recursos, la escolarización, los procesos, y los resultados educativos de la educación en Finlandia y en la Comunidad de Madrid, a través de su trabajo *Estudio comparativo de la Educación: Finlandia y Comunidad de Madrid. Análisis y Recomendaciones*, con datos recabados entre los años 2005 al 2007.

El investigador García (2009) concluyó con su estudio que los cambios no siempre deben implementarse por el hecho de que se hayan puesto de moda. En su investigación destacó como ejemplo las nuevas corrientes que sugieren el rol de docente como un facilitador, o tutor del estudiante, contrapuesto al modelo finlandés que ha obtenido resultados excelentes manteniendo el rol del docente como el del transmisor de conocimientos. En síntesis, el estudio de García (2009) realiza una conclusión sobre el cuidado que se debe tener ante los estudios internacionales que miden el rendimiento escolar en los sistemas educativos. Además, sugiere siempre tener en cuenta el contexto de cada sistema como un factor determinante, y que cada sistema puede desarrollar sus propios criterios de evaluación de la calidad del mismo.

Otro autor que analizó el sistema educativo finlandés fue Rubén García Pedraza (2015) quien redactó su tesis doctoral sobre la *Comprensividad y Diversidad en la Educación*

Secundaria de Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España. Este trabajo tuvo como finalidad el estudio de los principales modelos de escuela comprensiva y diversificada en Europa occidental a los efectos de poder determinar el grado con el cual se cumplen los principios de igualdad y libertad. Sus objetivos tuvieron relación con el estudio de las características educativas organizativas, metodológicas, o institucionales, y el análisis del rendimiento escolar en base a los datos obtenidos de la investigación en relación a los posibles factores involucrados en los procesos, y la identificación de las tendencias actuales en educación secundaria sobre el tema de la equiparación de la libertad e igualdad, así como la manera en que están siendo impulsadas.

Las investigaciones de Operti, Kang, & Magni (2018) se centraron en los marcos curriculares, u otros elementos del mismo en una perspectiva comparada entre Brasil, Camboya, Finlandia, Kenia y Perú. Este estudio buscó una comprensión detallada de las tendencias regionales de marcos curriculares más contemporáneos. Los resultados indicaron que existe un marco curricular para cada país alineado con su propio desarrollo, proceso de reforma educativa pero construido de acuerdo a sus necesidades, contextos, y visión local con presencia de temas y tendencias vinculadas a la agenda internacional. Además, reveló la manera cómo el marco curricular de cada país encamina el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los estudiantes en distintos niveles de claridad y especificidad.

Finalmente, y muy recientemente Havu-Nuutinen, Kewalramani, Veresov, Pöntinen, & Kontkanen (2021) realizaron un estudio comparativo de los planes de estudio de Educación Inicial de Ciencias en Finlandia y Australia con el objetivo de descubrir los componentes constructivistas de dichos planes de estudios, así como localizar las similitudes y diferencias en la justificación y los objetivos, los contenidos, los resultados del aprendizaje, las actividades de aprendizaje, el papel del docente, y la evaluación. Los hallazgos mostraron que ambos países tienen varios componentes de currículos constructivistas, pero no siempre centrado en la educación científica. Por ejemplo, el currículo nacional finlandés no tiene resultados de aprendizaje definidos en general.

Clasificación de Referencia Internacional para los Sistemas Educativos, 2011 (CINE)

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) forma parte de la familia de Clasificaciones Económicas y Sociales de las Naciones Unidas utilizadas a nivel mundial para la construcción de estadísticas con datos comparables a nivel internacional. Los conceptos y las definiciones básicas que contiene se han redactado de forma que sean aceptados y aplicados universalmente en todos los sistemas educativos.

Esta clasificación de referencia CINE es utilizado por los hacedores de políticas e investigadores de cada país debido a que el análisis de la estructura pedagógica de cada sistema educativo se vuelve complejo por la diversidad de los distintos niveles educativos, y estructuras pedagógicas de cada país. Esta clasificación CINE es utilizada como referencia ya que ordena los programas educativos y sus certificaciones de acuerdo a los niveles de educación y campos de educación, facilitando así la clasificación de la actividad educativa.

Como uno de los componentes que sustenta la CINE se encuentra los mapas CINE, que organizan la información sobre los sistemas educativos de educación, los programas que forman parte de cada sistema y las certificaciones que reciben al culminar los niveles. Esta triangulación de los criterios de clasificación, con los programas y sus certificaciones le dan transparencia al proceso para la lograr la clasificación y codificación comparable de los programas nacionales y sus certificaciones. En la Tabla 1 se visualiza la clasificación de los niveles educativos y programas de la CINE que servirá de guía para el análisis posterior de las similitudes y diferencias entre Paraguay y Finlandia. La CINE establece todos los niveles posibles de formación educativa que podrían existir en cada nación, lo cual no implica que indefectiblemente todos los países, desarrollen todos los niveles.

Tabla 1 *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*

Niveles CINE 2011	Descripción
CINE 0	Educación Infantil: hace referencia a programas educativos intencionales que tengan como objetivo desarrollar habilidades físicas, cognitivas, y socioemocionales para la futura participación en la escuela y la sociedad. Se subdividen en: CINE 010: abarca el desarrollo educativo de la primera infancia en edades comprendidas entre 0 y 2 años. CINE 020: para niños de preprimaria/ preescolar de 3 años hasta el inicio de la educación primaria.
CINE 1	Educación primaria: proporciona la educación básica y sólida en lectura, escritura y matemáticas y también una comprensión básica de otras áreas.
CINE 2	Educación secundaria inferior: complementa la provisión de la educación básica, pero generalmente con un enfoque de enseñanza de materias o disciplinas con docentes especializados en áreas de conocimiento en particular. En algunos países, la culminación de este nivel marca el final de la educación obligatoria.
CINE 3	Educación secundaria superior: marca el final de la educación secundaria en la mayoría de los países. Mayor profundidad y especialización de las materias o disciplinas de la educación secundaria inferior. Generalmente, los docentes tienen mayor preparación y dominio de su área en particular.
Niveles CINE 2011	Descripción
CINE 4	Educación postsecundaria no terciaria: podría indentificarse como una secundaria superior o postsecundaria en un contexto nacional. Internacionalmente hablando, este nivel se extiende entre la educación secundaria superior y la post secundaria. En la cual, el contenido programático no es precisamente más avanzado que el de la secundaria superior sino una extensión de los conocimientos de los estudiantes que culminaron la secundaria superior.

CINE 5	Ciclo corto del terciario: son programas educativos más complejos que los de los niveles CINE 3 and 4, pero más cortos que los del nivel CINE 6. Profundizan y desarrollan nuevas técnicas, conceptos e ideas que no hayan sido desarrolladas en la educación secundaria superior.
CINE 6	Licenciaturas o nivel equivalente: Representan la primera titulación de grado o su equivalente y se diseñan con el objetivo de proveer a los estudiantes de conocimientos, habilidades y competencias académicas/profesionales intermedias. Generalmente son ofrecidas por las universidades o instituciones de educación terciaria equivalentes.
CINE 7	Maestría o nivel equivalente: Conducen a un segundo título o equivalente y se diseñan con el objetivo de proveer a los estudiantes de conocimientos, habilidades y competencias académicas/profesionales avanzadas. Pueden tener un componente sustancial de investigación, pero no al nivel de un doctorado. La duración sumada de los estudios terciarios hasta este nivel suele ser de 5 a 8 años o en algunos casos más, y puede ser acumulado totalmente en el nivel CINE 7. En algunos casos, se accede a este nivel directamente del CINE 3 o 4.
CINE 8	Nivel de Doctorado o equivalente: son programas que llevan a la obtención de una calificación avanzada en investigación como los PhD. s (Doctor of Philosophy). En la mayoría de los casos, la duración es de 3 años a tiempo completo, aunque el tiempo real de inscripción suele ser más largo. Los programas están dedicados a la investigación avanzada y original. Los programas de doctorado existen tanto en el campo académico como en el profesional.

Fuente: OECD, 2021. *Education GPS* (disponible en https://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/Notes_Maps_Educational_Systems.pdf). Traducción propia.

Capítulo 2. Modelo Educativo Finlandés

Este capítulo desarrolla los distintos periodos por los cuales atravesó el sistema educativo finlandés para llegar hasta la estructura vigente. El mismo, aparte de una descripción de las etapas, contiene figuras representativas de las modificaciones que fue sufriendo a medida que avanzaban sus reformas, y una imagen del sistema educativo actual.

La Educación Finlandesa entre 1917 a 1970

Finlandia luchó por su independencia de la Unión Soviética durante la Segunda Guerra Mundial sufriendo las consecuencias de tal lucha con la pérdida de su territorio lo cual los llevó a buscar un nuevo lugar para casi 450.000 finlandeses. Posterior a la guerra se iniciaron nuevos procesos en Educación. El primero, en 1950, en donde los partidos políticos del momento iniciaron el debate sobre la necesidad de la modernización del sistema educativo finlandés, debido a que el sistema educativo de la época era muy desigual y respondía a las necesidades de la sociedad agrícola. La educación básica abarcaba solamente seis años y solo algunos privilegiados que vivían en las grandes ciudades o municipios tenían acceso a una educación más avanzada ya que las escuelas de formación cívica, educación vocacional o técnica eran desarrolladas sólo por los grandes municipios y ciudades (OECD, 2014). Existía una educación, posterior a la básica que ampliaba a 3 años más la formación académica de los ciudadanos que podían acceder a la misma (Sahlberg, 2015).

La estructura del sistema educativo de ese entonces forzaba a que los alumnos de 11 años en adelante tuvieran que escoger entre dos tipos de formación. Por un lado, podrían optar por la formación recibida en las escuelas cívicas administradas por sólo algunos municipios que consistían en 2 a 3 años adicionales a los seis grados de la escuela primaria. La escuela cívica era habilitante para el acceso a la educación vocacional pero solamente si la ciudad era lo suficientemente grande como para sostener esta oferta educativa. Por otro lado, tenían la opción de las escuelas de gramática, que se extendían la formación académica a cinco años, posteriores a la escuela primaria. El recorrido marcado era que de la escuela de gramática pasaban a la escuela secundaria académica conocida como *Gymnasium*, y luego a la universidad. La mayoría de las escuelas primarias eran privadas, pero más adelante se convirtieron en escuelas subvencionadas por el gobierno ya que el aumento de alumnos requería de más recursos para las privadas (OECD, 2014).

Esta estructura educativa fue evolucionando principalmente gracias a tres políticas educativas. La primera era la idea de que la estructura del sistema educativo genera el acceso a una educación para todos. La segunda idea era que la forma y el contenido del currículo se concibe como un medio para el desarrollo de la personalidad individual y holístico del niño. Y la última idea proponía que la formación docente debía ser modernizada para que responda a las necesidades derivadas de las otras políticas educativas (Sahlberg, 2015).

A partir de esas ideas, en 1952, iniciaron procesos de reforma del currículo finlandés con estándares internacionales (Sahlberg, 2015) y la organización de la estructura del sistema educativo proponiendo una escuela común del 1ero al 8vo grado (OECD, 2011). La recomendación era que el sistema educativo debía evitar la agrupación de estudiantes en dos categorías; los más capaces, que cursaban las materias académicas; y en estudios vocacionales, que eran cursados por aquellos que preferían aprender habilidades manuales. En esta reforma se sostuvo la idea de que sólo los estudiantes que aprendieron un idioma extranjero como parte de su formación básica accederían a la educación secundaria, dejando cerrado el paso a la educación universitaria a aquellos que no lo habían hecho (Sahlberg, 2015).

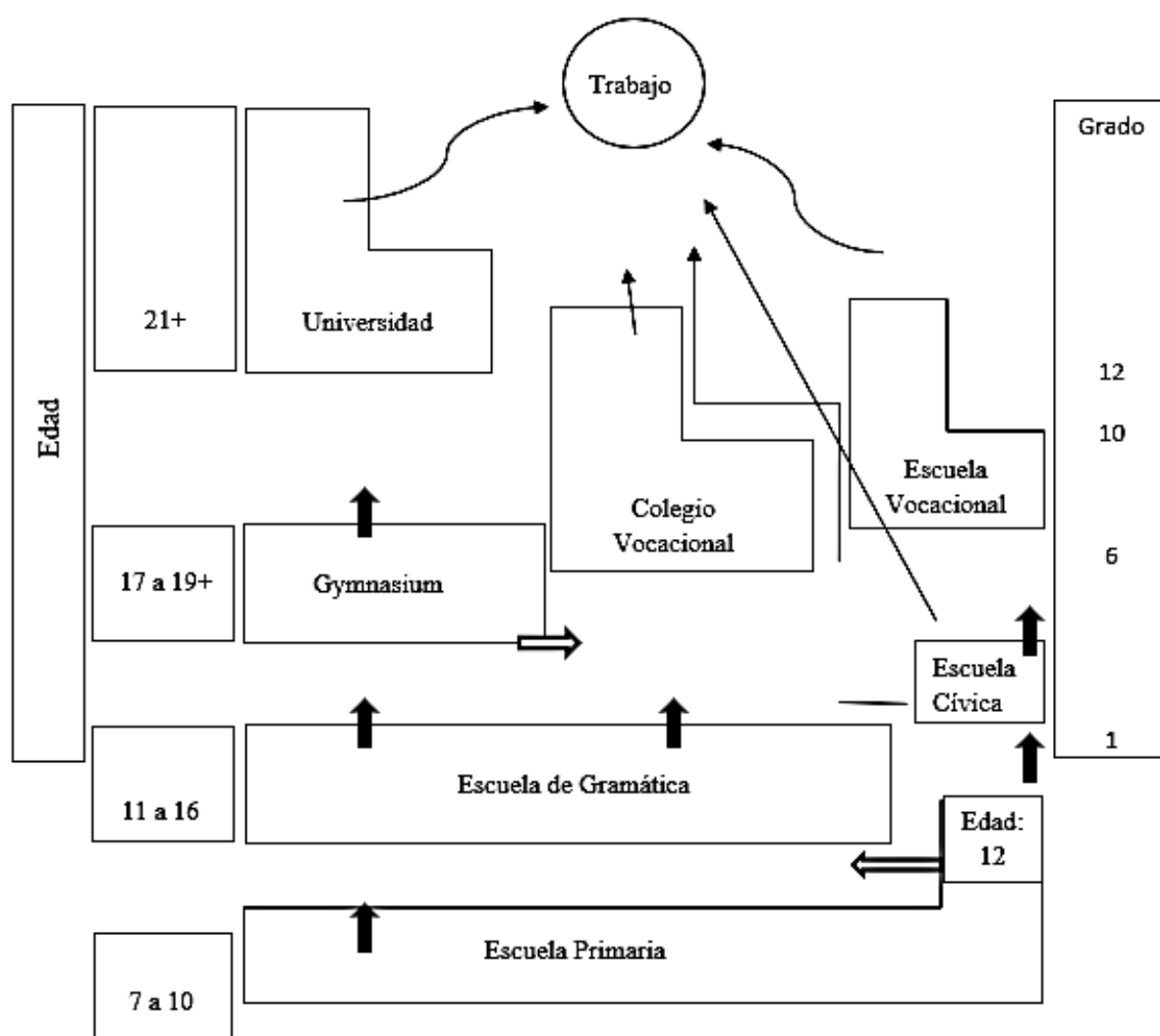
Finalmente, y siguiendo en el año 1952, se estableció que la educación obligatoria sería de 6 años de educación primaria y 2 años de de la escuela civica para aquellos que no pudieron avanzar hacia la escuela de gramática. De esta forma, la educación vocacional empezó a formar parte del sector educativo. El paralelismo de la estructura escolar permaneció fijo (Sahlberg, 2015).

En la Figura 2 se visualiza la estructura paralela del sistema educativo de entonces. La división se da a partir de los 11 o 12 años en donde las vias tomadas dan muy pocas posibilidades de moverse linealmente entre una oferta y otra.

En el año 1959, pisa con más fuerza la idea de una escuela integral de 9 años administrada por cada municipio y las escuelas primarias se fusionarían con las escuelas civicas públicas (OECD, 2011). Según Sahlberg (2015), las recomendaciones aprobadas al comité proponente, en 1963, eran que la educación pública obligatoria sea de 9 años distribuidos de la siguiente forma; (a) 1° al 4° como grados comunes para todos los estudiantes; (b) 5° y 6° grados como una escuela intermedia con opciones de materias prácticas o idiomas extranjeros, como focos de su formación, y (c) 7° al 9° grado tendrían tres caminos a seguir; orientación vocacional y práctica, una via intermedia con un idioma extranjero, y una via avanzada con dos idiomas extranjeros.

Esta aprobación derrocó la estructura del sistema educativo paralelo en Finlandia y dio nacimiento a la nueva escuela en Finlandia ya que fue el inicio de un nuevo sistema de educación básica, o escuela comprensiva o *peruskoulu* construida alrededor del concepto de una escuela integral en Finlandia (OECD, 2011) y donde las diferentes partes del sistema educativo estaban interconectadas y con acceso a todos sin importar la condición socioeconómica de los niños (Sahlberg, 2015). Es decir, nació un sistema educativo con igualdad de oportunidades para todos y en donde todos pueden aprender de todo.

Figura 1 Estructura del Sistema Educativo Finlandés hasta el año 1970



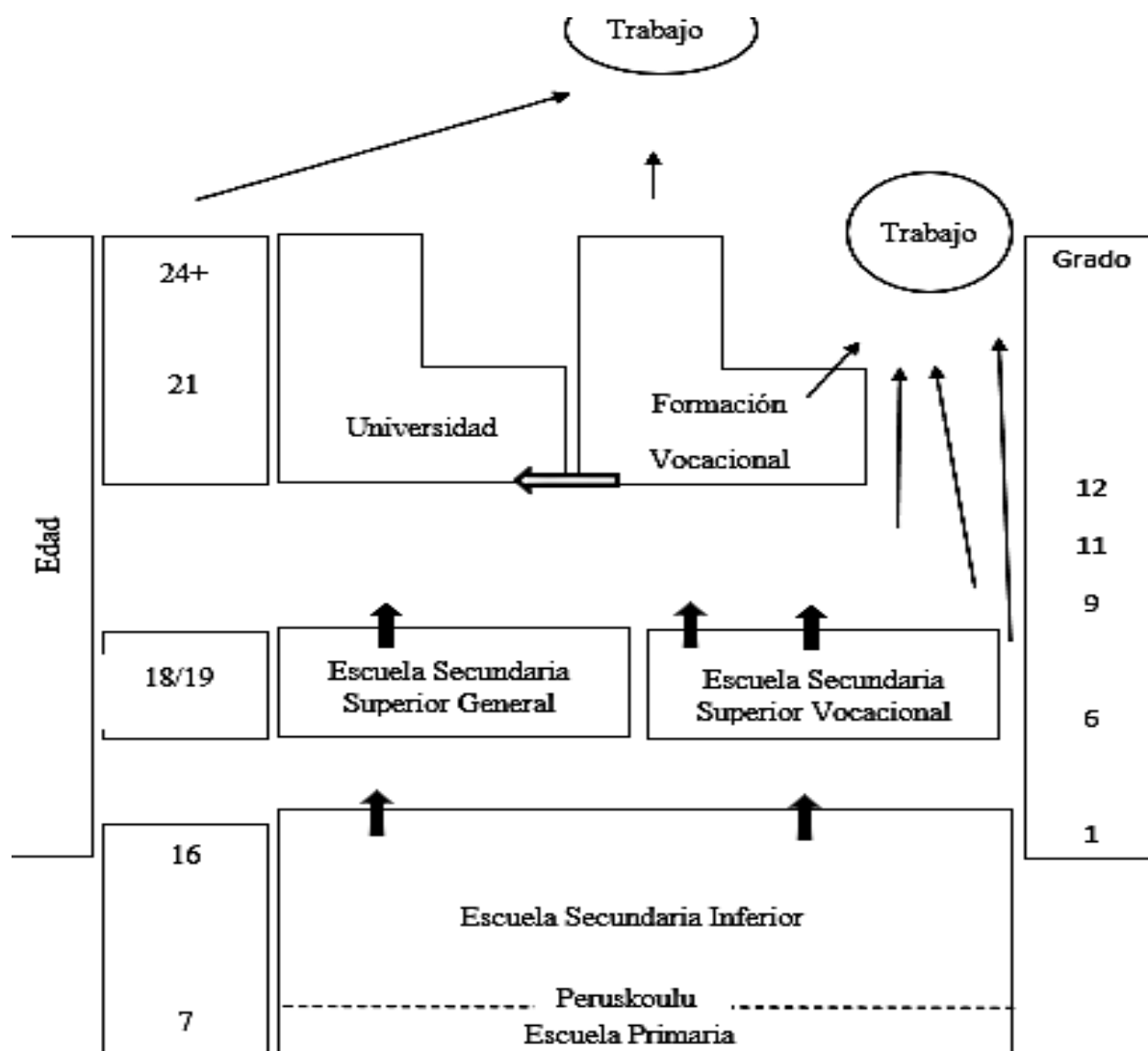
El nuevo Peruskoulu se desarrolló a principios de los años 70' y buscaba una educación de calidad para todos (OECD, 2014). Avanzando desde el norte del país hacia las zonas urbanas del sur tenía la idea central de fusionar la escuela primaria, la escuela de gramática y la escuela cívica en una escuela integral de 9 años de estudios obligatorios regidas por las autoridades educativas locales. Uno de los objetivos de esta nueva estructura del sistema educativo era que los estudiantes puedan acceder a la misma formación básica en los 9 años, sin importar su condición socioeconómica, intereses o sin importar que vivieran en una ciudad grande o no (Sahlberg, 2015).

Esta reforma también dio fin a la ubicación y agrupación, a partir del 5to grado de primaria, de los estudiantes según su desempeño académico o habilidades en las escuelas de gramática o cívicas. (Sahlberg, 2015). La transición fue compleja y desafiante ya que muchos docentes antiguos estaban acostumbrados al paralelismo del sistema educativo anterior (OECD, 2014).

Hasta 1980, los desniveles en grados superiores de las habilidades e intereses de los estudiantes en el área de matemáticas e idiomas extranjeros se abordaron con la oferta de tres niveles de estudio; el básico, que correspondía al nivel obtenido en la antigua escuela de gramática, el nivel medio y el avanzado (OECD, 2014).

Las implicancias significativas de la implementación de la escuela integral de la Figura N° 2 fueron la necesidad de la formación docente en educación inclusiva debido a la diversidad de clases sociales, habilidades e intereses que el docente encontraba en el aula, lo cual cambió la forma de enseñar de los docentes, y por último, la obligatoriedad de la tutoría y guía vocacional para el seguimiento y acompañamiento de las decisiones de los estudiantes, ya que al finalizar la educación obligatoria debían tomar decisiones sobre ir a la escuela secundaria superior general, a la escuela secundaria superior vocacional o conseguir un trabajo (Sahlberg, 2015).

Figura 2 Estructura del Sistema Educativo Finlandés a partir del año 1970



Fuente: Sahlberg, (2015, pág. 27). Traducción propia.

Cambios en el Sistema Educativo Finlandés desde el 2015

“Equipo que gana no se toca” reza la frase muy utilizada en el mundo del fútbol, y esto es totalmente aplicable a lo que pasó con la escuela primaria de 1970 hasta sus más recientes modificaciones, ya que con ese sistema educativo Finlandia llegó a sorprendernos a todos en el inicio de sus éxitos con los exámenes de PISA, y continuó su seguidilla de éxitos en las demás ediciones. Sin embargo, pese a sus logros pero con el espíritu de seguir renovando su sistema educativo en el año 2000, se empezaron a desarrollar diferentes áreas como el multiculturalismo, la educación especial, y la idea de la abolición de la línea administrativa que existía entre la escuela primaria y la escuela intermedia (Sahlberg, 2015).

En el 2013, se realizaron otras modificaciones en la estructura de su sistema a través de la inclusión integral de la educación inicial al sistema educativo finlandés que hasta ese entonces era tarea de la administración social de la salud. Con esta decisión, la educación inicial en Finlandia tomaría la responsabilidad de la educación, cuidado, guarda, mejora de la salud y el de los niños de 1 a 5 años antes de ingresar a la escuela primaria (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021). En el mismo año se incluyó la pre primaria, en principio no obligatoria, para los niños de 6 años de edad cumplidos (Sahlberg, 2015) pero en el año 2015 este nivel educativo pasó a ser obligatorio en la estructura del sistema educativo finlandés (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021).

El Sistema Educativo Finlandés Actual y su Funcionamiento

El sistema educativo finlandés ofrece, hoy en día, una propuesta global con igualdad de oportunidades educativas para todos y con una estructura pedagógica que no lleva a ningún callejón sin salida a los estudiantes.

El sistema educativo finlandés está dividido en la Educación y Cuidado de la Primera Infancia (ECEC, siglas en inglés), Educación Básica, Educación Secundaria Superior, Educación Vocacional, Educación Superior y la Educación de Adultos. La educación obligatoria abarca 1 año de preprimaria y 9 años de la educación básica. La educación post obligatoria está compuesta de 3 años de una formación general o vocacional en la educación secundaria superior; y el sistema de educación superior compuesta por las universidades (Finnish National Agency for Education, 2021).

El programa del ECEC es opcional y se enfoca en dar apoyo al desarrollo, el aprendizaje y el bienestar del niño. A grandes rasgos, sus objetivos se enfocan en la enseñanza y el cuidado del niño en colaboración con sus tutores o padres. Todo esto se realiza con objetivos establecidos que promueven el desarrollo, la salud, el bienestar de los niños, y la mejora de sus oportunidades de aprendizaje. Este programa de acceso voluntario abarca a niños de 0 a 5 años de edad. El costo para las familias es calculado de acuerdo a los ingresos, el tamaño de la familia y el tiempo que el niño pasaría en el ECEC (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021).

Los municipios tienen la obligación legal de proporcionar servicios de guardería para el ECEC, a tiempo completo, de acuerdo con las necesidades locales. Ambas formas de ECEC atienden a niños de diferentes edades (CINE 010 y 020 integrados). Una vez que el niño cumple los 9 o 10 meses, y los padres hayan terminado su licencia por paternidad tienen varias opciones

que van desde las guarderías municipales, privadas, el cuidado de niños con subsidio asignado, y la opción de una licencia para quedarse en casa para el cuidado del niño, pero con un subsidio hasta que el hijo más pequeño cumpla tres años de edad. La mayoría opta por los servicios municipales de ECEC ya que las privadas tienen un precio más elevado (Eurydice, 2021).

El primer nivel de educación obligatorio (desde agosto de 2015) es la preprimaria o preescolar (CINE 020). Los municipios tienen la obligación de proveer educación preprimaria a razón de 700 horas al año como mínimo. Los niños acceden al programa gratuitamente en agosto del año en que cumplen 6 años de edad, y 5 años de edad para los niños con necesidades educativas especiales (Eurydice, 2021). El programa tiene como meta la mejora de las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los niños y facilita la transición a la escuela primaria (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021).

La mayoría de los niños asisten a la educación preescolar en los centros ECECs. Sin embargo, las escuelas también están habilitadas para desarrollar dichos programas. La duración de la jornada escolar es distinta a la del nivel no obligatorio que se desarrolla a tiempo completo. En este nivel suele ser de 4 horas diarias, pero en la mayoría de los casos los padres o tutores matriculan a sus hijos en otros tipos de educación, como los del ECEC, para llenar un día completo (Eurydice, 2021).

En el caso de que el programa se desarrolló en un centro de ECEC, la educación preprimaria para niños se lleva generalmente en grupos separados. Sin embargo, un grupo con niños en educación preprimaria también puede incluir niños más pequeños del ECEC. También puede darse el caso de que, en las escuelas generales, que desarrollan el programa de preprimaria, existan niños de preprimaria que se integren a grupos de alumnos de la educación obligatoria (Finnish National Agency for Education, 2021).

La educación básica gratuita inicia a los 7 años de edad, dura 9 años en total y abarca desde el grado 1 hasta el 9 (CINE 1 y 2). La misma es desarrollada como parte de la escuela comprensiva de Finlandia y tiene como objetivo apoyar el crecimiento de los alumnos a través de una participación humana y éticamente responsable en la sociedad, así como dotarles conocimientos y habilidades necesarios para la vida (Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2021).

La gratuidad de la matrícula en la educación básica también se extiende a otros aspectos como los materiales de estudio, comidas diarias, servicios médicos, transporte desde la casa a la

escuela de acuerdo a ciertas condiciones como distancia, peligrosidad en el proceso de traslado, accesibilidad al lugar, etc. (Eurydice, 2021).

La educación básica puede incluir un año extra voluntario de estudios adicionales (grado 10). Cuando los alumnos han completado su educación basada en el programa de la escuela comprensiva culminan su educación obligatoria, o cuando han pasado desde el inicio de su educación obligatoria. Si un niño con NAEE o con alguna enfermedad no logra culminar la educación básica dentro de los 9 años, el niño podría acceder al ámbito de una educación obligatoria extendida. Esta inicia cuando el niño cumple 6 y dura 11 años. Al culminar la escuela comprensiva, los estudiantes no reciben ningún certificado, pero están totalmente calificados para sus estudios futuros (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021).

Las escuelas comprensivas abarcan toda la educación primaria y la educación secundaria inferior. En este sentido, los docentes que enseñan en los grados 1 al 6 de primaria son docentes de grado. Caso contrario a los grados 7 al 9, de la educación secundaria inferior, que son docentes para cada materia específica. Todos los docentes tienen culminado una Maestría en la universidad (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021).

Las autoridades locales son las encargadas de organizar la educación básica a través de las escuelas comprensivas en 190 días escolares, iniciando el 1 de agosto hasta el 31 de julio del año siguiente. Los cortes se establecen en dos momentos, en otoño y en primavera (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021).

Si bien es cierto existen otros proveedores de la escuela comprensiva, la mayoría de los niños asisten a las desarrolladas por su autoridad local o municipio. Generalmente asisten a la escuela más cercana, pero pueden escoger escuelas de otras zonas, pero con algunas restricciones (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021).

Todo estudiante que culmine satisfactoriamente la escuela comprensiva debe aplicar para las opciones existentes en la escuela secundaria superior (CINE 3). Este ciclo se divide en la educación secundaria superior general y la educación superior general vocacional. Las edades que abarca van desde los 16 años de edad hasta los 19. En algunos casos, los estudiantes en formación vocacional son un poco mayor al promedio (Eurydice, 2021). Es decir, si una persona tiene la preparación suficiente para iniciar los estudios también puede ser admitida como estudiante (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021).

La educación secundaria superior general provee una educación general y tiene como objetivo ayudar a los estudiantes para convertirse miembros de la sociedad y en seres humanos decentes, completos, educados. Así también se propone proporcionarles los conocimientos y las habilidades necesarios para proseguir con sus estudios, su vida laboral, personal y por ende promover su desarrollo personal constante (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021).

Los estudiantes pueden optar por estudiar en una escuela secundaria superior general diurna, en una escuela secundaria superior para adultos, en forma de aprendizaje a distancia (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021) o en los *Folk Schools*, que son instituciones educativas para adultos (alumnos mayores a los 18 años de edad) donde los estudios generalmente no conducen a una calificación. En referencia al aprendizaje a distancia, el mismo cumple con el plan de estudios básico nacional y el tiempo de finalización indicado para las escuelas secundarias superiores de adultos.

La matrícula en la educación secundaria superior general en Finlandia es gratuita, y así también lo son sus almuerzos. Sin embargo, el costo de los materiales de estudio, el estudio de algunas materias, y el exámen nacional de matriculación tienen costo, pero existen posibilidades de ayudas financieras. Las instituciones educativas que hayan recibido la licencia que otorga el Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia para este nivel están habilitadas para proveer este tipo de educación. Generalmente, estas licencias son concedidas a las autoridades locales, a una autoridad municipal conjunta, a una asociación o fundación registrada. También existen instituciones educativas administradas por el Estado (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021).

Una característica importante de este nivel es que los estudiantes avanzan de acuerdo a la selección de cursos que hayan hecho. Algunos cursos son obligatorios, otros profundizan en algunas áreas y otros son cursos aplicados. Los jóvenes de la educación secundaria superior general deben de completar 75 cursos, de aproximadamente 38 horas cada uno, y los adultos, 44 cursos de 28 horas de duración en promedio. Generalmente desarrollan todo el programa de estudios en 3 años, pero también puede ser culminado en 2 o 4 años (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021). Los estudiantes pueden tomar uno o más cursos en las escuelas secundarias de verano en medio de los dos semestres durante un lapso de estudio de una a tres semanas (Eurydice, 2021).

En este nivel, el Ministerio de Educación y Cultura puede designar tareas educativas especiales basadas en el plan de estudios a algunas escuelas secundarias superiores generales. En este caso, las instituciones designadas deben de enfatizar en una enseñanza de acuerdo a la tarea educativa encomendada, sin dejar de desarrollar el programa de estudio básico de la secundaria superior general. Las escuelas secundarias superiores especializadas suelen enfocarse en las siguientes áreas: música, artes visuales, dramaturgia creativa, arte y medios, idiomas, ciencias ambientales, ciencias naturales, matemáticas, tecnología, estudios técnicos y deportes. Estas escuelas pueden aplicar pruebas de acceso (Eurydice, 2021).

A diferencia de la escuela comprensiva, (CINE 1 y 2, en donde existen restricciones para la elección de las escuelas) los estudiantes de la educación secundaria superior general pueden postularse a la secundaria general que deseen. El único requisito es la selección que se realiza en base al promedio de calificación de las materias teóricas del certificado de educación básica. El promedio mínimo suele ser de alrededor de 7 sobre 10 (Eurydice, 2021).

La organización de la escuela secundaria superior general es modular sin el formato anual de clases. Ellas tienen un sistema de cinco o seis períodos anuales. Los horarios semanales de las materias varían de una institución a otra y están organizados de acuerdo a las elecciones de materias de los alumnos. Es decir, un alumno podría tener entre cinco a seis horarios durante el año escolar en donde sus lecciones suelen estar divididas en clases de 60 minutos con una parte instructiva de 45 minutos y 15 minutos de receso. Últimamente, se encuentran casos de instituciones educativas que han aumentado sus lecciones a 75 minutos de instrucción, con 15 minutos de receso (Eurydice, 2021).

La finalización de este nivel no califica a los estudiantes a ninguna profesión o ocupación. Aquellos que la culminen satisfactoriamente acceden a un examen nacional de finalización de estudios llamado “Examen Nacional de Matriculación” (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021). Aquellos que aprueben este examen son elegibles para proseguir sus estudios en las universidades o instituciones de formación vocacional.

Los objetivos del examen nacional de matriculación son; por un lado, determinar si los candidatos han desarrollado los conocimientos y habilidades establecidos en el plan de estudios nacional de la educación secundaria superior general y, por el otro lado, conocer si el nivel de madurez de los egresados es adecuado y está en consonancia con la educación secundaria superior (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021)

Este examen se realiza en dos momentos del año (primavera y otoño) de manera simultánea en todas las instituciones que brindan educación de este nivel. El mismo contiene cuatro pruebas como mínimo. La materia obligatoria a todos es el de lengua materna, y los otros tres exámenes obligatorios son seleccionadas por los estudiantes de la siguiente forma: una segunda lengua nacional, una lengua extranjera, matemáticas o materias del área de humanidades y ciencias naturales. El examen también podría incluir asignaturas optativas (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021).

Este examen puede ser tomado de una sola vez o en periodos distintos, siempre y cuando no sobrepasen los tres periodos consecutivos. Son dos los requisitos para recibir el certificado de examen de matriculación: aprobar el examen y recibir un certificado de educación secundaria superior general o un certificado de educación secundaria superior profesional. Los exámenes que se tomaron como obligatorios durante tres períodos de exámenes consecutivos no pueden ser cambiados a opcionales más adelante. El organismo responsable de la preparación y evaluación de el examen nacional de matriculación es *La Junta de Examen de Matrícula* (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021).

Otra de las vías que los alumnos tienen disponible como opción de educación secundaria superior es la formación vocacional. El propósito de la *Vocational Education and Training* (VET) es incrementar y mantener las habilidades vocacionales de la población, desarrollar el comercio y la industria respondiendo a las competencias necesarias en ese sector (Finnish National Agency for Education, 2021). Estas calificaciones profesionales incluyen las calificaciones vocacionales de la secundaria superior (CINE 3), calificaciones adicionales y las calificaciones especializadas (CINE 4). Las primeras, tienen como objetivo específico desarrollar las habilidades básicas requeridas en el campo. Por otro lado, las certificaciones profesionales adicionales y especializadas se enfocan en el desarrollo de las habilidades de las personas en las diferentes etapas de su carrera (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021).

Las calificaciones especializadas basadas en competencias son parte de la educación postsecundaria no terciaria en Finlandia y están destinadas a adultos con capacidades en diferentes campos para que puedan demostrar su competencia práctica y habilidades profesionales a través de pruebas de competencia para la cual generalmente se preparan anticipadamente antes de tomarlas. La formación preparatoria está organizada por centros de educación de adultos e instituciones profesionales. Estas calificaciones profesionales

especializadas les permiten a los adultos mejorar su posición en el mercado laboral (Eurydice, 2021).

Las calificaciones profesionales tienen el siguiente alcance en créditos ECVET: las calificaciones profesionales de secundaria superior son de 180 puntos, las titulaciones adicionales de 150 puntos y las titulaciones especializadas de 180 puntos (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021).

Hay dos distinciones importantes de la formación profesional vocacional en Finlandia. Una es que la misma se puede impartir en los lugares de trabajo mediante un acuerdo de aprendizaje o un acuerdo de formación. Y la otra es que el aprendizaje previo adquirido de diversas formas puede reconocerse como parte de los estudios. Una vez que el joven o adulto aplica para la educación y formación profesional, en conjunto con la institución se elabora un plan de desarrollo de competencias personales, en el que se detallan los contenidos, horarios y métodos de estudio para cada estudiante (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021). Estadísticamente hablando, cerca de la mitad de los estudiantes que han culminado su educación básica en Finlandia continúan sus estudios en las ofertas del VET en vez de la educación secundaria superior general. La educación VET también los habilita a continuar sus estudios en la educación superior (Finnish National Agency for Education, 2021).

Finalmente, en el sistema educativo finlandés se encuentran las calificaciones que otorgan la educación superior en los niveles CINE 6, 7 y 8. Las instituciones que ofrecen este tipo de educación comprenden universidades y universidades de ciencias aplicadas (Finnish National Agency for Education, 2021). La misión de las universidades en general es realizar investigación científica y brindar educación basada en ella.

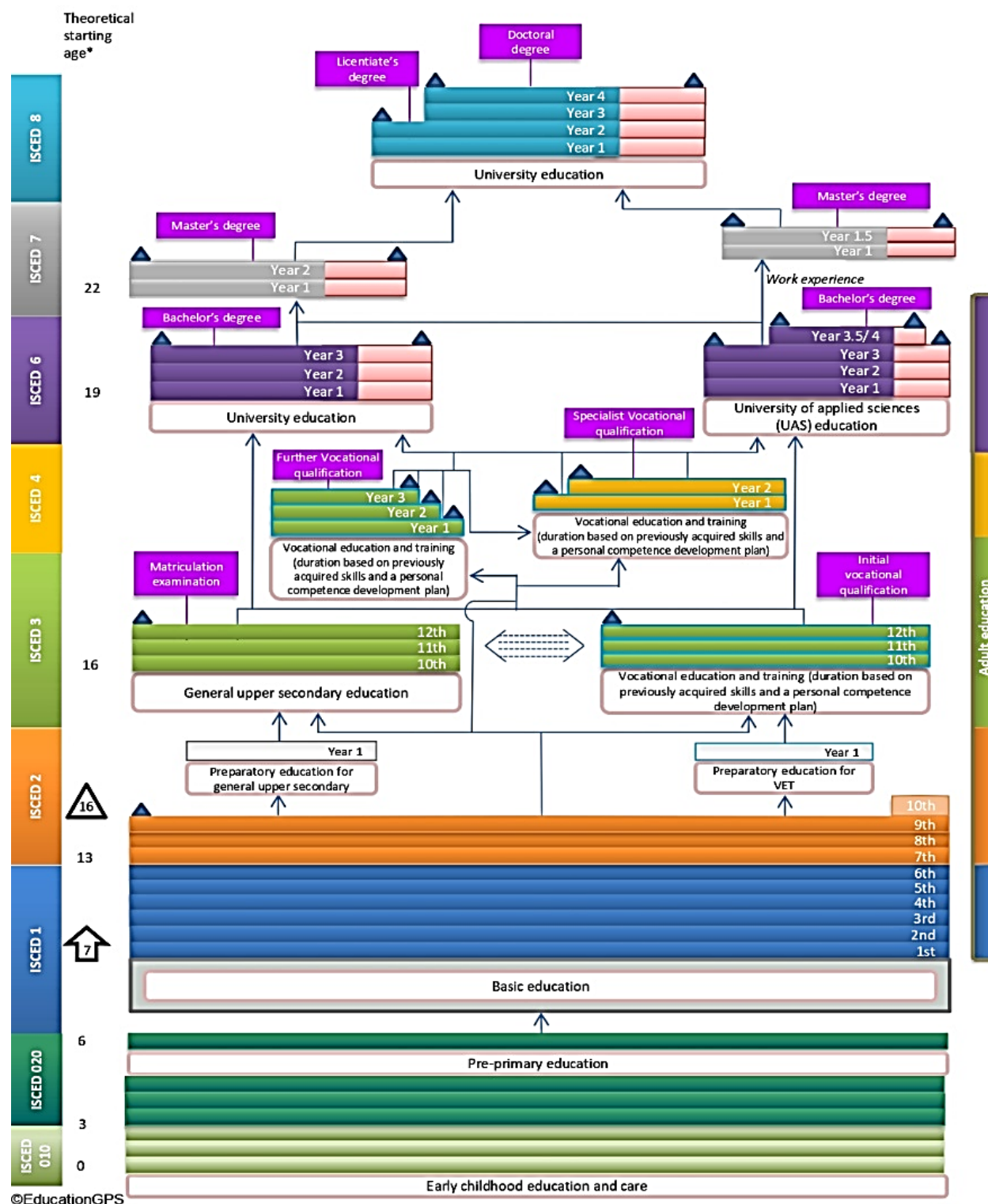
Las universidades tienen una orientación más académica (Eurydice, 2021) y desarrollan programas que se dedican tanto a la educación como a la investigación y tienen el derecho a desarrollar programas de doctorados (CINE 8). Es decir, otorgan títulos de licenciatura, maestría, y doctorado (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021).

Las universidades de ciencias aplicadas son instituciones de educación superior profesional que se enfocan en diversos campos y se dedican a la investigación aplicada y desarrollo (Finnish National Agency for Education, 2021) y tienen como objetivo responder a las necesidades del mercado laboral. Las mismas otorgan títulos de licenciatura y maestría en ciencias aplicadas. El requisito para inscribirse a un programa de maestría en la universidad de

ciencias aplicadas es poseer una licenciatura en ciencias aplicadas u otro título adecuado y como mínimo dos años de experiencia laboral en el área del título anterior obtenido (Ministry of Education and Culture, Finland, 2021).

Los créditos de los estudios en educación superior se cuantifican de acuerdo a la carga de trabajo requerida, en el primer y segundo ciclo. Por ejemplo, 60 créditos ECTS equivalen a un año de estudio a tiempo completo que representan aproximadamente unas 1600 horas de trabajo del estudiante. En las universidades de enfoque académico, una licenciatura dura generalmente tres años y una maestría, dos años más por encima de los años de estudio de la licenciatura. En las universidades de ciencias aplicadas suelen extenderse entre 3.5 a 4.5 años (Finnish National Agency for Education, 2021).

Figura 3 Estructura del Sistema Educativo Finlandés en la Actualidad



Fuente: OECD, 2021. *Education GPS* (disponible en <http://gpseducation.oecd.org>)

Capítulo 3. El Currículo de la Educación Básica en Finlandia

En Finlandia, el gobierno y el ministerio de educación y cultura son los responsables de preparar e implementar las políticas de educación y ciencias. El currículo básico emitido por la Junta Nacional de Educación guía el desarrollo de los contenidos de la educación, y la preparación de los planes locales. En este capítulo conoceremos más sobre los fundamentos del currículo local en Finlandia, su significancia, y otros elementos más del modelo curricular.

Marco Legal y Cuestiones Generales del Currículo Nacional en Finlandia

El currículo nacional finlandés está compuesto por diferentes elementos que guían y dan orientación a las instituciones escolares que brinda la educación básica en sus localidades. En esta sección desarrollamos algunos de los elementos que contiene el Currículo Nacional para la Educación Básica, 2014.

Un Currículo Nacional y Varios Currículos Locales en Finlandia

Basado en los lineamientos establecidos por el gobierno, el currículo nacional establece las directrices generales para asegurar la igualdad y la calidad de la educación. Del mismo se desprende el currículo local para orientar las acciones y el trabajo escolar local, así como establecer metas locales con miras a promover el bienestar y los aprendizajes de los alumnos. Cualquier currículo local en Finlandia debe contener (Finnish National Board of Education, 2016); (a) una propuesta de currículo para la educación y cuidado de la primera infancia; (b) un currículo para la educación preprimaria; (c) una propuesta de currículo para la educación básica; (d) una propuesta del plan de actividades; (e) un plan de bienestar para niños y jóvenes en consonancia con la Ley de Bienestar Infantil de Finlandia; (f) un plan local para la equidad en consonancia con la Ley de No-Discriminación del país; (g) una propuesta de los planes educativos culturales y de desarrollo sustentable, u otros formulados con las decisiones locales tomadas en relación a la educación, niños, jóvenes y las familias y (h) todas las decisiones sobre la organización y puesta en práctica de la educación básica desde una mirada local incluyendo la enseñanza, la evaluación, el apoyo al aprendizaje, orientación y bienestar del alumno, las formas de cooperación y otras actividades.

El proveedor local tiene en cuenta las necesidades de los alumnos, las características locales y los resultados de la autoevaluación al desarrollar el plan de estudios local buscando la mejora continua de la educación. El plan también sirve como transición de la educación básica a la educación secundaria.

Cada proveedor de educación básica toma las decisiones sobre la necesidad de desarrollar un currículo local común para todos los proveedores, o con partes comunes, o con partes específicas para una escuela u otra. Los proveedores pueden acordar un trabajo en conjunto y establecer políticas regionales, hasta incluso la forma cómo se dará la enseñanza. El plan anual y los planes individuales de los alumnos están basados en el currículo local. Es responsabilidad de los proveedores de educación local garantizar que la educación básica se imparta de acuerdo al plan de estudios (Finnish National Board of Education, 2016).

Misión de la Educación Básica Finlandesa

La misión de la educación básica está relacionada con su *tarea educativa, social, y cultural*. La tarea educativa fundamental de la misma tiene como cimientos el principio de inclusión, ya que debe garantizar la accesibilidad a la educación de todos. Para que esto se logre cada institución educativa debe apoyar el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de los alumnos trabajando conjuntamente con sus familias. De la misma forma, la tarea educativa radica en brindar oportunidades de desarrollo de competencias a los alumnos, trabajar su identidad en sus distintos roles, promover su participación y crecimiento en una sociedad democrática con respeto a los derechos humanos (Finnish National Board of Education, 2016).

En la misma línea, la tarea social de la educación básica es promover la equidad, la igualdad y la justicia. La base de esta construcción social es la interacción y la confianza entre personas en donde se promueve la comprensión de la diversidad e igualdad de género, y se previene la desigualdad y exclusión de cualquier ciudadano. Para lograr esto, se anima a niños y niñas a estudiar materias de distintas áreas por igual, construyendo cada uno su propio camino de aprendizajes sin modelos a seguir determinados por el género (Finnish National Board of Education, 2016).

Finalmente, la tarea cultural de la educación básica es apoyar a los estudiantes en la construcción de su identidad cultural y capital humano. A través de esta tarea, se promueve la comprensión de la diversidad cultural, y la valoración del patrimonio cultural ya que la educación básica se sustenta también en la educación global. La misma está en sintonía con los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU (Finnish National Board of Education, 2016).

Objetivos Generales de la Educación Básica en Finlandia

Los objetivos generales redactados en la Ley de Educación Básica sirven de base para la preparación del Currículo Nacional Básico, y orientan la elaboración de los currículos locales.

Los objetivos nacionales son los siguientes (Finnish National Board of Education, 2016):

- Crecimiento como ser humano y pertenencia a la sociedad: el objetivo central de la tarea educativa según el artículo 2 del Decreto del Gobierno (422/2012) es apoyar a los alumnos en su crecimiento como seres humanos, desde pequeños hasta convertirse en adultos, con una autoestima saludable, y acompañarlos en su crecimiento como miembros responsables de la sociedad. La educación básica promueve el conocimiento y la comprensión de las distintas culturas, tradiciones y la herencia del humanismo occidental. El decreto resalta la inviolabilidad de la dignidad humana, el respeto de los derechos humanos y los valores de la sociedad de Finlandia.
- Conocimientos y habilidades necesarios: el Decreto de gobierno, en su sección 3, establece como objetivo clave sentar las bases para el desarrollo de otros conocimientos amplios y habilidades generales para ampliar su visión del mundo. Los conocimientos requeridos abarcan diferentes áreas de conocimiento, incluyendo competencias transversales vinculantes. Todos los conocimientos que se enseñan deben basarse en información científica.
- Promoción del conocimiento y la capacidad, la igualdad y el aprendizaje permanente: todas las actividades que se desarrollan sostienen la equidad y la igualdad educativa, y buscan la mejora constante de las habilidades y capacidades de aprender a aprender de los alumnos con miras a sentar las bases de sus conocimientos y habilidades, encaminándolos hacia un aprendizaje a lo largo de toda la vida, según lo indica la sección 4 del Decreto del Gobierno. De la misma forma, el Decreto resalta la utilización de los entornos de aprendizaje interactivos, el aprendizaje fuera de la escuela como un recurso más de instrucción, y la importancia de la cultura escolar como un lugar que promueve el crecimiento, los aprendizajes y el bienestar de los alumnos. El currículo de la educación básica determina los objetivos, contenidos de las materias, las competencias transversales, y los módulos de aprendizaje multidisciplinares.

Marco Normativo y Conformación del Currículo Básico Nacional Finlandés

El currículum la educación básica fue desarrollado por la Comisión Nacional de Educación en el 2014, y su aplicación inició en comenzó el 2016 del 1° al 6° grado, y desde el 2019, del 7° al 9°. Su base jurídica es la Ley de Educación Básica y tiene como fin promover el crecimiento y desarrollo saludable de los alumnos. La base legal de la educación básica también se encuentra en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, y el compromiso de protección de las oportunidades de aprendizaje y bienestar de los niños, a través de diversos tratados internacionales de derechos humanos firmados por el país (Finnish National Board of Education, 2016).

El currículo de la educación básica contiene una descripción de los siguientes elementos; (a) la misión y los objetivos de la educación básica; (b) objetivos y contenidos de las materias; (c) el concepto de aprendizaje y la base de valores como fundamentos de la educación; (d) los lineamientos de la cultura operativa; (e) la organización del trabajo escolar; (f) evaluación; (g) las distintas formas de brindar apoyo; (h) educación bilingüe; (i) las distintas formas de desarrollar la educación básica y (j) los fundamentos del currículo local.

Características que Orientan el Currículo en la Educación Básica

La educación básica se sustenta en tres elementos que guían a los docentes y directivos en el desarrollo de la educación básica en Finlandia. En esta sección describimos estos elementos.

Valores subyacentes de la Educación Escolar Básica

La educación básica en Finlandia sienta las bases de los conocimientos generales, y el desarrollo de capacidades de los alumnos, a través de una educación basada en valores subyacentes. Para presentarlos ordenadamente los describimos en la Tabla 2.

Tabla 2 *Valores Subyacentes de la Educación Básica en Finlandia*

Valores	Descripción
Singularidad de cada alumno y derecho a una buena educación	El valor específico de la infancia sostiene que cada alumno es único y valioso tal como es, y tiene derecho a desarrollar todo su potencial como ser humano y como miembro de la sociedad. El estímulo, la escucha, y el apoyo es individual, y los hace sentirse valorados en su comunidad. Como parte de su derecho a una buena educación deben de tener la oportunidad de ser exitosos en sus estudios. La escuela acompaña a los alumnos en la construcción de sus sistemas de valores personales velando por su seguridad y bienestar.
Humanidad, conocimientos generales y capacidad, igualdad y democracia.	La educación básica se fundamenta en el respeto y defensa de la vida, los derechos humanos que promueven el bienestar, la democracia y la participación activa en la sociedad buscando así la igualdad económica, social, regional y de género sin exigir a ningún alumno temas religiosos, filosóficos, políticos o ser sometidos a influencias comerciales. Parte de los conocimientos generales y habilidades de la educación básica son: <ul style="list-style-type: none"> - Apoyarlos en su crecimiento humano con valores como la verdad, la bondad, la belleza, la justicia y la paz, y enseñarles a que los defiendan con ética, pero poniéndose en el lugar de la otra persona. - Se les enseña a reflexionar sobre sus actitudes, sobre los demás, el medio ambiente y la información. así como la autorregulación y el tomar la responsabilidad de su crecimiento y bienestar.
La diversidad cultural como riqueza	La educación básica trabaja las bases para el desarrollo de una ciudadanía global que respete los derechos humanos y aliente a los alumnos a actuar positivamente para el cambio. La educación básica acompaña a los alumnos en la construcción y crecimiento de su identidad cultural personal, con un rol activo, e incentivando el interés por otras culturas con respeto a la diversidad e interactuando entre culturas para crear lazos sostenibles, y aprender las distintas costumbres, prácticas y creencias. Esto los ayuda a ver y analizar los problemas desde la mirada de la vida de otras personas o culturas.

Necesidad de una forma de vida sostenible.	Los principios del desarrollo sostenible, el conocimiento y la capacidad ecosocial en la educación básica encaminan a los alumnos hacia la adopción y creación de formas de vida con una cultura que no negocia la dignidad humana, que entiende la diversidad, la capacidad de renovación de los ecosistemas. Personas que desarrollen una economía circular basada en el uso sostenible de los recursos naturales con habilidades y competencias que les ayuden a analizar de forma crítica los aspectos conflictivos de nuestras formas de consumo y producción en relación al futuro sostenible, actuando en base a soluciones que mejoren nuestra forma de vida a largo plazo. En resumen, una mirada en donde asumen una responsabilidad global que transpasa y tiene en cuenta a otras generaciones.
--	---

Estos cuatro valores son la base para la preparación del plan de estudios básico nacional y son tenidos en cuenta por los docentes al desarrollar sus propuestas (Finnish National Board of Education, 2016).

Concepto de Aprendizaje en la Educación Básica

En la educación básica se ve al alumno como un actor activo en donde el concepto de aprendizaje implica (Finnish National Board of Education, 2016); (a) concebirlo como algo innato al crecimiento del ser humano y del proceso de construcción de una vida digna para la comunidad; (b) que el alumno aprenda a marcarse metas, y realizar la resolución de problemas de forma autónoma y en equipo con otros; (c) utilizar los diferentes sentidos, elementos físicos y el lenguaje para que los alumnos piensen y aprendan; (d) promover la autoreflexión del alumno sobre sus logros de aprendizajes, experiencias y emociones luego de la adquisición de conocimientos y habilidades. En este último punto es fundamental generar experiencias emocionales positivas, la alegría de aprender y actividades creativas a los efectos de que los alumnos quieran desarrollar sus competencias.

Siguiendo con la lista de lo que significa el aprendizaje en Finlandia se debe (e) considerar que el aprendizaje necesita de la interacción con los distintos actores del proceso educativo, con otros adultos, entornos de aprendizaje y comunidades, en constante evaluación de dichos procesos, enfocándose en la voluntad de los alumnos para llevarlos a cabo y cómo mejoran sus habilidades. En este punto, se reconoce que la oportunidad de aprender juntos

promueve el pensamiento crítico y creativo en la resolución de problemas, y su capacidad de mirar el problema desde distintos puntos de vista; (f) guiar a los alumnos en la consideración del impacto que tienen sus acciones en los demás, y en el medio ambiente; (g) aprender a aprender como habilidad que prepara a los alumnos para un aprendizaje a lo largo de la vida y orientado a objetivos. En este proceso, se les enseña a ser conscientes de cómo aprenden para promover su propio aprendizaje, lo cual los ayuda en la autorregulación.

Y para cerrar con los puntos claves del concepto de aprendizaje el mismo también implica; (h) trabajar los conocimientos previos de los alumnos conectándolos con los nuevos conceptos o temas de aprendizaje, y (i) trabajar en los alumnos la percepción que tienen sobre ellos mismos como aprendices, su autoeficiencia, y autoestima para el logro de sus objetivos. En este último punto, los comentarios alentadores en el proceso de aprendizaje son muy importantes porque refuerzan la confianza que tienen en su potencial, apoyan su aprendizaje y amplían sus intereses.

Cultura Operativa de la Educación Básica

La cultura escolar es fundamental para la implementación de la educación. La misma tiene que estar comprometida con las metas de educación e impulsar el desarrollo de los valores subyacentes, y la concepción del aprendizaje. Los elementos presentes en la cultura escolar son; (a) la interpretación de las normativas que guían el trabajo y los objetivos de las actividades que se desarrollan en cada institución; (b) el liderazgo y la organización, planificación, e implementación y evaluación del trabajo; (c) las competencias, y el desarrollo de la pedagogía y el profesionalismo de la comunidad, y (d) la interacción, la atmósfera, las prácticas diarias y los entornos de aprendizajes (Finnish National Board of Education, 2016).

Toda cultura operativa es guiada por principios. Estos tienen la función de apoyar la dirección de las actividades de las escuelas, y se describen en base al funcionamiento de la misma.

Presentamos los principios en la Tabla 3.

Tabla 3 *Principios de Cultura Operativa en la Educación Básica en Finlandia*

Principio	Descripción
Una comunidad de aprendizaje en el corazón de una cultura de acción	La comunidad de aprendizaje tiene su sustento en el liderazgo pedagógico compartido, y la creación de un entorno favorable. Para crear una comunidad de aprendizaje se debe tener en cuenta lo siguiente; (a) animar a todos sus miembros a aprender a través del dialogo y el trabajo en conjunto, en constante reflexión y evaluación sobre los logros de los objetivos, el trabajo realizado y el ambiente; (b) preparar previamente el terreno para aprender juntos; (c) generar espacios para la exploración y experimentacion, en las cuales se trabaje y aprenda con entusiasmo; (d) impulsar a todos sus miembros a dar su máximo esfuerzo y a aprender lecciones de sus errores; (e) marcar desafíos a la altura de sus miembros, y los encamina a reconocer y sacar ventaja de sus fortalezas individuales, y los de la comunidad, e (f) impulsar la actividad física porque conoce de su impacto en el aprendizaje, y en la salud de los alumnos.
Bienestar y seguridad en la vida diaria	La comunidad de aprendizaje impulsa el bienestar y la seguridad de los alumnos a través de sus prácticas flexibles, versátiles, y su estructura. En la planificación y el desarrollo de las actividades, se tiene en cuenta la igualdad y las particularidades de cada miembro de la comunidad así como sus necesidades. Para velar por el bienestar y la seguridad diaria se debe tener en cuenta lo siguiente; (a) incluir periódicamente el ejercicio físico, y actividades realizadas en conjunto por los beneficios que brindan al bienestar mental de las personas; (b) dar acceso igualitario al apoyo que necesiten para su desarrollo y aprendizajes; (c) no se tolera ningún tipo de violencia, bullying, o formas de discriminación, y (d) proyectar actividades diarias previsibles y anticipables para los alumnos que incetiven un ambiente de trabajo pacifico, y agradable. Las buenas relaciones sociales y el ambiente atractivo, son fundamentales.

Interacción y enfoque de trabajo versátil	La cultura operativa formenta la interacción, la cooperación y el trabajo versátil. Para lograr esto, se debe incentivar la experimentación, el aprendizaje activo, el trabajo creativo, el juego, la actividad física y las actividades que sean adaptables a las distintas edades y alumnos. De la misma forma, se trabaja la sistematización con varios enfoques de trabajo y entornos de aprendizaje, buscando de forma muy regular la realización de trabajos fuera del aula, de acuerdo al tipo de proyecto o trabajo. Se busca que los alumnos trabajen en conjunto, ya que promueve sus habilidades para adaptarse a las distintas personas. También se incentiva el uso de las TICs como medio para promover el uso múltiple de los sentidos, la interacción, y disponer de distintos canales de trabajo.
Principios	Descripción
Diversidad cultural y conciencia lingüística	La diversidad cultural trae consigo la aceptación de diferentes identidades, idiomas, religiones y culturas. Este es un factor crucial para una comunidad de aprendizaje. De esta forma, la comunidad valora y saca provecho del patrimonio cultural nacional, sus idiomas, y toda la gama cultural que tiene su país, incluyendo la lingüística, las religiones y filosofías. Se resalta la importancia de las culturas sami y otras minorías en Finlandia, reconociéndolo como un derecho fundamental. De esta forma, los alumnos conocen y aprenden sobre las tradiciones culturales. El multilingüismo se considera como una manifestación más de la diversidad cultural. Por ello, la utilización de varios idiomas en el día a día de la escuela es muy valorado y común. En Finlandia se tiene conciencia lingüística del valor de la lengua en el aprendizaje, la interacción, la cooperación, socialización y la construcción de la identidad de los alumnos. Cada docente es un modelo lingüístico, y a su vez, profesor de la lengua propia para los alumnos.
Participación y acción democrática	Toda comunidad de aprendizaje se caracteriza por el trabajo en conjunto de todos sus miembros de acuerdo a su edad. Los alumnos deben participar en la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades pasando así desde muy pequeños por la experiencia de ser escuchados y tenidos en cuenta como miembros de una comunidad, en la cual se dialoga, se participa y se piensa en métodos y estructuras pensados para ellos. Otras formas de participación y cooperación de los alumnos son las asociaciones de estudiantes, compañeros de apoyo, mentores, el trabajo

	voluntario y otras actividades más. También se involucra a las parroquias, las organizaciones, empresas y otros actores, lo cual cambia la visión de los alumnos sobre la sociedad y la acción en una sociedad.
Equidad e igualdad	Otra característica de la comunidad de aprendizaje es la equidad y la igualdad que la rige. Todos son tratados como iguales sin importar sus particularidades. El trato igualitario se entiende como la salvaguarda de los derechos fundamentales, sus oportunidades de participación, y sus necesidades individuales. De la misma forma, se promueve la igualdad de género a través de los valores y prácticas, y se los guía para que formen su identidad. Se ayuda a los alumnos a reconocer su potencial, estudiar diversas materias, tomar decisiones sin seguir modelos estereotipados de género.
Responsabilidad medioambiental y orientación hacia el futuro sostenible	Las actividades de la comunidad de aprendizaje hacen visible la necesidad de una forma de vida sostenible. En este sentido, las actividades diarias que se realizan en la escuela, y la selección de materiales, o métodos de trabajo sostenibles demuestran una actitud responsable hacia el ambiente. En una comunidad de aprendizaje, los alumnos están involucrados en la planificación e implementación de la vida cotidiana sostenible. En este proceso, se sientan las bases para el desarrollo de la capacidad ecosocial, lo cual hace que los alumnos sean conscientes de la necesidad de creación de condiciones previas para lograr un buen futuro siendo miembros responsables de la comunidad, mirando la diversidad con mente abierta, y con ganas de intervenir para lograr un futuro más justo y sostenible.

Fuente: Finnish National Board of Education, 2016. *National Core Curriculum for Basic Education 2014* (disponible en <https://es.book.lat/book/11451725/839d89>). Elaboración y Traducción propia.

El desarrollo de la cultura escolar se debe caracterizar por el debate abierto, interactivo, respetuoso e involucrador de todos los miembros de la comunidad inspirando confianza en los procesos. El objetivo principal es crear una cultura escolar en la cual resalte el aprendizaje, la participación, el bienestar y una forma de vida sostenible. El proveedor de la educación es el responsable de establecer estas condiciones para poner en puesta los principios en las escuelas, y a partir de ahí desarrollar su propia cultura operativa, teniendo en cuenta las necesidades locales, la cooperación de los tutores, alumnos u otros miembros necesarios. (Finnish National Board of Education, 2016).

Cuestiones Pedagógicas del Currículo de la Educación Básica en Finlandia

El currículo de la educación básica en Finlandia se compone de elementos que organizan la jornada escolar, y dan orientaciones sobre los temas pedagógicos y cómo manejarlos. En esta sección describimos los principios de los entornos de aprendizaje, los métodos de trabajo, los tipos de competencias, y la organización de la enseñanza en general.

Principios sobre los Entornos de Aprendizaje y Métodos de Trabajo en la Educación Básica

En Finlandia, el *entorno de aprendizaje* hace referencia a las instalaciones, la ubicación, la comunidad y las prácticas en donde se llevan a cabo los estudios de los alumnos. Distinguen este concepto del *ambiente de aprendizaje*, el cual incluye las herramientas, servicios y materiales utilizados para los estudios (Finnish National Board of Education, 2016).

El entorno de aprendizaje debe apoyar el desarrollo pedagógico de las clases y la participación activa de los alumnos. Por eso, en el proceso de desarrollo y planificación del entorno tiene en cuenta la ergonomía, las características ecológicas, la estética, la accesibilidad, la acústica, la iluminación, la calidad del aire interior, la comodidad, el orden y la limpieza del espacio, hasta incluso las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela, y la diversidad de la cultura mediática (Finnish National Board of Education, 2016).

En el entorno de aprendizaje de la educación básica todas las instalaciones, herramientas, materiales, y servicios deben de estar a disposición de los alumnos, lo cual les brinda mayores oportunidades de desarrollar un aprendizaje autónomo. Para la enseñanza, no solo se utilizan las instalaciones internas sino también las externas, como los espacios verdes, y el entorno inmediato para las diversas materias.

Las características más resaltantes de los entornos de aprendizaje son que deben; (a) brindar apoyo el crecimiento, los aprendizajes y la interacción del individuo y la comunidad, y

buscan crear ambientes de aprendizajes pedagógicamente versátiles y flexibles; (b) promover la construcción en conjunto de los conocimientos, y la cooperación con expertos o comunidades fuera de la escuela; (c) ofrecer oportunidades para la exploración de fenómenos y soluciones creativas; (d) considerar a las TICs como claves en el entorno de aprendizaje para reforzar la participación y el desarrollo de habilidades en el trabajo comunitario, y tenerlo como aliado en el aprendizaje personal de los alumnos.

En este último punto es importante resaltar que los dispositivos tecnológicos propios de los estudiantes se utilizan como apoyo de sus aprendizajes, de común acuerdo con los padres, pero también se introducen nuevas TICs que promovan aún más sus aprendizajes. Sin embargo, el entorno de aprendizaje escolar debe garantizar que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de acceso a las TIC.

Siguiendo con el desarrollo de las características de los entornos de aprendizaje el currículo básico también menciona como siguiente punto; (e) la importancia de la participación de los alumnos en el desarrollo de los entornos de aprendizaje partiendo de sus necesidades individuales, y previendo futuras necesidades de apoyo de aprendizaje, u asistencia escolar. Esta adaptación del entorno en pro de la atención a las necesidades de apoyo de un alumno ya se considera como un tipo de apoyo ofrecido al alumno. Finalmente; el punto reza que (f) todo entorno de aprendizaje debe crear una atmósfera de trabajo amistoso y pacífico. Esta integralidad del bienestar del alumno implica el desarrollo de entornos saludables y seguros que promuevan su crecimiento y desarrollo sano, según su edad y capacidades.

Los *métodos de trabajo*, se seleccionan en base a los objetivos establecidos para el proceso de enseñanza- aprendizaje, las necesidades, capacidades e intereses de los alumnos. Las características de los métodos de trabajo en la educación básica de Finlandia son (Finnish National Board of Education, 2016):

- Deben de ser variados y versátiles para adaptarse a las diferentes edades y situaciones de aprendizaje. Cada alumno debe tener la oportunidad de demostrar lo que sabe de distintas formas, y disfrutar de la experiencia de aprender con éxito.
- Son experienciales para impulsar el involucramiento de diferentes sentidos, el movimiento y la motivación del alumno.
- Impulsan el aprendizaje comunitario para el desarrollo de competencias, y habilidades de interpretación en conjunto con los demás miembros de la comunidad.

Por tal motivo se considera importante el teatro y formas similares de expresión artística como un medio para potenciar el crecimiento de los alumnos, y ayudarlos a expresarse de distintas formas, incentivando la interacción constructiva con los demás.

- El método de trabajo se adapta las características de las materias y el tipo de competencia a ser desarrollado. Son deseables, muy especialmente, las materias con enfoques exploratorios centrado en los problemas, el juego, el incentivo al uso de la imaginación, o actividades artísticas que trabajan competencias conceptuales, metodológicas, el pensamiento crítico y creativo.
- Deben tener necesariamente un componente de personalización. Por un lado, los métodos de trabajo se adaptan en base a los conocimientos que tiene el docente sobre las necesidades personales de cada alumno. Por otro lado, el alumno planifica sus estudios, y marca los métodos de trabajo que más le ayudan a avanzar en sus aprendizajes según su ritmo personal. Estas decisiones no solo apoyan a los alumnos en su crecimiento, sino que les da autoestima, motivación y genera un entorno de aprendizaje pacífico.
- Las tecnologías deben de formar parte de los métodos de trabajo ya que las mismas amplían sus habilidades de trabajar en redes, y ofrecen una gama interesante de juegos, y el aprendizaje lúdico. Se busca que la selección de TICs a implementar sea diversa y adecuada a las etapas de desarrollo de los alumnos.

En relación al último punto, el profesor trabaja con el alumno para realizar la selección de todos los métodos de trabajo, incentivándolos al uso de nuevos métodos. Este aprender a aprender florece aún más cuando el alumno es guiado por el docente en la planificación y evaluación de sus métodos de trabajo. Estas decisiones en equipo fortalecen el compromiso con el trabajo e incentiva el logro de las metas propuestas (Finnish National Board of Education, 2016).

Las Competencias en la Educación Básica. Transversalidad

Las innovaciones recientes en el currículo de la educación básica se enfocan en el desarrollo de competencias amplias para cada asignatura. En este sentido, las habilidades de base amplia de cada asignatura los ayudan con los requerimientos de la vida laboral, la convivencia ciudadana y el estudio. Estas competencias están desarrolladas en base a los valores, la

concepción del aprendizaje, y la cultura escolar. Las siete áreas de competencias transversales interconectadas son (Finnish National Board of Education, 2016).

Todos los objetivos de la competencia transversal, en sintonía con la misión de la educación básica, deben apoyar el crecimiento de los alumnos como seres humanos, alentarlos a reconocer sus fortalezas personales, su potencial, y a valorarse así mismos, así como ayudarlos a desarrollar competencias que los encaminen hacia una forma de vida sostenible con pertenencia a una sociedad democrática. Todas las competencias transversales son tenidas en cuenta como parte de los objetivos y áreas de contenido claves de cada materia escolar (Finnish National Board of Education, 2016).

Tabla 4 *Áreas de las Competencias Transversales en la Educación Básica en Finlandia*

Área	Descripción
Pensar y aprender a aprender (T1)	<p>El aprender a aprender es la base para el desarrollo de otras competencias y del aprendizaje a lo largo de la vida. En la educación básica, se les brinda apoyo para solidificar su base de conocimientos, habilidades y motivación que los inspire a aprender durante toda la vida. En este transversal, los alumnos trabajan en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las distintas vías que existen para la construcción de la información. - Desarrollar el pensamiento con trabajos exploratorios en equipo que desafíen su creatividad. - Desarrollar una actitud positiva sobre sus puntos de vista, pero con apertura y respeto hacia las demás opiniones o soluciones, y con la habilidad de analizar críticamente las cosas desde diferentes miradas realizando la búsqueda de nueva información que los ayude a revisar su forma de pensar. - Buscar respuestas, y escuchar las opiniones de los demás con la continua reflexión de sus propios conocimientos. - Utilizar la información de forma independiente. La resolución de problemas lo hacen en interacción con los demás pasando por procesos como la argumentación, el razonamiento, la realización de conclusiones y la intervención final. - Desarrollar la capacidad de pensar fuera de la caja viendo alternativas de solución con la mente abierta. - Con el enfoque experimental, u otros que incentiven sus ganas de aprender más y el pensamiento creativo como el aprendizaje a través del juego. - Su capacidad de pensamiento ético y sistémico a través del aprendizaje de la percepción de la interacción e interconexión que existe entre las cosas, especialmente, para la comprensión de los problemas complejos. - El autoconocimiento de sus formas de aprender únicas y personales, y en el desarrollo de estrategias de aprendizaje a través del apoyo que reciben en la planificación de su trabajo y la evaluación de su propio progreso. Se los ayuda a tomar decisiones sobre la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas, o lo que sea necesario para su aprendizaje o metas.

Área	Descripción
<p>Competencia cultural, interacción y autoexpresión (T2)</p>	<p>El mundo diverso en el cual están creciendo los alumnos demandan el desarrollo de competencias culturales que tengan como fundamentos el respeto a los derechos humanos, las habilidades de interactuar con los demás apreciativamente, y habilidades para expresar sus propios puntos de vista. Para eso se ayuda a los alumnos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir una identidad cultural personal, pero considerar la diversidad cultural como un recurso positivo. - Construir una relación positiva con el entorno a través del reconocimiento y el aprecio de la significancia cultural de su entorno. Es fundamental que el alumno conozca y atesore su entorno, su patrimonio cultural, sus raíces sociales, culturales, religiosas, filosóficas, lingüísticas personales, etc. - Reconozca y entienda la importancia de sus propios antecedentes, así como su lugar en esa cadena de generaciones. - Reconocer el impacto de las culturas, religiones y filosofías en la sociedad y la vida cotidiana. Se los ayuda a entender de qué forma los medios dan forma a la cultura, y a reconocer qué es inaceptable como violación de los derechos humanos. - Respetar las diferentes culturas y adaptarse a los entornos, interactuando con otras personas con respeto. Todas las actividades que se realizan refuerzan el desarrollo de actitudes respetuosas hacia otros grupos de personas y pueblos, incluso con la cooperación internacional. - Interpretar el arte, la cultura, y el patrimonio cultural. Se les enseña a comunicar, modificar, crear cultura y tradiciones, y la significancia de este proceso en su bienestar. - Practicar la expresión de sus opiniones de forma constructiva, y ética. Para ello, aprenden a ponerse en el lugar de la otra persona, analizar los temas de discusión desde distintos puntos de vistas. - Reconocer y valorar los derechos humanos, y muy especialmente, el de los niños. - Interactuar, expresarse, y presentarse de diferentes maneras en público y en distintas situaciones. La interacción como una herramienta para su desarrollo personal. - Utilizar sus habilidades lingüísticas para expresarse, hasta incluso aquellas que son limitadas. Aprenden a utilizar símbolos matemáticos, imágenes, expresiones visuales, teatro, música, y el movimiento del cuerpo; todos como medios de expresión e interacción. - Apreciar y utilizar sus cuerpos como un medio de expresión de sus emociones, puntos de vistas, pensamientos e ideas. Se los anima a usar su imaginación, y creatividad, y convertirse en agentes propulsores de los valores estéticos del entorno y el disfrute que dicha manifestación conlleva.

Área	Descripción
<p>Cuidarse y gestionar la vida diaria (T3)</p>	<p>Las áreas en las cuales los alumnos aprenden a gestionar su vida abarcan su salud, su seguridad, sus relaciones humanas, su movilidad, finanzas, consumo personal y transporte. Se guía a los alumnos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender que todos influyen en el bienestar, salud y seguridad propia y de los demás. Aprenden a cuidarse a sí mismos, y de los demás colaborando así con el bienestar de su entorno. - Reconocer la importancia de los factores involucrados con el bienestar, la salud y seguridad. - Asumir la responsabilidad de sus propias acciones, o las del trabajo compartido. - Desarrollar sus habilidades emocionales y sociales a través de la concienzación sobre lo importante que es el relacionamiento humano y el cuidado de los demás. - Gestionar su tiempo como parte de la gestión de su vida diaria, y práctica de la autorregulación. - Anticipar, en diferentes contextos, situaciones de peligro y cómo actuar ante ellas. Para ello, se les enseña a reconocer los símbolos claves de seguridad, de protección de su privacidad y cómo poner límites personales. - Analizar la versatilidad de la tecnología existente, y conocer en detalle cómo funcionan, y sus costos. Esto los lleva a aprender sobre el uso responsable del mismo, e incluso las cuestiones éticas relacionadas con ella. - Desarrollar sus habilidades de consumo para que sean capaces de planificar y gestionar sus finanzas personales. Se les enseña a analizar la publicidad críticamente, conocer sus derechos y responsabilidades de consumidor. En otras palabras, aprender cómo actuar cuando son consumidores fomentando la moderación, el compartir y el ser económico.

Área	Descripción
Multialfabetización (T4)	<p>La multialfabetización hace referencia a la competencia para interpretar, producir y emitir juicios de valores a través de diferentes textos de forma escrita, hablada, impresa, audiovisual o digital, y en diferentes contextos o situaciones. El objetivo de este transversal es que los alumnos comprendan los distintos tipos de comunicación cultural, como una forma de interpretación del mundo y de su diversidad cultural. Los ayuda a construir su identidad personal, y a desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades de aprendizaje. Las consideraciones a tener en cuenta al desarrolla este transversal son; (a) que las habilidades deben de ser practicadas en entornos de aprendizaje tradicional y digital de tal forma a que saquen el máximo provecho de la tecnología y de los medios de comunicación de distintas formas; (b) este transversal se trabaja en todas las materias, y (c) se deben ofrecer oportunidades de exposición a diferentes tipos de texto auténticos significativos, de forma individual y en equipo, para analizarlos en sus diversas presentaciones y comprender sus contextos culturales, y la interpretación global que resultan de esos textos.</p>
Competencia TIC (T5)	<p>Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son parte de la alfabetización múltiple. La misma no solo es una herramienta de aprendizaje sino también el objeto de aprendizaje. La educación básica debe garantizar que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar estas competencias TIC en todos los grados, asignaturas, módulos de aprendizaje, u otros trabajos escolares. Las cuatro áreas principales a tener en cuenta al desarrollar esta competencia transversal son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes son acompañados para comprender los conceptos clave, y principios del uso y funcionamiento de las TIC. De la misma forma también reciben apoyo para desarrollar esta competencia TIC en sus trabajos. - Los estudiantes aprender a usar las TIC de forma responsable, segura y ergonómica. - Los alumnos reciben formación sobre el uso de las TIC en la gestión de la información acompañado del trabajo exploratorio y creativo. - Los alumnos aprenden y adquieren experiencia sobre el uso de las TIC en la creación de redes. - Para el desarrollo de la competencia en TIC los alumnos deben de tener oportunidades para poner a prueba su creatividad, siempre respetando sus formas y ritmos de aprendizaje, trabajando de forma individual pero también descubriendo en equipo para estar más motivados. En este sentido, se ayuda a los alumnos a: <ul style="list-style-type: none"> - Estar familiarizados con diversas aplicaciones y usos que tienen las TIC, poniendo énfasis en la vida cotidiana, en la interacción que se da con los otros, y en las TIC como un canal importante de influencia en todo el mundo. - Analizar los motivos de la necesidad de las TIC en diversas áreas y cómo es importante tener adquiridas estas habilidades para el mundo laboral. - Ser consumidores responsables de las TIC y evaluar cómo ellas impactan desde la perspectiva del desarrollo sostenible.

Área	Descripción
Competencia para la vida laboral y emprendimiento (T6)	<p>Los cambios generados en la vida laboral por las TICs y la globalización de la economía traen consigo la necesidad de desarrollar capacidades generales que incentiven el interés y la actitud positiva hacia el trabajo. Para ello, se deben generar experiencias que hagan que los alumnos comprendan la importancia del trabajo, pero también comprendan el potencial de los emprendimientos. Al organizar la escuela, se debe tener en cuenta lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brindar a los alumnos distintas experiencias que les ayude a conocer más sobre la vida laboral, y desarrollen habilidades empresariales y lo tengan en cuenta para sus futuras carreras o tiempo libre. - En ese proceso, los alumnos deben de aprender conceptos y adquirir experiencias sobre; (a) las empresas, industrias, sectores claves de inversión local; (b) experiencias de trabajo y colaboración con la comunidad educativa externa, y (c) códigos de comportamiento en la vida laboral, y las habilidades de trabajo en equipo que se requieren en donde se visualiza la importancia de las habilidades de interacción y el lenguaje. - Brindar oportunidades a los alumnos para los trabajos por proyectos y la creación de redes en los cuales aprendan a asumir riesgos controlados fomentando así el espíritu empresarial. - Generar espacios de práctica individual y en conjunto para el logro de metas en común. Es deseable que la interacción sistemática generada en el trabajo colaborativo sea más extendida que el trabajo independiente. - El aprendizaje funcional, la planificación de procesos de trabajo, elaboración de hipótesis, ensayo y error, la llegada a conclusiones, etc. En este punto, se considera importante la gestión del tiempo para proyectar las tareas, los requisitos de la misma e ir adaptando soluciones si la situación cambia. La anticipación a posibles dificultades es también una habilidad a trabajar, lo cual trae consigo el desarrollo de la capacidad de afrontar los fracasos. - Brindar a los alumnos oportunidades para gestionar los cambios con mente abierta, creativa y flexible. Incentivarlos a tomar la iniciativa en la búsqueda de oportunidades es importante. - Guiarlos a identificar sus intereses vocacionales, y a tomar decisiones razonadas en relación a su futura carrera, con conciencia sobre el impacto que tienen hoy en día las ideas del género tradicional sobre las carreras a seguir, según un sexo u otro.

Área	Descripción
Participación, implicación y construcción de un futuro sostenible (T7)	<p>La organización escolar se asegura de crear entornos seguros para el desarrollo de las habilidades cívicas para que se conviertan en ciudadanos activos, que conozcan y ejerzan sus derechos y libertades democráticas de forma responsable. La escuela debe reforzar la participación de cada alumno. Para ello debe trabajar lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crear las condiciones necesarias para que los alumnos se interesen por la comunidad escolar y la sociedad. El alumno tiene derecho a participar en la toma de decisiones y debe ser consciente de la responsabilidad que conlleva, de acuerdo a su edad y etapa de desarrollo. Se los debe involucrar en la planificación, implementación y valoración de su propio aprendizaje, el trabajo escolar que se realiza en conjunto, y la planificación del entorno de aprendizaje. - Los alumnos deben aprender y poner en practica sus saberes sobre los sistemas, métodos y formas de involucramiento en la sociedad civil y el trabajo comunitario. - Los estudiantes deben aprender a valorar y proteger el medio ambiente. - Los alumnos deben conocer el impacto de los medios y sacar provecho del mismo. - Como parte de los procesos de participación en la escuela o fuera de ella, los alumnos deben aprender sobre las reglas, cómo realizar acuerdos, y desarrollar la capacidad de confianza en los demás. Aprende a dar opiniones constructivas. - En los procesos de negociación, arbitraje o resolución de conflictos deben aprender a trabajar en conjunto, realizando un análisis crítico de las aristas que contiene el problema. Al proponer soluciones, se los anima a tener en cuenta la visión de la igualdad de las partes, un trato justo y una forma de vida sostenible. - En su proceso de crecimiento en la escolar básica, los alumnos deben comprender el significado que tiene las decisiones que tomaron en su trayectoria educativa y su forma vida, y el impacto que tiene en su entorno, la sociedad y la naturaleza. Aprenden a reflexionar sobre el pasado, el presente y el futuro, pensando en las alternativas que tienen de aquí en adelante. - Buscando una contribución a un futuro más sostenible, los alumnos deben aprender a evaluar la estructura y formas de funcionamiento existentes en la sociedad o comunidad y proponer cambios.

Fuente: Finnish National Board of Education, 2016. *National Core Curriculum for Basic Education 2014* (disponible en <https://es.ok.lat/book/11451725/839d89>). Elaboracion y Traducccion propia.

Organización de la Enseñanza en la Educación Básica de Finlandia

En la educación básica, la enseñanza se da a través de módulos de aprendizajes. Esta instrucción integradora permite hacer visible las relaciones e interdependencias de los fenómenos a estudiar, así como a realacionar los conocimientos y habilidades en diversas áreas, siempre en interacción con los demás, lo cual lo hace más significativo (Finnish National Board of Education, 2016).

La instrucción integradora requiere de un enfoque pedagógico del contenido, y del método de trabajo, en donde los temas o fenómenos son vistos como un todo en cada materia. La forma de realizarlo así como la extensión en el tiempo varia de acuerdo a las necesidades de los alumnos, o las metas trazadas con el tema. Por ejemplo, se puede analizar un mismo tema, pero en divesas materias de forma paralela, o secuenciarlos, es decir, varios temas relacionados en una secuencia de enseñanza.

Se mencionan otros ejemplos más, pero el más extenso es el modulo de aprendizaje multidisciplinar que se planifica e implementa en cooperación con diversas materias, el mismo puede englobar también otras técnicas de instrucción. Los estudios de los alumnos deben contener por lo menos un módulo de aprendizaje multidisciplinario al año con las siguientes consideraciones; (a) las decisiones sobre los obojtivos, contenidos y métodos de implementación se toman en el currículo local, están detallados en los planes anuales de la escuela, y reflejan los principios de la cultura escolar; (b) duran lo suficiente para que los alumnos tengan la oportunidad de trabajar bien los contenidos del módulo de forma versátil en base a los objetivos a largo plazo; (c) promueven el logro de las metas establecidas en la educación básica, y el desarrollo de las competencias trasnversales; (d) sacan provecho de los recursos y las oportunidades locales. Estos módulos buscan la cooperación de la sociedad y la comunidad con la escuela, y (e) el involucramiento de los alumnos en la planificación de los módulos es fundamental (Finnish National Board of Education, 2016).

Los módulos de aprendizaje multidisciplinarios están basados en las experiencias de los alumnos, pero lo amplian con el objetivo de (Finnish National Board of Education, 2016):

- Impulsar la participación del alumno, y brindarle espacios para involucrase en la planificacion de los obojtivos, contenidos, y métodos de trabajo.
- Plantear temas que sean del interés de los alumnos, y brindar espacios de debates y trabajo sobre los mismos.

- Brindar otras oportunidades de estudio con diversos grupos etarios, incluyendo diferentes adultos.
- Crear oportunidades para vincular lo aprendido fuera de la escuela con el trabajo escolar.
- Desafiar a los alumnos a diferentes situaciones de interacción, y uso del lenguaje incentivando su curiosidad intelectual, sus experiencias y creatividad.
- Fortalecer la práctica de sus conocimientos y habilidades sosteniendo una forma de vida sostenible y coherente.
- Inspirarlos a contribuir con sus buenas acciones a la comunidad y a la sociedad.

En los módulos de aprendizajes multidisciplinares todos los actores están involucrados en la implementación según el tema escogido. Los temas y contenidos generalmente son seleccionados en base a los principios de la cultura escolar, son del interés del alumno y se adaptan al enfoque del trabajo cooperativo entre asignaturas y profesores en los cuales cada docente trabaja los enfoques, conceptos y métodos propios de su materia, pero con un tema en común con los demás.

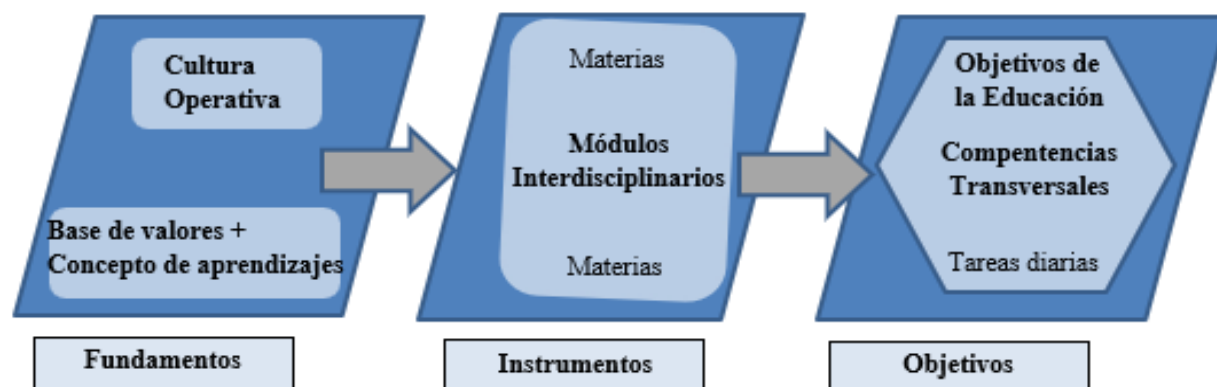
La retroalimentación del trabajo de los estudiantes es sumamente importante, así como la demostración de sus competencias. Estos componentes son tenidos en cuenta para la evaluación o calificación de la materia.

Un punto muy importante al momento de organizar la escuela en la educación básica son las obligaciones que cada proveedor de educación tiene. El organizador de la educación debe tener en cuenta lo siguiente; (a) asegurarse de que exista una cooperación con los padres de los alumnos; (b) el alumno debe ser instruido en base al plan de estudios, recibir orientación, asesoramiento y todo el apoyo necesario para lograr los aprendizajes. La asistencia también la recibe la escuela según necesidad; (c) los grupos de docentes se conformarán teniendo en cuenta las necesidades para el logro de los objetivos del plan de estudios, a través de la enseñanza y el aprendizaje, (d) la instrucción, y todos los materiales y equipo necesarios serán gratuitos para el alumno; (e) de acuerdo la Ley de Bienestar de Alumnos y Estudiantes los alumnos tienen derecho a alcanzar su bienestar de forma gratuita. La ley tiene el objetivo de garantizar que el alumno reciba su educación con los beneficios y servicios sociales necesarios y marcados por ley; (f) se debe garantizar un entorno de aprendizaje seguro para el alumno. Recibirá diariamente en la escuela, comida gratuita equilibrada y organizada. Los recesos y momentos de comida son supervisados; (g) de acuerdo a la Constitución de Finlandia y la Ley de No Discriminación,

ninguna persona podrá ser discriminada por motivos de género, edad, origen étnico o nacional, nacionalidad, idioma, religión, creencia, opinión, orientación sexual, salud, discapacidad u otros motivos personales y; finalmente (h) de acuerdo a la Ley de igualdad entre mujeres y hombres, todas las instituciones educativas deben garantizar que ambos géneros tengan las mismas oportunidades de educación y formación (Finnish National Board of Education, 2016).

Otras disposiciones a tener en cuenta hacen referencia al número y la elegibilidad del personal docente que trabaja con los niños, teniendo en cuenta las normas sobre la verificación de los antecedentes penales. Así también se vela por la salud y seguridad en el trabajo, el uso de datos personales, la franqueza, la protección de la privacidad y los derechos de autor. También es obligatorio respetar la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que protegen los derechos del pueblo sámi.

Figura 4 *Diseño de los Módulos de Aprendizajes en la Educación Básica de Finlandia*



Education 2014 (disponible en <https://es.b-ok.lat/book/11451725/839d89>). Elaboración y Traducción propia.

Distribución de las Lecciones por Materias

La ley de Educación Básica regula las materias que forman parte del plan de estudios. El gobierno toma las decisiones en relación a la distribución del tiempo, así como el número mínimo de lecciones para las materias básicas. Desde los primeros días de enero del 2020, entró en vigor algunas modificaciones que realizó el gobierno en relación a la cantidad de horas de enseñanza de los idiomas. Ya que la asignación del tiempo para cada materia es flexible, las escuelas puedan enfatizar en diferentes materias de diversas formas (Eurydice, 2021)

Tabla 5 Horas Semanales de Clases por Materia y Ciclo del Plan de E.E.B

Materias Comunes	1° 2° grados	3° 4° 5° 6° grados	7° 8° 9° grados	Total, lecciones de 45 minutos
Lengua materna y literatura	14	18	10	42
Idioma Extranjero A1	2	9	7	18
Idioma Extranjero B1	-----2 <i>La materia no se imparte en otros grados al menos que así lo establezca el currículo local</i>		4	6
Matemática	6	15	11	32
Ciencia Medioambiental	4	10		
Biología y Geografía			7	
Química y Física			7	
Educación para la Salud			3	
<i>Medio ambiente y Naturaleza en total</i>		14	17	31
Religión o Ética	2	5	3	10
Historia y Estudios Sociales	-----5 <i>(4° al 6°, 2hs por semana)</i> <i>La materia no se imparte en otros grados al menos que así lo establezca el currículo local</i>		7	12
Musica	2	4	2	8
Artes Visuales	2	5	2	9
Artesanía	4	5	2	11
Educación Física	4	9	7	20
Economía doméstica	-----3 <i>La materia no se imparte en otros grados al menos que así lo establezca el currículo local</i>			3

Materias Comunes	1° 2° grados	3° 4° 5° 6° grados	7° 8° 9° grados	Total, lecciones de 45 minutos
Artística y electavias practicas	6		5	11
<i>Materias practicas y artisitica en total</i>				62
Asesoramiento en Orientación	-----2 <i>La materia no se imparte en otros grados al menos que así lo establezca el currículo local</i>			2
Materias Opcionales	9			9
Cantidad mínima de lecciones				224
Idioma A2- Opcional	-----12 <i>La materia no se imparte en otros grados al menos que así lo establezca el currículo local</i>			12
Idioma B2- Opcional	-----4 <i>La materia no se imparte en otros grados al menos que así lo establezca el currículo local</i>			4

Fuente: *Single-structure primary and lower secondary education* / Eurydice. (s. f.). (disponible en <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/single-structure-primary-and-lower-secondary-education>)
Elaboracion y Traducccion propia.

Las materias o áreas en la educación básica se agrupan en ciclos que contienen grados. Para cada ciclo el gobierno ha establecido el número mínimo de lecciones en relación al total de semanas que contiene el año. Es decir, el número mínimo indican lecciones semanales-anales para cada materia por ciclo. Por lo tanto, ya que en Finlandia se desarrollan un total de 38 semanas de clases de 45 minutos, si una materia indica que se deben desarrollar 4 lecciones semanales en un ciclo, al multiplicarlo por 38, nos dan 152 lecciones de 45 minutos que se deben desarrollar en ese ciclo. El proveedor de la educación local puede determinar cómo distribuir esas lecciones en ese ciclo, siempre y cuando cumpla con el total de instrucción estipulada (Eurydice, 2021).

Como se visualiza en la Tabla 5, los alumnos también tienen la posibilidad de elegir otras materias que son opcionales que profundicen su formación. Estas materias optativas pueden trabajarse de forma interdisciplinaria. Algo importante de resaltar es que las materias de artes y materias prácticas tienen su propia gama de electividad decidida por los municipios locales. La autonomía que tienen les permite elegir las materias, los contenidos y en qué grados se van a desarrollar (Eurydice, 2021).

La Educación Bilingüe en la Educación Básica en Finlandia

El objetivo a largo plazo de la educación bilingüe es sentar las bases para el aprendizaje de idiomas para toda la vida y la valoración de la diversidad lingüística y cultural. Según la Ley de Educación Básica el idioma de instrucción para la enseñanza de la lengua materna y literatura es el finlandés o sueco, pero se pueden utilizar otros idiomas para la enseñanza siempre y cuando el mismo no represente un obstáculo para seguir las instrucciones por parte de los alumnos. Otros idiomas que se utilizan son el sámi, romaní o lenguaje de señas. Según necesidad se podrá realizar una combinación de idiomas para las lecciones en el programa de estudios de lengua materna y literatura, y el programa de estudios L1. Si se tomara dicha decisión al menos la mitad del total de las lecciones anuales semanales serán enseñados en el idioma de instrucción real de la escuela (Finnish National Board of Education, 2016).

Existen dos tipos de educación bilingüe en Finlandia. La primera se denomina *educación bilingüe a gran escala* y se divide en; (a) inmersión total temprana en los idiomas nacionales y; (b) otra educación bilingüe a gran escala. La segunda se denomina *educación bilingüe a pequeña escala*, o educación enriquecida con idiomas. Independientemente del idioma que se desarrolle los principios a aplicar son los mismos ya que son considerados como otra educación bilingüe a

gran escala. Todos los documentos claves de la escuela dirigidos a los tutores estarán disponibles en el idioma de instrucción real, y los alternos seleccionados por la escuela (Finnish National Board of Education, 2016).

En la educación bilingüe, los alumnos deben estar expuestos a estos idiomas de forma habitual en el entorno y no sólo como idiomas de instrucción de las asignaturas. El idioma objetivo o de inmersión suele ser el mismo que el idioma L1 del alumno, y la cantidad de lecciones y contenidos son definidos por la municipalidad local. Algunos lineamientos importantes en relación a la educación bilingüe tienen relación con el idioma objetivo o idioma de inmersión, y la tratativa dependiendo del tipo de instrucción.

Si el alumno recibe algún tipo de apoyo la educación bilingüe es tenida en cuenta de forma obligatoria. El alumno tiene el derecho a recibir apoyo en el idioma que requiera desde el primer momento que se detecte dicha necesidad.

Tabla 6 *Lineamientos de la Educación Bilingüe en la Educación Básica en Finlandia*

Tipo de enseñanza	Tratativa
Enseñanza del idioma objetivo/inmersión (L1)	El proveedor de educación local define los objetivos del idioma de inmersión/objetivo. Se debe desarrollar de forma versátil, teniendo en cuenta los requisitos establecidos para las competencias lingüísticas por las distintas asignaturas. Las exigencias en relación al uso correcto del idioma y el nivel de proficiencia del mismo aumentan a medida que los contenidos o habilidades son más exigentes. Se realiza seguimiento constante al desarrollo del idioma de inmersión o idioma objetivo.
Enseñanza de otras materias en el idioma de objetivo/inmersión (L1)	La primera consideración para este tipo de instrucción es que el docente tenga conciencia del idioma de instrucción, utilice un enfoque pedagógico que tenga en cuenta el lenguaje de inmersión, y su nivel de proficiencia en el idioma. Los alumnos estudian los contenidos en el idioma de inmersión para que ellos aprendan de los contenidos y asu vez utilicen el idioma para comunicarse, siempre con apoyo de sus docentes.
Enseñanza de otras materias en cualquiera de los idiomas de instrucción en la escuela	Es responsabilidad de los proveedores verificar que el nivel de dominio de los conceptos, capacidad de comprensión y producción de textos del alumno en su lengua materna, y los contenidos de las demás asignaturas están acorde a su edad. Lo mismo para los idiomas de enseñanza de la escuela.

Fuente: Finnish National Board of Education, 2016. *National Core Curriculum for Basic Education 2014* (disponible en <https://es.b-ok.lat/book/11451725/839d89>). Elaboracion y Traducción propia.

La Educación Bilingüe a Gran Escala

Como habíamos adelantado en la primera parte de esta sección la educación a gran escala tiene dos formas de desarrollo. La primera es la *inmersión total temprana* hecha en los idiomas nacionales. Este programa se desarrolla en el idioma real de instrucción de la escuela, y en el segundo idioma nacional o el sámi, los cuales son las lenguas de inmersión. El programa inicia a los tres años de edad y culmina al final de la educación básica. El mismo está dirigido a aquellos niños que no tienen el idioma de inmersión como lengua materna.

La proyección en relación a la inmersión varía de acuerdo a los ciclos. La enseñanza en el idioma de inmersión es de por lo menos 50% en todo el programa, 100% en la educación infantil y preescolar, 90% en los grados 1 y 2, 70% en los grados 3-4, y 50% en los grados 5-6. En la educación básica, generalmente se enseña cada asignatura en la lengua de inmersión y la lengua de instrucción de la escuela, pero nunca simultáneamente. La lectoescritura se desarrolla exclusivamente en la lengua de inmersión.

La segunda educación a gran escala es la denominada *otra educación bilingüe*. En este programa otros idiomas son utilizados como idioma de instrucción en la escuela. Este se conoce como lengua-objetivo. En este caso, al menos el 25% de la totalidad del plan de estudios de la educación básica se desarrolla en el lengua-objetivo. Generalmente inicia en la preprimaria, y puede durar todos o algunos años de la educación básica. Es importante aclarar que la lengua-objetivo, en ninguno de los casos, puede coincidir con la lengua materna de algunos de los alumnos. Para aquellos alumnos cuya lengua materna no es la lengua de instrucción de la escuela, desarrollan el finlandés o sueco como segunda lengua.

La Educación Bilingüe a Pequeña Escala

Este programa de educación enriquecida con idiomas es aquella en la que al menos el 25% de los contenidos de las materias que se enseñan se realizan en un idioma que no sea la lengua de enseñanza de la escuela. De la misma forma que el programa de educación bilingüe anterior, este programa se desarrolla desde la preprimaria y puede continuar en algunos años de la educación básica, o en todos. Se incentiva a los alumnos a utilizar la lengua-objetivo fuera del contexto de aula.

Evaluación en la Educación Básica

El objetivo de la evaluación es orientar, fomentar el aprendizaje y desarrollar la capacidad de autoevaluación del alumno. Las escuelas desarrollan una cultura de evaluación con las siguientes características; (a) un ambiente de apoyo que incentive a los alumnos a dar su mejor esfuerzo; (b) la participación de los alumnos se promueve a través del trabajo interactivo y con diálogo de por medio; (c) apoyar a los estudiantes en la internalización de sus procesos de aprendizaje personal, y hacer visible sus progresos; (d) evaluación justa, ética y versátil, y (e) utilizar la información recabada de la evaluación para la planificación de la enseñanza y los trabajos escolares (Finnish National Board of Education, 2016).

Los docentes proveen de una retroalimentación instructiva a los alumnos que representan los medios pedagógicos claves para apoyarlos en su desarrollo y aprendizajes. El feedback constante del docente los orienta e incentiva a mejorar y les provee información sobre sus avances y logros. En este proceso, los alumnos aprenden a realizar observaciones sobre su trabajo personal y compartirlo de forma a realiza una retroalimentacion constructiva entre pares y con los profesores.

Otro punto importante de la cultura de evaluación es la cooperacion entre la escuela y la casa. Los padres se involucran y conocen de las prácticas y criterios de evaluación, y tanto ellos como sus hijos, reciben información regular sobre los progresos, las habilidades de trabajo desarrolladas y su comportamiento. Toda la información que recibe el docente en este proceso de valoración, la utiliza para adaptar su enseñanza a las necesidades del alumno, y le ayuda a identificar otras posibles necesidades de apoyo del alumno. Es trabajo del proveedor de la educación local realizar el seguimiento a los principios de evaluación, y apoyar el desarrollo del mismo (Finnish National Board of Education, 2016).

Las evaluaciones se realizan en dos momentos, durante los estudios y al final de año. Ambos resultados son comunicados a los alumnos en informes verbales o escritos, certificados o notas de evaluación. La calificación numérica, evaluación de su comportamiento, y decisión sobre su promoción al grado siguiente se presenta con el informe de fin año (Finnish National Board of Education, 2016).

El objetivo de estas evaluaciones es garantizar que los alumnos tengan posibilidades de demostrar sus conocimientos y habilidades de forma versátil. Si los alumnos quedan rezagados en algún tipo de formación, por cualquier motivo, es su derecho recibir todo el apoyo necesario para

la recuperación. Si hay riesgos de que reprobemos alguna materia, esto se discute de forma anticipada con los padres y el tutor. De todas formas, el alumno puede ser promovido si se considera que podrá avanzar con sus aprendizajes en el grado escolar siguiente, aún habiendo reprobado esa materia (Finnish National Board of Education, 2016).

El alumno puede ser retenido en el grado por dos motivos. El primero, si reprobara una o más materias. En este caso, el alumno tiene el derecho de tomar una prueba separada de la instrucción para demostrar que ha alcanzado un nivel aceptable de conocimientos y habilidades. Esta oportunidad se puede repetir en diferentes momentos durante el año o, cuando culmine el año escolar, caso en el cual se deberá tomar una decisión condicional sobre la repetición del alumno. La prueba se enfoca en distintas formas de demostraciones orales, escritas, o de conocimientos y habilidades que le dan oportunidades óptimas de demostrar sus logros (Finnish National Board of Education, 2016).

El segundo caso de retención se da cuando no se considera apropiada su promoción por motivos de velar por el éxito académico general del alumno. En este caso los padres deben de tener la oportunidad de ser escuchado antes de que la decisión se tome. Todos los resultados del alumno, en el grado retenido, son anulados (Finnish National Board of Education, 2016).

Los casos especiales, tienen un tipo de promoción distinta. Por ejemplo, aquellos alumnos que estudian con un plan de estudios individual pueden avanzar independientemente de la promoción grado tras grado. Su informe de fin de año contendrá la descripción de los estudios que completó de forma satisfactoria en ese año, y se lo promueve automáticamente al siguiente grado, una vez haya culminado los trabajos escolares (Finnish National Board of Education, 2016).

Como estrategia, en algunos casos se utiliza este tipo de plan de estudios para evitar repeticiones de grados, lo cual anula todo el desempeño del alumno en ese grado. La única forma de que un alumno en plan de estudios personal sea retenido es por motivos de éxito académico bajo (Finnish National Board of Education, 2016).

Evaluación en los Puntos de Transición en la Educación Básica

La educación básica en Finlandia está dividida en unidades que consisten en los grados 1-2, 3-6 y 7-9. A medida se acerca la valoración final, y con mucha anticipación al fin del año escolar, el docente está obligado a informar detalladamente a los alumnos sobre su situación

actual, su nivel de desempeño, y retroalimentación de las evaluaciones realizadas que los ayude a mejorar sus aprendizajes a futuro. Los alumnos y los padres deben de estar en conocimiento de las metas a lograr, los motivos de las evaluaciones, y los criterios de la valoración final.

Un resultado superior en algunos objetivos compensa el bajo desempeño en otros. Si a pesar de los apoyos recibidos hay riesgos de reprobación o repetición del grado, se puede tomar la decisión de establecer una progresión en un plan de estudios personal para el alumno, para evitar la nulidad de todos los rendimientos del alumno, en cualquiera de los finales de ciclo. La escala utilizada es la siguiente; 10 = excelente, 9 = muy bueno, 8 = bueno, 7 = promedio, 6 = suficiente, 5 = débil, y 4 = reprobado.

Tabla 7 *Evaluación en los Puntos de Transición en la Educación Básica en Finlandia*

Final de Ciclo	Evaluación
Evaluación al final del 2° grado	En este punto se evalúa el progreso en los aprendizajes del alumno, en base a los informes del año escolar, y los comentarios de proveedor de educación sin calificación numérica. El objetivo es; (a) resaltar las fortalezas de los alumnos, e incentivar su motivación por aprender; (b) evaluar y planificar en conjunto las orientaciones, y el apoyo en base a las necesidades del alumno, y (c) se revisan los objetivos de las competencias transversales. Se determinan los progresos en el desarrollo de las capacidades lingüísticas, habilidades de interacción y de expresión por distintos medios, avances en las habilidades laborales como el trabajo en equipo, y el trabajo independiente, y, el progreso en la gestión de tareas propias y las trabajadas en equipo. Las valoraciones, opiniones y preferencias del alumno son tenidos en cuenta.
Evaluación al final del 6° grado	En este punto la retroalimentación se concentra en el desarrollo de las habilidades de trabajo, aprendizajes del alumno, progreso en todas las materias, y las competencias transversales, todos en relación a los objetivos del plan de estudios, y el nivel de logro del alumno en contraste con los criterios de evaluación a nivel nacional. Al redactar los informes se tiene en cuenta que; (a) la evaluación y la retroalimentación deben servir al alumno y a sus padres para comprender en qué momento de sus aprendizajes está su hijo, y a incentivar sus ganas de estudiar; (b) los criterios para la evaluación del informe del año escolar

	en el 6° grado deben tener relación con los objetivos de todas las materias de la educación básica; y (c) si el alumno demuestra que ha llegado a desarrollar en promedio las competencias de la materia en cuestión, su informe debe describir o un buen nivel de rendimiento en la materia en particular, o la calificación numérica ocho (8) con la descripción de la competencia requerida para la calificación en cuestión.
Evaluación final escrita al culminar el 9° grado	En este punto se realiza una evaluación final cuyo objetivo es determinar el nivel de logros de los alumnos, en forma numérica o verbal, en relación a los objetivos del programa de estudios de todas las materias. La calificación final del alumno se basa en el nivel de logro, al final de los estudios, en relación a los objetivos del plan de estudios y los criterios de evaluación final. No se toman promedios de sus calificaciones anteriores. Las materias troncales que son evaluadas numéricamente la final de la educación básica, sin embargo, las materias optativas del plan de estudios integrado solo reciben calificación numérica cuando se desarrollen al menos dos lecciones semanales anuales.

Fuente: Finnish National Board of Education, 2016. *National Core Curriculum for Basic Education 2014* (disponible en <https://es.b-ok.lat/book/11451725/839d89>). Elaboración y Traducción propia.

Certificados Recibidos en la Educación Básica

Según la Ley y el Decreto de Educación Básica, el proveedor de la educación local, puede tomar un examen por separado del plan de estudios de la educación básica o partes del mismo. La persona que tome este examen debe demostrar sus conocimientos y habilidades corresponden a los requeridos por las materias en el plan de estudios general de la educación básica. Los certificados que reciben las personas que tomen el examen son; (a) un certificado por la finalización de uno de los programas de estudios de la educación básica; (b) un certificado por la culminación parcial del plan de estudios de la educación básica, o (c) un certificado por la culminación total del plan de estudios de la educación básica. La descripción de estos certificados lo vemos en la Tabla 8. Cualquier alumno que forme parte de la educación obligatoria debe completar aceptablemente todas las materias básicas del plan de estudios de la educación básica para tener acceso al certificado de finalización del plan de estudios de educación básica (Finnish National Board of Education, 2016).

Tabla 8 *Certificados e Informes en la Educación Básica en Finlandia*

Certificado	Descripción
Informe anual	Contiene el plan de estudios del alumno y una evaluación verbal o calificación numérica para cada materia y de su comportamiento, indicando si ha aprobado o no satisfactoriamente las materias. Algo muy particular es que, si el 25% de las lecciones de algún alumno se han desarrollado en un idioma distinto al de instrucción de la escuela, su certificado e informe deben mencionar específicamente el idioma utilizado en la instrucción.
Informe intermedio	Se emiten a lo largo de año según lo decida el currículo local. Se aplican los mismos principios que el informe anual en todos los aspectos. Un informe intermedio en el grado 9° grado no incluye una evaluación del comportamiento.
Certificado de culminación de estudios	Es emitido al alumno que es transferido de una escuela a otra, al que ha renunciado a la educación básica, o que no ha logrado completar la educación obligatoria en la edad establecida. Se adjunta al mismo la distribución de las horas de clases, y una explicación de los énfasis en la enseñanza de la escuela. Los principios para la expedición de los certificados de culminación de estudios son los mismos que los de los informes anuales en todos los aspectos. Tampoco contiene una evaluación de la conducta.
Certificado de Educación Básica	Lo recibe el alumno que ha aprobado todas las materias de su plan de estudios en base a los objetivos del programa de estudios. Si se utiliza la calificación numérica se indican la calificación mínima (5), o la palabra “aprobado”, para las evaluaciones verbales. El mismo tampoco contiene evaluación de la conducta del alumno. Si el alumno recibió clases en otro idioma distinto al del idioma de instrucción de la escuela (al menos el 25% de sus lecciones), estos idiomas deberán ser nombrados en el certificado. De la misma forma, para las asignaturas optativas que tengan calificación numérica, el nombre de la materia, la cantidad de lecciones semanales anuales, y la calificación otorgada serán descriptas en el certificado. Para las materias optativas, o módulos con planes de estudios de una frecuencia menor a dos lecciones semanales anuales, el certificado contiene una evaluación verbal.

Fuente: Finnish National Board of Education, 2016. *National Core Curriculum for Basic Education 2014* (disponible en <https://es.b-ok.lat/book/11451725/839d89>). Elaboración y Traducción propia.

Autonomía del Currículo en la Educación Básica de Finlandia

El proveedor local de la educación es el responsable de las decisiones locales, aunque puede delegar algunas decisiones del currículo local a las escuelas. A continuación, en la Tabla N° 9, detallamos las decisiones a ser tomadas según cada aspecto de la gestión de la educación.

Tabla 9 *Decisiones Locales del Proveedor de la Educación Básica*

Aspectos sobre los cuales se debe decidir localmente	
<p>Sobre los métodos operativos en la preparación de los planes de estudios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Será el currículo local común a todas las escuelas, total o parcialmente aplicable a escuelas individuales, o regional, o se optará por alguna otra solución? - Los idiomas de instrucción para los que se preparará y aprobará el plan de estudios (instrucción proporcionada en finlandés, sueco, sámi y, si es necesario, algún otro idioma). - La estructura del currículo y el orden en que se abordan los temas; la forma en que se publica el plan de estudios. - Cómo el personal, y los alumnos y tutores participan en la preparación, evaluación y desarrollo del plan de estudios y cómo se tienen en cuenta las oportunidades de participación de los tutores en diferentes situaciones de la vida. - Cómo será organizado la cooperación relacionada con la preparación del currículo con la educación preescolar y otra educación de la primera infancia, así como con las instituciones educativas que representan las fases de educación y formación posteriores a la educación básica. - Qué otras partes participarán en la preparación e implementación del currículo y cómo se organizará esta cooperación. - Cómo se tendrán en cuenta las características y necesidades locales especiales, la información producida por las evaluaciones y los esfuerzos de desarrollo, y las metas de desarrollo local y otros planes locales en la preparación del currículo. 	<p>Sobre la forma en que se prepara y desarrolla el plan de estudios en relación a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cómo se redactan las secciones relativas al bienestar de los alumnos y la cooperación entre el hogar y la escuela en colaboración con las autoridades de bienestar social y salud del municipio. - Cómo se supervisa la implementación del currículo y cómo se evalúa y desarrolla el currículo. - Qué planes y programas locales complementan y contribuyen a la implementación del currículo (por ejemplo, un plan de actividades de mañana y tarde, un programa de desarrollo sostenible, un plan de igualdad de género, un plan de educación cultural, una estrategia de TIC).

Aspectos sobre los cuales se debe decidir localmente

Soluciones relacionadas con la organización de la educación:	Sobre los valores:
<ul style="list-style-type: none"> - Cómo se realizan las fases de transición (dentro de la educación básica, con la educación preescolar y otra primera infancia y las instituciones educativas que representan la fase posterior a la educación básica). - Si la educación o parte de ella está organizada como instrucción multigrado. - Si la educación o parte de ella está organizada como instrucción. - Cómo progresa el alumno de un grado a otro, basado en los planes de estudio personales de los alumnos. - Si la educación comprende principalmente instrucción en materias individuales, o si se brinda total o parcialmente como instrucción integradora; cuáles son las principales características de la potencial instrucción integradora. - Cómo las horas de clase en cada grado se asignan a materias básicas, lecciones opcionales en materias artísticas y prácticas, y materias cuales son opcionales para los alumnos según lo exige el Decreto del Gobierno (distribución local de horas de clase). - Cuál es el programa de idioma del proveedor de educación, en qué grados comienza la instrucción en diferentes idiomas. - Cuáles son las materias optativas que se ofrecen a los alumnos y en qué grados se imparten. - Cuáles son los posibles énfasis en la instrucción y cómo se implementan; cómo se refleja el énfasis en la distribución de las horas de clase y en los objetivos y contenidos de la educación. - Cómo se organiza el plan de asesoramiento y orientación. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son las perspectivas o énfasis locales que pueden complementar los valores subyacentes y la concepción del aprendizaje de la educación básica y cómo se manifiestan (en otros aspectos, el texto del plan de estudios básico puede utilizarse como tal describir los valores subyacentes y la concepción de aprendizaje)? - Cómo se monitorea y evalúa la implementación de los valores subyacentes y la concepción del aprendizaje.

Aspectos sobre los cuales se debe decidir localmente

Sobre la misión de la educación básica y las metas nacionales de la educación:	Sobre los principios de la cultura operativa:
<ul style="list-style-type: none"> - Cuáles son las perspectivas que pueden complementar la misión de la educación básica y que se manifiestan en su implementación práctica. - Cuáles son los posibles énfasis locales de las áreas de competencia transversal definidas en el currículo básico y cómo se manifiestan estos énfasis en la práctica. - ¿Cuáles son los arreglos y medidas mediante los cuales se asegura y supervisa el logro de los objetivos de competencia transversal en la educación? 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo el proveedor de educación y las escuelas promueven y evalúan la implementación de los principios de la cultura escolar; cuáles son los énfasis locales potenciales y cómo se manifiestan en la práctica. - Cuáles son los objetivos locales y las preguntas especiales que guían la selección, el uso y el desarrollo de entornos de aprendizaje y métodos de trabajo. - Cómo se implementa la instrucción integradora en la práctica. - Cómo se implementan los módulos de aprendizaje multidisciplinarios en relación a las metas locales que guían la implementación, los principios y métodos que guían la implementación (por ejemplo, si las decisiones sobre los temas de los módulos de aprendizaje multidisciplinario se toman en un currículo local conjunto mientras que los objetivos y contenidos más detallados se describen en un currículo específico de la escuela, o plan anual, o si se sigue algún otro método) - Cómo se garantiza que los estudios de cada alumno incluyan al menos un módulo de aprendizaje multidisciplinario en cada año escolar; qué tipo de instrucciones se emiten sobre el alcance de los módulos de aprendizaje. - Cómo se seleccionan las materias incluidas en los módulos en cada momento; cómo se organiza la participación de los alumnos en su planificación, etc.). - Objetivos y contenidos en el plan de estudios o en el plan anual según lo decida el proveedor de educación. - Prácticas de evaluación (cómo garantizar que las habilidades laborales y otras competencias demostradas en los módulos se tengan en cuenta en la evaluación de las materias que forman parte de la implementación del módulo) - Seguimiento, evaluación y desarrollo de la ejecución.

Aspectos sobre los cuales se debe decidir localmente

Sobre la organización práctica del trabajo escolar:

- *Corresponsabilidad de la Jornada Escolar y Cooperación*
 - ¿Cuáles son los objetivos clave y los métodos operativos para crear un día escolar positivo y seguro y para organizar la cooperación?
 - Cómo se organiza la cooperación dentro del municipio/escuela y con actores fuera de la escuela y cómo se monitorea y desarrolla; y en particular: ¿Cómo se puede garantizar la participación de los alumnos?, y, ¿Cuáles son los objetivos clave y las prácticas organizacionales de cooperación entre el hogar y la escuela?
- *Discusiones Educativas Disciplinarias y Uso de Medidas Disciplinarias*
 - Los casos en que las discusiones educativas disciplinarias son utilizados y las prácticas para llevarlos a cabo.
 - Procedimientos que agregan detalles y complementan la legislación en casos de violaciones, deshonestidad e interrupciones, división de responsabilidades para investigar incidentes y procedimientos para audiencias y mantenimiento de registros.
 - Cómo se asegura el cumplimiento de los principios generales de protección jurídica de la administración cuando se utilizan medidas disciplinarias.
 - Cómo se organiza la formación inicial para el personal y cómo se garantiza la competencia del personal en relación con el uso de la jurisdicción disciplinaria.
 - Cómo se informa a las distintas partes sobre el plan, las normas escolares y las medidas disciplinarias a que se refiere la ley.
 - Cuáles son los procedimientos para monitorear el plan y evaluar su implementación y efectividad.
- *La Educación a Distancia*
 - Las áreas de enseñanza y aprendizaje en las que se puede utilizar el aprendizaje a distancia.
 - Los objetivos que guían el uso del aprendizaje a distancia, las prácticas de arreglos de enseñanza, los métodos operativos compartidos y las responsabilidades de varios actores.
- *Estudios Independientes del Grado*
 - Cómo se utilizan los estudios independientes del grado o los estudios que progresan de acuerdo con un plan de estudio personal (la decisión se aplica a todas las escuelas o solo a algunas escuelas o grados, alumnos individuales, etc.)
 - ¿Cuáles son los módulos de estudio incluidos en el plan de estudios sobre la base de los cuales se elaboran los estudios?
 - ¿Cuál es la distribución de las horas de clase y los objetivos y contenidos de instrucción en estos módulos?
 - Qué módulos de estudio son obligatorios para el alumno y cuáles son opcionales
 - Cómo se controlará y evaluará el progreso del alumno y la finalización de los módulos de estudio.

Aspectos sobre los cuales se debe decidir localmente

Sobre la organización práctica del trabajo escolar:

- *Instrucción Multigrado*
 - Cómo se organiza la instrucción multigrado y cuáles son los métodos operativos clave a seguir.
 - Cómo se dividen las horas de clase anuales semanales entre los grados según lo indicado por los puntos de transición determinados en el Decreto Gubernativo, o cómo se divide el plan de estudios en módulos de estudio cuando se opta por la instrucción independiente del grado.
- *Educación Básica Flexible*
 - Cómo se organiza la educación básica flexible y cuáles son los principales métodos operativos a seguir.
 - ¿Cuáles son los criterios de admisión de alumnos y cómo se llevan a cabo las admisiones en la práctica?
 - Cómo se organizan los estudios que tienen lugar en otras instituciones educativas, en un lugar de trabajo o fuera de la escuela y cómo se supervisan, controlan y evalúan los estudios de los alumnos en este caso.
 - Cómo son la cooperación entre varios actores, así como sus respectivas responsabilidades y la división del trabajo organizado.
- *Instrucción en Situaciones Particulares*
 - La posibilidad de brindar instrucción en situaciones particulares debe registrarse en el currículo local. Con respecto a la instrucción brindada en una escuela hospitalaria, en particular, el currículo describe cómo se implementan la cooperación y la prestación de apoyo para el alumno cuando el alumno se transfiere de su propia escuela a la instrucción brindada en una escuela hospitalaria y viceversa. Las cuestiones de cooperación y apoyo también son importantes en otras situaciones.
- *Otras actividades que apoyan los objetivos de la educación*
 - Cuales son los objetivos y prácticas organizativas de posibles actividades de clubes y bibliotecas y otras actividades que apoyen los objetivos de la educación y cuáles son sus conexiones con las actividades matutinas y vespertinas que se pueden ofrecer.
 - Cuáles son los principios que guían la implementación de la alimentación escolar y sus objetivos relacionados con la educación alimentaria y para la salud, la enseñanza de las buenas costumbres y una forma de vida sostenible.
 - ¿Cómo son tenidos en cuenta las necesidades especiales de los alumnos relacionadas con las comidas?
 - Cómo se informa a los alumnos y sus tutores sobre cuestiones relacionadas con el camino a la escuela, el transporte escolar y los métodos operativos relacionados.

Aspectos sobre los cuales se debe decidir localmente

Sobre evaluación en el plan de estudios:	Sobre la educación bilingüe:
<ul style="list-style-type: none"> - Las prioridades locales potenciales para desarrollar la cultura de la evaluación. - Cómo se implementa la evaluación durante los estudios. - Los principios, elementos y función pedagógica de la evaluación formativa y la provisión de retroalimentación durante los estudios. - Evaluación al final del año escolar. - Apoyando las condiciones previas para la autoevaluación; principios de autoevaluación y evaluación por pares. - Los principios y prácticas del progreso en estudios, promoción y retención. - Prácticas de evaluación y retroalimentación relacionadas con los puntos de transición entre los grados 2 y 3 y los grados 6 y 7. - Evaluación de materias optativas. - Evaluación del comportamiento y los objetivos fijados para el comportamiento y motivos de evaluación. - Informes, certificados y sus prácticas de emisión así como el uso de evaluaciones verbales y calificaciones numéricas en informes y certificados de diferentes materias y para la evaluación de la conducta. - Otras formas de proporcionar información y retroalimentación de la evaluación, los momentos en que se brindan y la cooperación con los tutores. - Implementación de la evaluación final: - La entidad de evaluación final. - Evaluación de asignaturas optativas en la evaluación final. - Certificados de educación básica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Si el proveedor de educación ofrece educación bilingüe en una forma o otra, debe decidir y describir los siguientes aspectos en el plan de estudios: a quién va dirigida la educación bilingüe y cuáles son los principios de admisión, ¿cuál es la distribución de las horas de clase para el idioma de inmersión/objetivo y el idioma de instrucción en la escuela, qué asignaturas o áreas de contenido de las asignaturas se imparten en el idioma de instrucción en la escuela y cuál en la lengua de inmersión/idioma objetivo; y si la situación necesita ser revisada para cada año escolar por separado, el plan de estudios especifica cómo se lleva a cabo la revisión y cómo este estado de asuntos se describen en el plan anual, cuáles son los objetivos lingüísticos claves en las materias impartidas en el idioma de inmersión/objetivo, cuáles son los objetivos y contenidos de la inmersión/objetivo, y los idiomas por grado. - Para la inmersión temprana total en el idioma, el plan de estudios también decide y describe los siguientes aspectos: qué áreas de contenido de lengua materna y literatura son impartidos en el idioma de instrucción en la escuela y cuál en el lenguaje de inmersión. - Para la educación bilingüe a gran escala, el currículo también decide y describe los siguientes aspectos: ¿Cómo es la educación para los alumnos que viven en Finlandia por un corto tiempo?, qué no pueden estudiar en el idioma de instrucción o en el idioma de destino organizado, cuáles son las pruebas de idoneidad que se utilizan en la admisión de alumnos y cuál es su impacto en las admisiones.

Fuente: Finnish National Board of Education, 2016. *National Core Curriculum for Basic Education 2014* (disponible en <https://es.ok.lat/book/11451725/839d89>). Elaboración y Traducción propia.

El proveedor de la educación básica local se encarga de que todos los temas mencionados en la Tabla 9 sean atendidos por cada escuela al momento de elaborar el currículo local. La evaluación de la educación brindada y el impacto del mismo tiene como propósito apoyar el desarrollo de la educación y mejorar las condiciones de aprendizajes (Finnish National Board of Education, 2016).

Distintas Formas de Impartir la Educación Básica

Al proveer la educación básica se tiene en cuenta las necesidades y circunstancias de los alumnos así como los recursos disponibles de la localidad. Cuando existan situaciones que ameriten impartir la educación de forma distinta se hace el esfuerzo para adaptarse a las circunstancias del alumno para garantizar su bienestar y brindarle óptimas oportunidades de aprendizaje. Las formas de educación que se desarrollan para estos casos son los *estudios independientes del grado, instrucción multigrado, la educación a distancia, y la educación básica flexible* (Finnish National Board of Education, 2016).

Los estudios independientes del grado son un arreglo flexible individual para el alumno. Esta modalidad le permite al docente organizar el trabajo de toda la escuela, de algún grado en particular o para alumnos en particular. Son adecuaciones que se realizan para potenciar las habilidades de los niños con altas capacidades, por ejemplo. En el caso de que se implemente esta forma de educación, la decisión debe de estar incluida en el plan de estudios. De esta forma, se habilita al alumno a llevar a cabo un plan de estudios personal, y no el del grado ya que los módulos seleccionados serán distintos al del grado.

Como parte de la organización de los estudios independientes, los módulos optativos y obligatorios a aprobar deben de estar especificados en el plan de estudios. Es un requisito que el alumno supere las materias o contenidos para avanzar en sus estudios. Por tal motivo, se realiza un seguimiento regular de sus progresos y la finalización satisfactoria de los módulos. En relación a la cantidad de horas de clase, los objetivos especiales y contenidos relacionados a las materias, las mismas se especifican por módulo y se define el orden en que se cumplirán. Otras adaptaciones como la división de más de un módulo para cada grado, combinación de objetivos o contenidos, también pueden ser realizados.

En la otra modalidad denominada instrucción multigrado, la enseñanza se brinda a alumnos de diferentes grados, edades, estudios independientes de grados, o en un mismo grupo o clase. Generalmente se crean debido al bajo número de alumnos en una escuela y a veces por razones

pedagógicas. Si no coinciden los números de lecciones semanales de los grados que están mezclados se procede a nivelar el número a través de la división anual de los mismos, siempre velando por el total de horas de lección que exige la materia en cuestión, según el plan de estudios.

Si un alumno de esta modalidad se muda a un grupo que avanza grado por grado, se debe adaptar la instrucción del alumno para completar lo que dejó pendiente del otro plan de estudios. Esta forma de enseñanza también puede desarrollarse como la modalidad de estudio independiente, en donde todo este plan de estudios asume la forma de módulos sin división de grados.

En relación a la educación a distancia, el proveedor local de la educación debe evaluar la idoneidad de esta modalidad de enseñanza dependiendo de la edad y las capacidades del alumno. La educación a distancia promueve el acceso equitativo a la educación básica versátil de alta calidad sin importar el tamaño o la ubicación de la escuela.

Principalmente se utiliza para responder a las necesidades individuales de los alumnos, apoyar el desarrollo de su talento especial, intensificar algún apoyo o asistencia que esté recibiendo, o, como medida de continuidad de sus aprendizajes cuando por cuestiones de salud no pueda asistir a la escuela. Se realiza un seguimiento regular de los alumnos bajo esta modalidad velando, como en todos los casos, por la seguridad, bienestar del alumno, la calidad de enseñanza, y la enseñanza con uso de TIC, según sean las posibilidades.

Finalmente, la modalidad de educación básica flexible puede ser ofrecida sólo en los grados 7-9, y se establece como una estrategia para reducir la tasa de deserción en la educación básica, y prevenir la exclusión de alumnos del sistema. Uno de los objetivos a trabajar con los alumnos es su motivación para el estudio, y la gestión de la vida. Se los apoya para que desarrollen sus capacidades de estudio con éxito, culminen la escolar básica, y se los ayuda a proyectar la siguiente etapa de su formación.

El tipo de estudiante que aplica para esta modalidad es generalmente el alumno con riesgos de exclusión de estudios posteriores, el que tiene problemas de rendimiento académico en la escuela, y/o una baja motivación para el estudio. Los alumnos mismos o sus padres también pueden solicitar esta modalidad de educación para que el proveedor de educación tome la decisión sobre el caso. La decisión es intersectorial.

En la educación flexible se redacta un plan de aprendizaje en cooperación con el alumno y sus padres, el cual contiene los mismos elementos de un plan de aprendizaje de apoyo intensivo. En el caso de que, además de la educación flexible, el alumno reciba apoyo especial, se debe redactar un plan educativo individual (IEP).

La educación flexible se realiza en cooperación de grupos profesionales, la administración y las organizaciones. También tienen un grado significativo de involucramiento para la planificación y organización de la educación básica flexible, las escuelas secundarias superiores generales, las de artes liberales de educación de adultos, y los talleres para jóvenes. El enfoque más utilizado en esta modalidad es el de los métodos de estudios prácticos y funcionales.

Este tipo de educación se organiza en grupos de enseñanza reducidos en las escuelas, como estudios supervisados en los lugares de trabajo u otros entornos de aprendizaje. La educación flexible se sustenta en la cooperación entre sectores, o servicios de apoyo y asesoramiento, y en las actividades que realice, involucra a profesionales con competencias específicas en el apoyo al crecimiento social de jóvenes, trabajo de cooperación con familias, y asesoramientos similares.

La mayor parte de la propuesta de la educación flexible implica estudiar afuera de la escuela. En esa etapa, todos los alumnos tienen el derecho de recibir apoyo y orientación de un docente, quien les asigna tareas de aprendizaje proyectadas en el plan de estudios. Los trabajos son evaluados.

El alumno bajo esta modalidad de enseñanza, tiene los mismos derechos en relación al apoyo, asistencia, orientación y bienestar estudiantil que los alumnos de otras modalidades. Como ya mencionamos en otras secciones, los tipos de apoyos son el general, intensivo y el especial. Sólo en casos excepcionales, un alumno que tenga apoyo especial podrá ser admitido en la educación flexible. Esta aprobación se dará si el alumno es capaz de cumplir con el plan de estudios de la instrucción, y esté convencido de que es lo mejor para el estudiante.

En el caso de que el alumno abandone esta modalidad de educación antes de culminar su educación básica, se debe tomar la decisión administrativa de interrumpir la provisión de la educación básica flexible.

Fuera de estas modalidades ya establecidas, el municipio tiene el deber de organizar la educación de los alumnos que se encuentren gravemente enfermos o atravesando por una situación difícil. En estos casos, su educación será impartida en una escuela hospitalaria,

reformatorio, centro de acogida, prisión o alguna penitenciaria. El municipio en el cual se encuentra el hospital es el responsable de proveer apoyo o atención médica especializada, si el alumno lo requiere, y esté en condiciones de salud de recibirlo. El objetivo de proveerle instrucción en esta etapa es sostener sus aprendizajes, su asistencia a la escuela, y una rehabilitación integral que apoye los objetivos del tratamiento del alumno.

Existe un trabajo en conjunto del municipio en el que se encuentra el alumno, y el proveedor local de la educación. Juntos le brindan el apoyo necesario para evitar un corte en su formación. También se puede considerar el aprendizaje a distancia como opción de educación en las escuelas hospitalarias. Para la educación a distancia, el municipio de origen abona la totalidad de la compensación al otro proveedor de educación.

Capítulo 4. Modelo Educativo Paraguayo

Reseña Histórica del Sistema Educativo Paraguayo

Los procesos de reformas curriculares por los cuales atravesó la educación paraguaya fueron varias. Al tomarlas cronológicamente tenemos la de 1904 con una propuesta de plan de estudios para los seis cursos del bachillerato, en la educación media. A principios del año 1922, la educación inicial empezó a marcar presencia a través de la reforma educativa de Ramón Idalecio Cardozo con la inclusión del kindergarden en las escuelas normales para niños de 6 años de edad.

Más adelante, en 1931 se inició la implementación de un nuevo plan de estudios para los bachilleres en Paraguay, con cinco años de estudios y un curso pre universitario. El poco crecimiento de la educación técnica era una preocupación latente del momento, que incluso ya a inicios de siglo empezó a ser foco de debates por su importancia en la formación de los ciudadanos. Por ese motivo, en la reforma educativa de 1956 fue incluida la educación técnica como uno de sus metas de mejoría y más adelante, y en la misma línea se intensificó la formación técnico-profesional (Rivarola, 2009).

En 1957, con la reforma educativa del momento se organizó la educación inicial en dos etapas; el jardín de infantes para niños de 3 a 5 años, y el pre-primario para niños de 6 años de edad. Algo importante que destacar es que en esta reforma aparecen las modalidades formal y no formal en el nivel inicial a los efectos de ampliar el alcance de las opciones para la población de escasos recursos.

En Paraguay, la salida del régimen militar autoritario tuvo una transición distinta a los casos de los países vecinos en los cuales se hablaba más que de una restauración del sistema educativo que de una instauración, como fue el caso en nuestro país. En este proceso, la educación asumió el papel y la responsabilidad de reformular a fondo su contenido y su alcance ya que, hasta finales del año 1970, el sistema educativo tenía una fuerte presencia de escuelas en las zonas rurales con mucha repitencia escolar y problemas de deserción latentes, en donde la brecha de la calidad de la educación recibida en las zonas urbanas y la rural era totalmente visible.

Algunos de los problemas que hacían al sistema educativo en esa época eran; (a) el nivel de alcance de la educación media, con problemas adicionales sobre la masiva concentración de colegios en las zonas de la Capital; (b) el desfasaje en la concentración de recursos; la mayor parte se direccionaba hacia la Capital del país, (c) la marcada diferencia por género, en el acceso

y la retención en la escuela, (d) los docentes en aula sin formación en un gran número; (e) las escuelas sin los equipamientos necesarios para la enseñanza, y (f) la muy poca atención a los idiomas nativos de los estudiantes, para la enseñanza (Rivarola, 2009).

En 1973, se reorganizó el currículo en todos los niveles educativos (MEC, 2005). Paraguay fue uno de los países que más tarde llegó a una reforma democrática del sistema educativo nacional en la región. Recién en 1989, y como fruto de un proceso de transición política se empezó a trabajar la necesidad de reformar la educación en Paraguay. Este proceso nace como una necesidad de fortalecimiento del proceso de institucionalización democrática y la formación de una nueva ciudadanía, en donde la educación en valores fue el tema central, de la misma forma que lo fueron otros objetivos como la inserción al mundo laboral cambiante y la creciente globalización (Rivarola, 2009).

Otros cambios importantes son los acontecidos con la última reforma del año 1992 que organizaba el nivel inicial en maternal de 0 a 2 años, jardín de infantes para 3 a 4 años, y preescolar para niños de 5 años de edad. En 1994, se oficializó la reforma curricular de la Educación Escolar Básica, que afectaba también la Educación Media, desde el 2002. A lo largo de este proceso se han hecho otras modificaciones en la carga horaria de las materias, y los lineamientos de evaluación. En Paraguay, la educación obligatoria abarca 15 años. En 2010, mediante la Ley N° 4088 de 2010 y Decreto N° 6162 de 2011, se establece la obligatoriedad de la sala de 5 años del nivel inicial y los tres años de la educación media (MEC, 2014).

Marco Normativo del Sistema Educativo Paraguayo

El Estado, a través de las adecuaciones normativas garantiza la protección del derecho a la educación de todos los ciudadanos de un país. Las leyes nacionales y las políticas públicas apoyan este derecho, definen y distribuyen las responsabilidades en relación al ordenamiento, estructura y funcionamiento del sistema educativo (SITEAL, 2020).

En este sentido, en Paraguay existen diversas leyes y planes de acción educativos que definen y encaminan el derecho a la educación. Por un lado, la Ley General de Educación N° 1264 (1998) determina la responsabilidad del Estado de garantizar al ciudadano el derecho a aprender en real igualdad de oportunidades creando las condiciones para el mismo y también garantizando la libertad de enseñar teniendo como único requisito la idoneidad y la integridad ética, así como se el derecho a la educación religiosa y al pluralismo ideológico (SITEAL, 2020).

Decla misma forma, la Ley General de Educación garantiza el acceso a los conocimientos, beneficios de la cultura humanística, la ciencia y la tecnología, sin ningún tipo de discriminación, el cual fue reforzado con la Ley N° 5136 (2013) de educación inclusiva, que establece las acciones correspondientes para la creación de un modelo educativo inclusivo que ayude a remover las barreras ante el aprendizaje y la participación, a los efectos de facilitar el acceso de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo con la utilización de recursos calificados, tecnologías adaptadas a las necesidades y un diseño universal (art. 1). En esta misma línea, y velando por los derechos educativos de los pueblos indígenas la Ley N° 3231 (2007) creó la Dirección General de Educación Escolar Indígena (SITEAL, 2019).

La educación obligatoria en todos los niveles de formación en Paraguay, no data de mucho tiempo atrás ya que recién en el 2010, mediante la Ley N° 4088 y su reglamento el Decreto N° 6162 de 2011, se estableció la obligatoriedad de la sala de 5 años del nivel inicial y de la secundaria superior, similar a otros países latinos como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Perú, Uruguay y Venezuela en donde la educación secundaria también es obligatoria (SITEAL, 2019).

Actualmente están vigentes distintos planes de acción estratégicos como el Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030, que tiene como objetivo; por un lado, aumentar al 70% la cobertura de la educación inicial y en un 92% la cobertura de la educación media, y, por otro lado, hacer general la educación preescolar, la educación escolar básica, y la alfabetización de personas adolescentes y adultas, así como aumentar cinco veces el promedio de la matrícula de los indígenas en edad escolar, y a su vez generalizar la alfabetización de los indígenas (SITEAL, 2020).

Otro plan de acción estratégico es el Plan de Acción 2018- 2023. Este desarrolla tres ejes centrales como; la igualdad de oportunidades en el acceso y garantizar las condiciones para la culminación oportuna de los estudiantes en los distintos niveles y modalidades educativas, la calidad de la educación en todos los niveles y modalidades educativas, y finalmente, gestionar participativamente la política educativa con eficiencia, efectividad y articulación a nivel nacional, departamental y local (SITEAL, 2020).

Figura 5 Planes Nacionales en Paraguay para Garantizar el Derecho a la Educación

Estrategia	Institucionalidad
Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030	Secretaría Técnica de Planificación del Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Hacienda
Plan de Acción Educativa 2018-2023	Ministerio de Educación y Ciencias
Plan Nacional de Educación 2024 Hacia el Centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo	Ministerio de Educación y Ciencias
Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH)	Ministerio de la Mujer
Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación del Paraguay	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Política Nacional para la Niñez y Adolescencia 2014 - 2024 (POLNA)	Secretaría Nacional de la Niñez y Adolescencia
II Plan Nacional contra la violencia hacia las mujeres 2015-2020	Ministerio de la Mujer
Ñamyendy tata. Encendemos fuego. Política Pública de Educación de Personas Jóvenes y Adultas 2011-2024	Ministerio de Educación y Ciencias. Dirección de Educación Permanente
Plan de Acción Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad 2015-2030	SENADIS, CONADIS
Hacia una política pública integral. Paraguay Joven	Secretaría Nacional de la Juventud

Funcionamiento del Sistema Educativo Paraguayo en la Actualidad

En Paraguay, los establecimientos educativos pueden ser de gestión estatal, gestión privada subvencionada y no subvencionadas por el Estado. Actualmente, el recorrido de escolarización en el sistema educativo paraguayo es de 15 años de estudios, ya que desde el 2010 se estableció como obligatoria la sala de 5 años del nivel inicial, y al mismo tiempo la secundaria superior (SITEAL, 2019).

A través de la La Ley General de Educación N° 1264 y la Ley de la Carta Orgánica del Ministerio de Educación N° 5749 se establece que el sistema educativo nacional lo conforman *el régimen general, el régimen especial y otras modalidades de atención educativa*. Estos a su vez se dividen en distintos niveles (SITEAL, 2019):

- La educación de régimen general incluye la *educación formal, no formal y refleja*. La educación formal está dividida en tres niveles; el primer nivel comprende, la educación inicial y la educación escolar básica (EEB). El segundo nivel comprende, la educación media (EM), y el tercer nivel comprende la educación superior (SITEAL, 2019). La educación no formal hace referencia a todas las actividades que se realizan fuera del sistema educativo formal, pero de forma organizada y sistemática. Generalmente se diseñan para ciertas poblaciones en situación de necesidad de aprendizajes concretos que ayuden a complementar o ampliar sus conocimientos o habilidades laborales para mejorar su calidad de vida. Por último, la educación refleja es un tipo de educación informal que se da con la intervención de los medios de

información y comunicación social dentro de los procesos de educación permanente y de difusión de la cultura sin perjuicio del derecho a la libertad de prensa y de expresión, siempre a favor de la educación (MEC, 2018).

- La educación de régimen especial hace referencia a la educación artística o formación en artes. Se incluyen en este régimen especial el arte dramático, música y danza, y la educación de lenguas extranjeras y otras etnias (SITEAL, 2019). Su objetivo principal es proporcionar una formación que garantice la capacidad y la calificación en el cultivo de las artes (MEC, 2018).

Otras modalidades de atención educativa agrupan todas las modalidades de atención educativa que no estén contempladas en el régimen general de educación. Aquí se incluyen (MEC, 2018).:

- La Educación General Básica y Educación permanente o actualmente Educación Bilingüe de Jóvenes y Adultos. Esta, focaliza las necesidades de aprendizaje de la comunidad para el desarrollo de proyectos de acción y programas de alfabetización y educación básica de adultos, especialmente aquellos mayores de 15 años que quedaron rezagados de su educación escolar básica. Es una formación complementaria de tres ciclos con clases presenciales y a distancia, mayoritariamente en el turno nocturno.
- La Educación Especial. Se desarrolla para niños y jóvenes con necesidades educativas específicas como deficiencias sensoriales, problemas cognitivos, limitaciones físicas, problemas de comunicación, dificultades de aprendizajes, así como altas capacidades.
- Educación Media a Distancia para Jóvenes y Adultos con énfasis en Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Esta modalidad a distancia está dirigida a aquellas personas, a partir de los 17 años, que no han logrado culminar su formación en la EM a los efectos de logren culminarlo. Tienen módulos organizados en cuatro ámbitos en base a competencias transversales y otorgan el título de bachiller técnico en educación media a distancia.
- Formación profesional. Esta, focaliza la formación de mano de obra calificada para una ocupación laboral específica que desarrolla un currículum especial.

Otros programas de acceso a partir de los 15 años son Alfa Bilingüe Prodepa Prepara, Teleclase y la Bialfabetización guaraní- castellano.

Es importante destacar que la educación permanente de personas jóvenes y adultas forman parte de la educación básica y la educación media ya que los programas de formación de los mismos son programas equivalentes a los ciclos de la EEB y los cursos de la EM, según lo regula la Ley N° 5.136 de Educación Inclusiva (SITEAL, 2019).

En el 2017, a través de la resolución N° 37.885, se aprueba la educación del nivel inicial para niños de 0 a 5 años dividido en distintas salas de acceso gratuito en las escuelas oficiales. Son opcionales, la sala maternal para niños desde su nacimiento hasta los 2 años; el prejardín, para niños de 3 años; y el jardín de infantes, para niños de 4 años (corresponden a la clasificación CINE 010 de la UNESCO). El preescolar para niños de 5 años (CINE 020) da inicio a la educación obligatoria en el sistema educativo paraguayo (SITEAL, 2019). Si la educación inicial recibida en las salas brinda atención y estimulación integral, servicios de salud complementarios y alimentación, con actividades educativas en base al plan nacional curricular, se denomina modalidad formal. La modalidad informal, en la educación inicial, provee servicios de atención sin acceso a los planes de estudios del nivel inicial, pero con las condiciones básicas de seguridad necesarias para el desarrollo y cuidado del niño (MEC, 2018).

La educación obligatoria inicia con la sala del preescolar a la edad de los 5 años, y se extiende con el inicio de la educación escolar básica a partir de los 6 años de edad hasta los 14 años. Esta educación es gratuita en las escuelas oficiales del país y se divide en tres ciclos con tres años de duración cada uno y con nueve grados en total. El primer ciclo (1°, 2° y 3° grado) y segundo ciclo (4°, 5° y 6° grado), agrupa a niños de 6 a 11 años (CINE 1) y el tercer ciclo (7°, 8° y 9° grado) o educación secundaria inferior, agrupa adolescentes de 12 a 14 años (CINE 2). Es obligatorio tener culminado y acreditado el tercer ciclo para poder cursar la educación media (SITEAL, 2019).

En la educación media o educación secundaria superior (CINE 3) se encuentran los adolescentes de 15 a 17 años con un ciclo de tres cursos obligatorios que lo culminan en tres años. Las modalidades que ofrece el sistema educativo paraguayo en la *Enseñanza Media* (EM) son el bachiller científico y el bachillerato técnico. El primero, oferta tres tipos de énfasis; en letras y artes, en ciencias sociales, o ciencias básicas y tecnologías; el segundo, ofrece bachilleratos técnicos industrial, servicios y agropecuario, y salud. Algo importante por mencionar es que los bachilleratos tienen un plan común de asignaturas que guían su formación

integral para luego desarrollar las asignaturas propias de cada modalidad. La EM es obligatoria y habilita a acceder a la educación superior (CINE 3) (SITEAL, 2019).

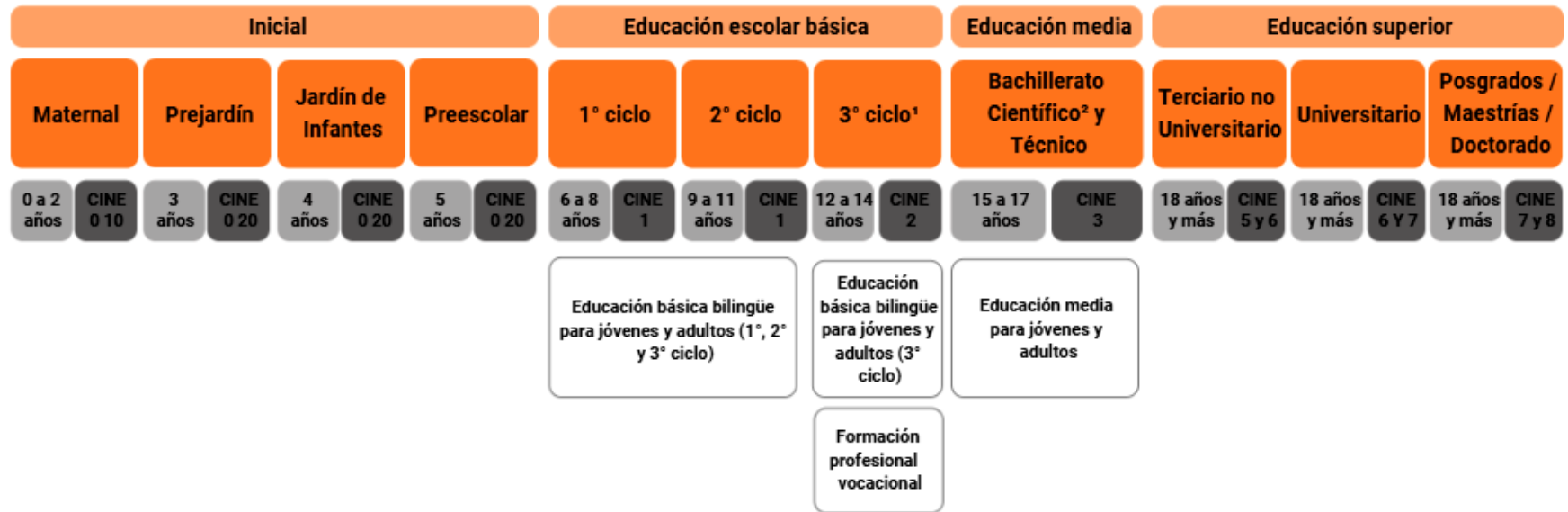
Vale la pena mencionar que aquellos alumnos que culminaron los 6 años de la EEB y/o los estudiantes de los bachilleratos técnicos, y las personas cursando una tecnicatura en el nivel superior tienen la posibilidad de acceder a una educación técnico profesional con distintos grados de calificación y especialidades en las áreas de bienes y servicios, en centros educativos estatales o privados (SITEAL, 2019).

El recorrido que puede realizar una persona en el sistema educativo paraguayo deja de ser obligatorio a partir de la educación superior. La misma está regida por la Ley N° 4.995 (2013) y expide títulos de nivel terciario con las siguientes ofertas (SITEAL, 2020):

- Grados no universitarios como la formación docente y educación técnica superior (CINE 5).
- Grados universitarios como las licenciaturas (CINE 6).
- Posgrados como las especializaciones, maestrías y los doctorados (CINE 7 y 8).

El Ministerio de Educación y Ciencias es el responsable de velar para que los deberes y obligaciones relativas al derecho a la educación se cumplan. El mismo tiene autonomía para dirigir el sistema educativo nacional, los programas y las acciones educativas y culturales del país a través de la administración que realiza de los distintos niveles de educación del sistema educativo paraguayo hasta los grados no universitarios del sector oficial, y cumpliendo un rol de supervisión en las actividades del sector privado y privado subvencionado. El MEC, a su vez cuenta con una organización interna con distintas direcciones, coordinaciones y organismos de ejecución que diseñan, implementan, y hacen seguimiento a las políticas educativas. Uno de ellos, con suma importancia es el organismo asesor denominado Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC), quien propone políticas educativas y culturales, reformas del sistema educativo nacional para luego también acompañar e implementar las acciones planificadas (SITEAL, 2020).

Figura 6 Estructura del Sistema Educativo Paraguayo Actualmente



Fuente: SITEAL (2020) (disponible en <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/paraguay>).

Capítulo 5. Currículo Nacional de la Educación Básica en Paraguay

La educación obligatoria en Paraguay abarca desde el programa de la educación preescolar hasta el nivel medio. Los programas de estudios fueron desarrollados por el Ministerio de Educación y Ciencias y son de aplicación obligatoria ya que contienen los lineamientos, orientaciones metodológicas, sugerencias, disciplinas y áreas a trabajar, las competencias y capacidades a desarrollar en cada ciclo, así como la carga horaria para los mismos. En este capítulo nos concentraremos en desarrollar los aspectos generales que hacen a la educación en el país, y detalles más específicos del Currículo de la Educación Escolar Básica (EEB).

Cuestiones Generales del Currículo Nacional en Paraguay

En el marco de la última reforma educativa de nuestro país se establecieron los lineamientos curriculares, además de los fines y objetivos generales de la educación paraguaya. A continuación, compartimos una transcripción de los mismos.

Fines de la Educación Paraguaya

Los fines de la educación paraguaya:

La educación paraguaya busca la formación de mujeres y hombres que en la construcción de su propia personalidad logren suficiente madurez humana que les permita relacionarse comprensiva y solidariamente consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios, en un diálogo transformador con el presente y el futuro de la sociedad a la que pertenecen, con los principios y valores en que ésta se fundamenta.

Al garantizar la igualdad de oportunidades para todos, busca que hombres y mujeres, en diferentes niveles, conforme con sus propias potencialidades se califiquen profesionalmente para participar con su trabajo en el mejoramiento del nivel y calidad de vida de todos los habitantes del país.

Al mismo tiempo, busca afirmar la identidad de la nación paraguaya y de sus culturas, en la comprensión, la convivencia y la solidaridad entre las naciones, en el actual proceso de integración regional, continental y mundial. (MEC, 2005, p.9-10)

Objetivos Generales de la Educación Paraguaya

Los objetivos generales de la educación paraguaya:

- a) Despertar y desarrollar las aptitudes de los/as educandos/as para que lleguen a su plenitud.

- b) Formar la conciencia ética de los/as educandos/as de modo que asuman sus derechos y responsabilidades cívicas, con dignidad y honestidad.
- c) Desarrollar valores que propicien la conservación, defensa y recuperación del medio ambiente y la cultura.
- d) Estimular la comprensión de la función de la familia como núcleo fundamental de la sociedad, considerando especialmente sus valores, derechos y responsabilidades.
- e) Desarrollar en los/as educandos/as su capacidad de aprender y su actitud de investigación y actualización permanente.
- f) Formar el espíritu crítico de los/as ciudadanos/as, como miembros de una sociedad pluriétnica y pluricultural.
- g) Generar y promover una democracia participativa, constituida de solidaridad, respeto mutuo, diálogo, colaboración y bienestar.
- h) Desarrollar en los/as educandos/as la capacidad de captar e internalizar valores humanos fundamentales y actuar en consecuencia con ellos.
- i) Crear espacios adecuados y núcleos de dinamización social, que se proyecten como experiencia de autogestión en las propias comunidades.
- j) Dar formación técnica a los/as educandos/as en respuestas a las necesidades de trabajo y a las cambiantes circunstancias de la región y del mundo.
- k) Promover una actitud positiva de los/as educandos/as respecto al plurilingüismo paraguayo y propender a la afirmación y al desarrollo de las dos lenguas oficiales.
- l) Proporcionar oportunidades para que los/as educandos/as aprendan a conocer, apreciar y respetar su propio cuerpo, y a mantenerlo sano y armónicamente desarrollado.
- m) Orientar a los/as educandos/as en el aprovechamiento del tiempo libre y en su capacidad de juego y recreación.
- n) Estimular en los/as educandos/as el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico y reflexivo. (MEC, 2017, pp. 11-12)

Marco Normativo y Conformación del Currículo de la Educación Básica en Paraguay

El currículo nacional paraguayo está regulado por la La Ley General de Educación (1998) que lo define como el conjunto de los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo nacional, que regulan la práctica docente (Art. 11).

La misma ley establece que el Ministerio de Educación y Cultura es el encargado de diseñar los lineamientos generales de los procesos curriculares con la determinación de los mínimos exigibles del currículo común para el ámbito nacional, sin olvidar la descentralización, la pertinencia curricular y el derecho de la comunidad educativa, lo cual implica que en la elaboración de los planes y programas el MEC deberá consultar con los gobiernos locales, y las instituciones educativas públicas y privadas (Art. 117).

Los principios que sustentan el currículo de la Educación Escolar Básica (EEB) están en consonancia con los Fines y Expectativas de la Educación Paraguaya. El programa de la EEB, del 1° al 9° grado de la educación obligatoria en Paraguay, es un marco referencial que determina los aprendizajes a ser logrados por los dos distintos niveles de la escolar básica; el primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo de la educación obligatoria. Resaltamos algunos de los apartados que contiene el material; (a) orientaciones generales, metodológicas y evaluativas para los ciclos; (b) orientaciones sobre la educación bilingüe de idiomas nativos y los componentes transversales; (c) orientaciones en relación a la diversidad, equidad de género y adecuaciones; (d) descripciones de los perfiles de salida; (e) competencias y el alcance de las mismas según el ciclo o grado en el cual se encuentra; (f) diseño del currículo en la EEB; (g) fines de la Educación Paraguaya; (h) objetivos Generales de la Educación Paraguaya; (i) principios Curriculares, y (j) las características que orientan el currículum en la Educación Escolar Básica.

Se incentiva a que la comunidad educativa aporte también en aspectos éticos y culturales, como parte de un proceso de construcción participativa de aquellos elementos que caracterizan a la región, así como en los procesos de elaboración de las reglamentaciones, a nivel nacional o municipal (Art. 16) (UNESCO, 2012).

Características que Orientan el Currículo en la Educación Básica

Dentro de las últimas actualizaciones del currículo de la educación básica en Paraguay se han introducido diversas innovaciones pedagógicas presentadas en forma de orientaciones que sirven de guías a los docentes para la implementación del presente currículo, entre ellas también las características distintivas de la educación básica. Las mismas se visualizan en la Tabla 10.

Tabla 10 *Características que Orientan el Currículo de la E.E.B en Paraguay*

Característica	Descripción
El tipo de hombre y mujer que se pretende formar	Esta característica deriva de los fines de la educación paraguaya que busca la formación de personas que construyan su personalidad con madurez humana y que sepan gestionar un vínculo comprensivo y solidario con ellos mismos, con la naturaleza, en el relacionamiento con las personas que integran su entorno, y con Dios. Un tipo de ciudadano que busque la transformación del presente y futuro de la sociedad en consonancia con los principios y valores sociales. Personas profesionales que con su trabajo ayuden al mejoramiento del nivel y calidad de vida de todos los ciudadanos. Se concibe a la educación como un proceso formativo permanente, y un proceso social inmerso en experiencias de aprendizaje que lo forman y les facilitan la integración social.
El concepto de cultura	Se concibe la cultura como todo lo que resulta de la persona humana como sus emociones, costumbres, habilidades, destrezas, actitudes, valores, productos concretos y abstractos. La educación básica busca la formación de ciudadanos con conciencia personal y espíritu crítico para reconocerse como ciudadano en una sociedad pluriétnica y pluricultural. Esta diversidad exige que la escuela trabaje en ello, y muy especialmente en el bilingüismo como motor para la promoción de la cultura. Se valora la cultura propia de cada uno, la cual se asume y se integra al proceso educativo.
El estilo de aprendizaje y de enseñanza que se debe promover para contribuir al desarrollo integral de la mujer y el hombre	<p>La educación básica tiene como principios curriculares el involucramiento de los distintos estamentos de la comunidad educativa, y sostiene que el aprendizaje se debe dar poniendo al alumno en el centro partiendo desde sus características, desarrollo y contexto inmediato. Se busca un tipo de aprendizaje exploratorio, experimental de construcción y descubrimiento por parte del alumno. La educación que se pretende es un tipo de educación que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sitúe a la persona humana, en su calidad de sujeto individual y social, como fundamento y fin de la acción educativa. - Que posibilite al hombre y a la mujer igualdad de oportunidades para constituirse, en estrecha relación solidaria con su entorno, en sujetos activos de su propia formación y de los procesos de desarrollo nacional. - Que despierte y desarrolle actitudes de la persona humana, respetando sus posibilidades, limitaciones y aspiraciones. - Que tienda a la formación de la conciencia personal, de la conducta democrática, del espíritu crítico, de la responsabilidad y del sentido de pertenencia a una sociedad pluriétnica y pluricultural. - Que propicie el diálogo y la colaboración solidaria en las relaciones interpersonales y sociales y la integración local, regional, continental y mundial.

	<ul style="list-style-type: none"> - Que recupere y acreciente los valores morales, personales y familiares y el sentido trascendente de la existencia humana. - Que valore el rol de la familia como núcleo fundamental de la sociedad y considere prioritariamente sus funciones básicas, sus deberes y sus derechos. - Que responda a las exigencias de las nuevas circunstancias socio-económicas y al avance vertiginoso del saber científico y técnico de nuestra civilización contemporánea. - Que incorpore el trabajo socialmente útil, que forme al joven y la joven para contribuir, mantener y acrecentar el bienestar social y cultural de nuestro pueblo. (MEC, s.f., pp.26,27)
<p>La manera de determinar el logro obtenido en los aprendizajes</p>	<p>La evaluación se realiza por procesos, y por producto. En el proceso se busca valorar los logros de los alumnos en relación a los objetivos del currículo.</p>

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencias. *Programa de Estudios del Primer Ciclo de la Educación Escolar Básica [archivo PDF]*

(disponible en https://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9711-programas-de-estudio-actualizados).Elaboración propia.

Cuestiones Pedagógicas del Currículo de la Educación Escolar Básica en Paraguay

El currículo de la EEB contiene elementos pedagógicos que orientan a los docentes al momento de llevar las propuestas a la aula. Estos elementos como los principios curriculares, las competencias y capacidades a ser desarrolladas, y el diseño curricular de las áreas con sus respectivas cargas horarias sirven de guía al docente y le brinda claridad en relación a las expectativas de logros de los alumnos. En esta sección desarrollamos dichos elementos.

Principios Curriculares de la Educación Escolar Básica

La EEB propone un currículum participativo y flexible, con un aprendizaje significativo, centrado en el alumno, adaptado a su contexto y a través de actividades de juego. El mismo trabaja la educación en valores, y la creatividad de los alumnos. A continuación la descripción de estos aspectos:

- Se concibe el aprendizaje significativo como la generación de nuevos contenidos a partir de los conocimientos previos, intereses o necesidades. Se busca que los aprendizajes sean logrados de forma agradable, consolidada y duradera en el tiempo y que los alumnos tengan la posibilidad de utilizarlos cuando lo requieran.
- El trabajo de los valores es transversal y atraviesa todo el proceso educativo. Estos se vivencian en las actitudes de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, y demás aspectos que lo componen como el ambiente de clase, los objetivos marcados, la metodología de trabajo, la forma de evaluación, y la socialización fuera del aula.
- La importancia del juego como herramienta indispensable de motivación para los alumnos. Se busca aprovechar la gratificación y estímulo que propone el juego para seguir aprendiendo.
- Se concibe *la creatividad* como algo que es inherente al ser humano y que debe de ser desarrollado y potenciado por la familia, la escuela y la comunidad. La creatividad es una habilidad que se visualiza en la forma de analizar, y resolver situaciones de la vida diaria. Se ve a la creatividad, también, como la aplicación de los aprendizajes en el proceso para la producción de algo nuevo a través de la expresión, y el pensamiento reflexivo e innovador.
- Se concibe la *evaluación* como algo sistemático que respeta el crecimiento en los aprendizajes de los alumnos de forma individual, y como parte del proceso de aprendizaje con una mirada formativa, constructiva, integral, participativa, y funcional que busca que dicha experiencia constructiva genere confianza y

seguridad en el alumno y el docente. La evaluación tiene dos dimensiones; una como evaluación de proceso, y otra como evaluación de producto.

Competencias y Capacidades en la Educación Escolar Básica

En el marco del currículo de la EEB, se establece el concepto de competencia y capacidad como definiciones que orienten la implementación y evaluación del currículo. Según el Programa de estudios para los ciclos de la escolar básica, disponible en la plataforma del MEC (s.f), la *competencia* es la “integración de capacidades (aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes) para la producción de un acto resolutivo eficiente, lógico y éticamente aceptable en el marco del desempeño de un determinado rol” (p.25), y la *capacidad* como “cada uno de los componentes aptitudinales, actitudinales, cognitivos, de destrezas, de habilidades que articulados armónicamente constituyen la Competencia” (p.25). También es importante describir el concepto de *unidades temáticas*, que son ejes que agrupan las capacidades en relación a las competencias.

Todas las competencias y capacidades detalladas en los programas de estudios de la EEB deben de ser logradas y evidenciadas por los alumnos de los ciclos para poder promocionarse de un ciclo a otro. Las capacidades se dividen en dos tipos, las capacidades básicas y no básicas. Las básicas hacen referencia a aquellas que, de alguna forma al ser logradas, ya hacen visible un desarrollo aceptable de las competencias; y las no básicas, son las que optimizan o potencian su desarrollo. Finalmente, se determina el nivel de alcance de las competencias para cada grado y para cada área académica por separado. A medida que se van promocionando de un grado a otro, la exigencia del alcance de logro de las competencias se va incrementando.

Tendiendo en cuenta los conceptos y lineamientos, los docentes tienen el trabajo de analizar las capacidades propuestas en el programa para determinar los temas, analizar la realidad de la institución para decidir sobre la forma de desarrollo de cada capacidad, y definir los indicadores de logro e instrumentos de evaluación.

Organización de la Educación Escolar Básica en Paraguay

La EEB en Paraguay está organizada por ciclos agrupados a su vez en grados. La estructura de la misma es 3-3-3, lo cual significa que tiene tres ciclos con tres grados en cada ciclo. Estos grados están enumerados desde el 1° grado al 9° y en la clasificación CINE corresponde a los niveles de formación CINE 1 y 2. En el 1° y 2° ciclo cada grado tiene a un solo docente como responsable del grado. El promedio de horas de clases semanales es de 30 o 40 minutos para cada asignatura o área.

La expectativa de prescripción del curriculum es del 70%. En el 30% restante se trabajan los saberes locales a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual se encarga de proponer qué saberes locales y/o departamentales serán integrados al curriculum institucional según el contexto o la realidad de cada institución. Las áreas tienen un carácter integrador y es obligatorio el logro de los objetivos de cada una de ellas hasta el último grado para recibir la titulación de graduado en la escolar básica, y así poder acceder a la educación media.

Se busca que la comunidad educativa sepa qué competencias deben ser alcanzadas por los estudiantes a nivel nacional, y cuáles competencias locales han sido agregadas al curriculum como un componente local o regional. Todos los programas de estudios de la EEB, aparte del diseño curricular contienen orientaciones para el tratamiento para la atención a la diversidad, la identidad de género, y las adecuaciones curriculares, otorgando así autonomía a las instituciones educativas para trabajarlas dentro de las orientaciones realizadas.

En relación a la organización del curriculum, y su diseño el mismo está estructurado en base a tres componentes; (a) el componente fundamental; (b) el componente académico, y (c) el componente local como se ve en la Imagen 5.

El Componente Fundamental en la Educación Escolar Básica. Las áreas de *Educación Democrática, Ambiental y Familiar* son transversales en el curriculum y forman parte del componente fundamental en el curriculum de la EEB. En la educación democrática se trabaja la práctica de los valores que lleven a una convivencia democrática. Se busca que los alumnos puedan vivenciar los principios democráticos, y que el docente proponga espacios para que los alumnos puedan expresar sus opiniones, aprendan a manifestar su desacuerdo y respeten de la opinión de los demás, puedan debatir sobre situaciones problemáticas y posibles soluciones, y aprendan sobre la importancia del cuidado de sus cosas y la de los demás.

La educación ambiental trabaja actitudes, habilidades y capacidades de cuidado y conservación del ambiente a través de la sensibilización y creación de conciencia sobre la situación actual del ambiente, buscando que los alumnos reconozcan el impacto de sus acciones sobre el ambiente y aprendan la utilización apropiada de los recursos naturales para preservar el ambiente. De la misma forma, se trabaja con ellos la importancia de un ambiente limpio y prolijo para la salud de las personas que conviven en el mismo.

Figura 7 Diseño Curricular para la E.E.B en Paraguay



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencias. *Programas de estudio del 1° ciclo de la Educación Escolar Básica* (disponible en https://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9711-programas-de-estudio-actualizado)

La educación familiar es un componente transversal y trabaja el valor que tiene la familia, los tipos de familias que existen y su valor como núcleo y miembro principal de la sociedad. De la misma forma, se enseña a los alumnos que su familia y la escuela trabajan en conjunto como una gran familia, como una comunidad. Es importante el nivel de involucramiento de la familia en las actividades organizadas por la escuela y en el proceso de formación pedagógica de sus hijos.

El Componente Local en la Educación Escolar Básica. La inclusión del componente local en el curriculum propone implantar un tipo de escuela en el cual se generan espacios de aprendizaje pero a la vez se desarrollen valores de la misma y de la comunidad en la cual convive. Se busca que la escuela se desarrolle en conjunto con la comunidad y que sus acciones pedagógicas tengan un impacto en el desarrollo social de la comunidad local con la

cual interactúa. Estas ideas, se operativizan a través del área de *Desarrollo Personal y Social* compuesto por la Orientación Educacional y Vocacional, y el Proyecto Educativo Comunitario.

La *Orientación Educacional y Vocacional* es transversal a todas las áreas académicas. El mismo tiene una proyección integradora, personalizadora y formativa en el curriculum de la EEB. Trabaja la internalización de valores en un proceso de descubrimiento y mayor autonocimiento del alumno a través del desarrollo de capacidades y actividades personalizadas por parte del docente en base a tres ejes como lo establecen los programas de estudios en la EEB; (a) el conocimiento y la aceptación de si mismo; (b) el conocimiento de la realidad en que está instalado y la comprensión de su realidad social, y (c) el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones acertadas en la vida.

Por otro lado, el *Proyecto Educativo Comunitario*, es un elemento que operativiza el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y requiere de la participación activa de todos los integrantes de la comunidad educativa, especialmente los padres y niños. Estos últimos deben de tener conciencia de lo que están aprendiendo y el beneficio para su desarrollo personal y social. Para que el involucramiento activo del niño se pueda dar, la escuela debe generar espacios en los cuales los niños puedan evaluar el proceso y el impacto de lo realizado, en conjunto con los demás actores. El proyecto educativo comunitario tiene distintos niveles de implementación, algunos se dan a nivel institucional, por ciclo o por grado. Las dos perspectivas posibles de abordaje son:

- La escuela como una comunidad: se concibe a la escuela como el primer espacio de socialización externo al entorno familiar del niño, y como un espacio de convivencia en comunidad en donde cada uno asume roles y funciones específicas, y asume responsabilidades y tiene derechos. En este proceso de convivencia y relacionamiento aprende a acordar acciones que velan para que la convivencia sea armónica entre todos.
- La escuela como promotora del desarrollo de la comunidad: se concibe a la escuela como un agente activo que se hace responsable de la atención a las necesidades sociales y culturales de la comunidad. En este sentido, el proyecto trabaja la identificación de problemas prioritarios de atención en la comunidad, identificación de los organismos estatales encargados de plantear soluciones a las problemáticas, analizar las acciones de las autoridades locales en base a la problemática planteada, y proponer acciones para la solución de los problemas.

El Componente Académico en la Educación Escolar Básica. Como hemos detallado en las secciones anteriores, el currículum de la EEB está diseñado en base a tres componentes: el fundamental, el local y el académico. En relación al último componente, el mismo describe todas las áreas del conocimiento que serán trabajadas con los alumnos. Estas son distintas dependiendo del ciclo en el cual se encuentra el alumno en la EEB.

Tabla 11 *Componente Académico del Curriuclo de la E.E.B según el Ciclo*

Primer Ciclo 1° al 3° grado	Segundo Ciclo 4° al 6 ° grado	Tercer Ciclo 7° al 9° grado
Comunicación	Ciencias Naturales	Lengua y Literatura Castellana
Matemática	Ciencias Sociales	Lengua Guaraní
Medio Natural y Salud	Educación Artística	Educación Artística
Vida Social y Trabajo	Educación Física	Matemática
	Educación para la Salud	Ciencias de la Naturaleza y de la Salud
	Lengua Materna	Formación Ética y Ciudadana
	Segunda Lengua	Historia y Geografía
	Matemática	Educación Física
	Trabajo y Tecnología	Trabajo y Tecnología

Fuente: Elaboración propia en base a los Programas de la EEB (disponible en https://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9711-programas-de-estudio-actualizado) en la página del Ministerio de Educación y Ciencias.

La selección de los temas y la adaptación de los mismos para el desarrollo de las capacidades, los procedimientos metodológicos, los horarios de clase, la incorporación de otras áreas o disciplinas en el componente académico, sin reducción de las establecidas por el programa de estudios oficial, y el desarrollo de los otros dos componentes se describen en el Proyecto Curricular Institucional (UNESCO, 2012).

Distribución de las Lecciones por Materias. La carga horaria no incluyen los horarios de receso o formaciones de entrada y salida. Las mismas representan horas pedagógicas de 30 o 40 minutos cada una. En todos los ciclos de la EEB se establece que la distribución de horas de las áreas son en formato semanal. En la Tabla 12 podemos visualizar el detalle por ciclo.

Tabla 12 Carga Horaria Semanal por grado, en el 1° y 2° Ciclo de la E.E.B

Primer Ciclo 1° al 3° grado	Componente Académico			Total de hs por áreas en el primer ciclo
	1° grado	2° grado	3° grado	
Comunicación	11hs	11hs	11hs	33 hs
Matemática	8 hs	8 hs	8 hs	24 hs
Medio Natural y Salud	4 hs	4 hs	4 hs	12 hs
Vida Social y Trabajo	5 hs	5 hs	5 hs	15 hs
	Componente Local			
Desarrollo Personal y Social	2 hs	2 hs	2 hs	6hs
Total de horas de instrucción semanal por grado	30hs			
Segundo Ciclo 4° al 6° grado	Componente Académico			Total de hs por áreas en el segundo ciclo
	4° grado	5° grado	6° grado	
Ciencias Naturales	3 hs	3 hs	3 hs	9hs
Ciencias Sociales	4 hs	4 hs	4 hs	12hs
Educación Artística	2 hs	2 hs	2 hs	6hs
Educación Física	1 h	1 h	1 h	3hs
Educación para la Salud	2 hs	2 hs	2 hs	6hs
Lengua Materna	5 hs	5 hs	5 hs	15hs
Segunda Lengua	4 hs	4 hs	4 hs	12hs
Matemática	5 hs	5 hs	5 hs	15hs
Trabajo y Tecnología	2 hs	2 hs	2 hs	6hs
	Componente Local			
Desarrollo Personal y Social	2hs	2hs	2hs	6hs
Orientación Educacional y Vocacional	1h	1h	1h	3hs
Proyecto Educativo Comunitario	1h	1h	1h	3hs
Total de horas de instrucción semanal por grado	30hs			

Fuente: Elaboración Propia en base a los Programas de estudio del 1° y 2° ciclo de la Educación Escolar Básica (disponible en https://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9711-programas-de-estudio-actualizado) en la página del Ministerio de Educación y Ciencias.

Tabla 13 Carga Horaria Semanal del 7° al 9° grado de la E.E.B

Tercer Ciclo 7° al 9° grado	Componente Académico			Total de hs por áreas en el tercer ciclo
	7° grado	8° grado	9° grado	
Lengua y Literatura Castellana	4 hs	4 hs	4 hs	12 hs
Lengua Guaraní	4 hs	4 hs	4 hs	12 hs
Educación Artística	4 hs	4 hs	4 hs	12 hs
Matemática	5 hs	5 hs	5 hs	15 hs
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	5 hs	6 hs	6 hs	17 hs
Formación Ética y Ciudadana	3 hs	2 hs	2 hs	7 hs
Historia y Geografía	3 hs	3 hs	3 hs	9 hs
Educación Física	2 hs	2 hs	2 hs	6 hs
Trabajo y Tecnología	5 hs	5 hs	5 hs	15 hs
	Componente Local			
Desarrollo Personal y Social	3hs	3hs	3hs	9hs
Total de horas de instrucción semanal por grado	38hs			

Fuente: Elaboración Propia en base a los Programas de estudio del 3° ciclo de la Educación Escolar Básica (disponible en https://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9711-programas-de-estudio-actualizado) en la página del Ministerio de Educación y Ciencias.

La carga horaria semanal es de 30 hs hasta el segundo ciclo, y de 38 hs en el tercer ciclo. Las instituciones educativas deben de distribuir estos horarios en una jornada media o en jornadas extendidas en el caso de que hayan agregado más áreas el curriculum institucional.

Evaluación en la Educación Escolar Básica en Paraguay

En la Resolución N° 1525 se establece que la evaluación sumativa se realiza en tres períodos: ordinario, complementario y regularización. Estos periodos son momentos de cierres desde cada área o materia en la cual los docentes proponen instrumentos de valoración con puntos que buscan obtener más información sobre los aprendizajes logrados en las etapas. La valoración se realiza por áreas, y el rendimiento se expresa en una nota numérica del 1 al 5, y un informe descriptivo según el formato de libreta de calificaciones a nivel nacional.

El periodo ordinario está dividido en dos etapas; (a) la primera que va desde inicio de clases en febrero hasta junio, el cual está establecido como el mes de los cierres pedagógicos; y (b) la segunda etapa que va desde vuelta de vacaciones de invierno hasta el 30 de noviembre. Los alumnos que no hayan logrado aprobar una o más de las áreas tienen la oportunidad de presentarse a los periodos de exámenes complementarios en febrero, y si el

aplazo persiste y ya como última instancia de promoción, a los exámenes extraordinarios o de regularización de marzo. Si el alumno no lograra aprobar las materias en marzo, deberá repetir el grado de vuelta.

La resolución N° 1525 indica que los resultados intermedios se deben presentar de forma cualitativa describiendo los aprendizajes logrados, y los que están en proceso en relación a los indicadores de evaluación.

Educación Bilingüe en la EEB

La Educación Bilingüe en Paraguay hace referencia a la enseñanza en las dos lenguas oficiales del país: castellano y guaraní. Se busca que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas con un doble enfoque, (a) lenguas enseñadas, y (b) lenguas de enseñanza. En este contexto se interpreta la lengua materna como *L1* (adquirida en el contexto familiar y de predominancia al ingresar a la escuela), y una segunda lengua como *L2*. (menor uso al ingresar a la escuela). El currículo establece que se debe identificar cual es la lengua de mayor predominancia en el grupo para utilizarla en la enseñanza de las demás áreas académicas. Si hay poca diferencia en relación a la predominancia del castellano o guaraní, se puede utilizar ambas.

Las tres modalidades establecidas para el bilingüismo en base a estas dinámicas son; (a) Propuesta A- guaraní L1, (b) Propuesta B- castellano L1, y (c) Propuesta C- guaraní y castellano L1. Para tomar la decisión en relación a la elección de la lengua, el MEC ha puesto a disposición de los docentes un test de competencia lingüística para niños de 5 a 6 años. Esta decisión debe de ser redactada en el PEI.

Tabla 14 *Modalidades de Educación Bilingüe en la E.E.B*

Modalidades de Educación Bilingüe		
Propuesta A Guaraní L1	Propuesta B Castellano L1	Propuesta C Guaraní y Castellano L1
El guaraní es la lengua materna y el castellano es la segunda lengua. Se toman en cuenta las dos dimensiones de la educación bilingüe: - Lenguas enseñadas - Lenguas de enseñanza	El castellano es la lengua materna y el guaraní es la segunda lengua. Se toman en cuenta las dos dimensiones de la educación bilingüe: - Lenguas enseñadas - Lenguas de enseñanza	El guaraní y el castellano son lenguas se utilizan en el momento de su ingreso al sistema educativo. Se toman en cuenta las dos dimensiones de la educación bilingüe: - Lenguas enseñadas - Lenguas de enseñanza

Fuente: Elaboración Propia en base a los Programas de estudio del 2° ciclo de la Educación Escolar Básica (disponible en https://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9711-programas-de-estudio-actualizado) en la página del Ministerio de Educación y Ciencias.

Capítulo 6. Decisiones Metodológicas

Diseño, Enfoque y Alcance de la Investigación

En nuestra investigación hemos tomado el sistema educativo finlandés como objeto de estudio por ser uno de los modelos de educación más exitosos del mundo en los exámenes internacionales de PISA. La unidad de análisis lo conforman las prácticas exitosas de su modelo de educación en relación a la estructura actual de su sistema educativo, y su currículo de educación básica, interpretada por muchos expertos internacionales como el secreto de su éxito educativo.

En este sentido hemos optado por desarrollar una investigación cualitativa con diseño metodológico no experimental de alcance descriptivo – comparativo, y de corte transversal, ya que este trabajo descriptivo se enfoca en datos en un tiempo o momento único para realizar el análisis en un momento dado (Hernández Sampieri, 2014).

La selección del método cualitativo se basó en la consideración de la forma cómo se realizaría la indagación sobre el problema, en donde lo más apropiado fue la recolección y el análisis de los datos de forma inductiva sin manipulación ni estimulación de la realidad bajo estudio, y sin buscar generalizaciones de resultados de manera probabilística a otros casos (Hernández Sampieri, 2014).

Esta investigación también es comparativa ya busca la reunión de documentos, observación de hechos y comparación de lo observado para extraer las diferencias y analogías (Bray, Adamson, & Masan, 2010). De la yuxtaposición en los cuadros comparativos se pasa al análisis en donde se expone de forma descriptiva las similitudes y diferencias entre ambos modelos educativos. De estos resultados se seleccionan las diferencias significativas encontradas para ser presentadas a los expertos en educación en la entrevista abierta, de forma tal, que la opinión de cada experto defina la posibilidad de implementación al sistema educativo paraguayo de un resultado u otro.

Muestreo

El muestreo seleccionado fue el no probabilístico, por conveniencia y de expertos. La primera elección tiene relación con la no búsqueda de la generalización de los resultados obtenidos. Este muestro “También se les conoce como “guiadas por uno o varios propósitos”, pues la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación” (Hernández Sampieri, 2014, p.386).

Según el mismo autor metodólogo las muestras por conveniencia son formadas de acuerdo a los casos disponibles en términos de accesibilidad. En este sentido, la idea de

conformar una muestra por conveniencia se sustenta justamente en ese punto, ya que existe mayor accesibilidad de literatura y estudios comparados en base al modelo educativo finlandés.

De la misma forma el perfil de expertise de los participantes para las entrevistas limitan la posibilidad de poder utilizar una muestra más dirigida ya que la opinión de los expertos es fundamental para el logro de los objetivos finales de esta investigación, motivo por el cual incluimos este tipo de muestreo. Como indica Sampieri “En ciertos estudios es necesaria la opinión de expertos en un tema. Estas muestras son frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis más precisas o la materia prima del diseño de cuestionarios” (Hernández Sampieri, 2014, p.387).

Criterios de Selección del Modelo Educativo y de Expertos

Como parte de la validación del instrumento de recolección de datos se han recibido distintas recomendaciones de los doctores validadores. Una de ellas es la inclusión de los criterios de selección del país bajo estudio, y de los participantes expertos, independientemente del tipo de muestreo seleccionado.

En relación al país modelo, el criterio de selección fue; (a) el posicionamiento consecutivo en los primeros lugares del país en las evaluaciones PISA del 2009, 2012, 2015 y 2018; (b) la disponibilidad de fuentes bibliográficas sobre la educación del país; y (c) la disponibilidad de estudios comparativos realizados internaciolmente en base al modelo educativo del país seleccionado. De esta forma se seleccionó a Finlandia debido a su desempeño en los exámenes internacionales, la disponibilidad de estudios sobre el modelo educativo finlandés, y los antecedentes en relación a comparaciones realizadas por otros países que toman como ejemplo al sistema educativo finlandés.

Para las entrevistas se optó por una selección de muestra de dos expertos. Se consideró que la persona más idónea, para opinar sobre la viabilidad de la aplicación de las prácticas finlandesas exitosas que difieren a las del sistema educativo paraguay, debían ser profesionales que se hayan destacado nacionalmente en las áreas estudiadas, y/o hayan ocupados cargos oficiales en donde la toma de decisiones sobre políticas educativas sea posible.

De esta forma y en base a los criterios se tuvo acceso a realizar entrevistas con; (a) la experta N° 1, Doctora en Educación y Magíster en Políticas Educativas, también titulada como Especialista en Diseño Curricular y en Evaluación Externa. La misma se destaca en la elaboración de diseños curriculares y programas de estudio de todos los niveles y modalidades, y fue directora general de Currículum por el MEC por mucho tiempo; y (b) la experto N° 2, Doctora en Educación, Magíster en Política Educativa y en Planificación

Estratégica, Postgraduada en Gestión Escolar y en Investigación Educativa, Trabajadora Social y Docente de Nivel Medio, Formación Docente y Universidades. Fue supervisora pedagógica, coordinadora departamental y directora general de educación inicial y escolar básica, y fue Viceministra de Educación Básica

Técnicas e Instrumentos de la recolección de Datos

Con el análisis documental se logró acceder principalmente a documentos institucionales de los ministerios de educación, legislación de cada país como constituciones, decretos, resoluciones, y otros documentos de organismos internacionales como la UE, la OCDE, y la UNESCO, informes comparados de carácter global, u otros materiales como los audiovisuales, y artículos científicos. La herramienta utilizada como parte del proceso fue la guía de análisis documental utilizados en los cuadros comparativos como indicadores de comparación.

La primera variable la conformó la estructura del sistema educativo Finlandia – Paraguay según la CINE 2011. En este caso se establecieron dos dimensiones, por un lado, se analizó la forma como estaba conformada la educación obligatoria, y por el otro lado, la conformación de la educación no obligatoria. De la primera dimensión se desprendieron los indicadores de comparación que se concentraron en el número total de niveles educativos CINE y cuáles eran obligatorios, las edades establecidas para cada nivel, la obligatoriedad o no de cada nivel de formación, el número de grados obligatorios, los rangos de edad en la educación obligatoria, y el número de años de educación básica. La segunda dimensión se enfocó en las ofertas de formación opcionales en toda la estructura del sistema educativo, y las vías de acceso establecidas para los mismos.

De la misma forma, en relación a la segunda variable, el currículo de la educación básica 1° al 9° grado de Finlandia- Paraguay se determinaron dimensiones a estudiar como las características del currículo, estructura del currículo, contenidos, y evaluación del currículo. De estos se desprendieron los indicadores de comparación que formaron parte de la guía de análisis documental. Por un lado, se analizó el carácter del currículo, el tipo de currículo, y los niveles de concreción curricular. Por el otro lado, se trabajaron los indicadores sobre el esquema de distribución de grados, la cantidad de horas asignadas a las materias, y las horas de instrucción semanal por materia. En la tercera dimensión se analizaron las materias o áreas enseñadas en la educación básica, los tipos de competencias de la educación básica, y la forma de organización de los planes de estudios. Finalmente, se revisaron indicadores que tenían que ver con los periodos de evaluación, los criterios de promoción, y la repitencia de los programas de estudios en la educación básica de cada país.

Luego, la identificación de las similitudes y/o diferencias en toda la estructura de los sistemas educativos y currículos de la educación básica del 1° al 9° grado, abordados con el análisis documental y los cuadros comparativos, fueron presentados en forma descriptiva como parte de los primeros resultados del trabajo. Se tuvo en cuenta si las diferencias encontradas eran leves o amplias para la determinación de las diferencias significativas (amplias) que formaron parte de las preguntas para los participantes expertos.

Para la concreción de los últimos objetivos de la investigación se realizó una entrevista abierta. El instrumento aplicado a los participantes fue una guía de entrevista con preguntas abiertas para recolectar la opinión de los expertos en relación a la viabilidad de la implementación de las diferencias significativas al sistema educativo paraguayo, y qué cambios serían necesarios para llevarlas a cabo.

En la construcción de la guía de entrevista se redactó una contextualización breve sobre lo que significa CINE 2011, a los efectos de dar un marco contextual a las preguntas ya que la clasificación CINE 2011 fue tomada como el marco objetivo dentro del cual se realizó la investigación.

Por un lado, se desarrolló una guía de entrevista con seis preguntas que tenían que ver con las diferencias significativas identificadas con los primeros resultados sobre la estructura del sistema educativo entre Filandia y Paraguay. Las preguntas se centraron en la estructura del nivel inicial filandés en CINE 010 y 020, las edades de inicio de la educación obligatoria, el año adicional de estudios en CINE 2, las ofertas de la educación secundaria en CINE 3, la educación postsecundaria no terciaria en CINE 4, y las múltiples vías de acceso a la educación universitaria en Finlandia.

Por otro lado, se elaboró otra guía de entrevista con cinco preguntas relacionadas con las diferencias significativas, definidas como parte del logro de los primeros objetivos, sobre el currículo de educación básica en CINE 1 y 2 de ambos países. Las preguntas se enfocaron en el nivel de descentralización del currículo de la educación básica en Finlandia, la personalización del currículo de la educación básica, el énfasis en la enseñanza de la educación física, artes e idiomas extranjeros, las evaluaciones de finales de ciclo, y la repitencia excepcional en la educación básica finlandesa.

En todos los casos al momento de realizar la entrevista, primero se leía la diferencia significativa y luego las preguntas que guiaban a los expertos para poder definir, a través de sus opiniones, las posibilidades de implementación de las prácticas educativas presentadas, el impacto en la educación de los estudiantes al realizar el cambio, y las necesidades para que el cambio se pueda realizar.

Análisis de los Datos Cualitativos

En un primer momento, para el análisis de los datos cualitativos de los dos primeros objetivos sobre la determinación de las similitudes y diferencias entre la estructura del sistema finlandés, y el currículo de educación básica Finlandia- Paraguay se obtuvieron los datos a través de la revisión de fuentes bibliográficas impresas y digitales que desarrollaban y explicaban las características del modelo educativo finlandés, y el paraguayo. De la misma forma, se agotaron todos los registros documentales existentes en relación a legislaciones, decretos, resoluciones locales e internacionales sobre ambos modelos educativos. Esto incluye la visita realizada a las páginas web oficiales de Finlandia y de Paraguay en donde se encuentra información actualizada sobre los sistemas educativos, y los currículos actuales. También formaron parte de esta revisión los organismos internacionales latinos y europeos acostumbrados a tener bibliografía actualizada sobre el funcionamiento de distintos sistemas educativos como la UE, la OECD y la UNESCO.

A partir de las revisiones hechas se procedió al análisis exhaustivo de todos los materiales iniciales y adicionales. Se transcribieron los datos obtenidos con el procesador de textos, se determinaron las unidades de análisis, y se agruparon en dimensiones. Luego de la organización en dimensiones, se elaboraron cuadros comparativos a los efectos de yuxtaponer los indicadores de comparación confrontando ambos modelos. En total se elaboraron 16 cuadros comparativos de los cuales ocho correspondían a la primera variable, y ocho más a la segunda variable. Los datos se categorizaron teniendo en cuenta los mismos indicadores de comparación de cada cuadro. A partir de la yuxtaposición hecha se realizó la descripción de las características de cada modelo educativo, y luego se procedió a descripción de las similitudes y las diferencias identificadas en cada caso como parte del capítulo de resultados obtenidos.

En un segundo momento, para el logro de los objetivos finales sobre la viabilidad de implementación de las diferencias significativas seleccionadas, y los cambios necesarios para llevarlas a cabo se aplicó la entrevista abierta con preguntas a los expertos. Las diferencias significativas obtenidas como resultado del análisis documental se transformaron en las preguntas que formaron parte de la guía de entrevista para los participantes. Para el procesamiento de estos datos se utilizó el procesador de texto para transcribir las opiniones de los expertos grabadas en formato digital. Las respuestas dadas por los expertos fueron organizadas de forma separada, categorizando cada una de sus respuestas según la dimensión que representaba cada diferencia significativa presentada como pregunta contextualizada.

Finalmente, la triangulación de métodos de recolección de datos da mayor riqueza, amplitud y profundidad a la información que recabamos. Estos deben estar bien organizados y agrupados para darle forma de conceptos analíticos que surjan como parte del proceso, y que ayuden a organizar los resultados a la luz del problema estudiado (Hernández Sampieri, 2014).

Validación de Instrumentos

El instrumento de recolección de datos fue validado por cinco expertos en educación en base a las evidencias relacionadas con el contenido, el criterio y el constructo (Hernández Sampieri, 2014). Las recomendaciones o sugerencias fueron tenidos en cuenta, pero no todos eran totalmente aplicables a esta investigación por las características del mismo.

En líneas generales los comentarios tenían relación a cuestiones de gramática y semántica, mayor claridad en la redacción de algunas preguntas, formato de la guía, inclusión de algunas descripciones, y sugerencias de abordajes de puntos específicos de la investigación.

Sobre la forma de redacción de las preguntas se sugirió un abordaje más temático y no dicotómico de respuestas *si* o *no*, o la elaboración de un instrumento polietápico. Se prefirió ajustar la forma de redacción de las preguntas. Otro punto modificado fueron las relacionadas a la inclusión de los criterios de selección del modelo educativo de referencia, y los participantes expertos. Sin embargo, no fue tomada la sugerencia de realizar el muestreo con el método DEIPHI ya que no buscamos lograr ningún consenso en relación a los temas analizados ya que los temas presentados a cada experto son distintos, lo cual imposibilita llevarlo a cabo, así como lo establece el método. “Lo que se persigue con esta técnica es lograr el grado de consenso o acuerdos de los expertos, sobre el problema planteado” (Campoy, 2018, p.365).

Capítulo 7. Analisis y Datos

Primeramente, desarrollamos los cuadros comparativos Finlandia- Paraguay en base a la estructura de sus sistemas educativos, y los currículos nacionales de educación básica. Seguidamente, se transcriben la opinión de los expertos en relación a las diferencias significativas encontradas entre ambos modelos educativos, y la viabilidad de implementación en el modelo educativo paraguayo.

Similitudes y/o Diferencias de las Estructuras de los Sistemas Educativos Finlandia-Paraguay

Comparativo 1 Niveles de Formación CINE, 2011 Finlandia – Paraguay

Indicadores de comparación	Finlandia	Paraguay
Número total de niveles educativos CINE	CINE 010/020, 1,2,3,4,6,7,8	CINE 010/020, 1,2,3,5,6,7,8
Total	8	8

La CINE 2011 establece en total nueve niveles de formación educativa, desde el nivel 0 hasta el nivel 8. En el Comparativo 1 observamos que ambos países disponen de ocho niveles educativos en total. Paraguay no desarrolla programas de formación en CINE 4, y Finlandia no posee ofertas en CINE 5.

En el Comparativo 2 vemos la forma como está compuesta la educación en los niveles CINE 010, y 020 en relación a las edades y la obligatoriedad del ciclo educativo. En estos niveles Paraguay establece una separación de los programas por edades. En total suman 4 programas educativos para niños de 0 a 5 años, de los cuales solamente el último es obligatorio.

Comparativo 2 Estructura de la Educación Inicial Finlandia – Paraguay CINE 010 y 020

Indicadores de comparación	Finlandia	Paraguay
Edades establecidas en CINE 010	Nivel inicial <u>ECEC</u> : 0 a 2 años	Nivel inicial <u>Maternal</u> : 0 a 2 años
Obligatoriedad de la educación en CINE 010	Opcional	Opcional
Edades establecidas en CINE 020	<i>Continuación de la</i> <u>ECEC</u> 3 a 5 años	<i>Continuación del</i> <u>Nivel inicial</u> <u>Prejardín</u> 3 años <u>Jardín de Infantes</u> 4 años
Obligatoriedad de la educación en CINE 020	Opcional	Opcional
Edades establecidas en CINE 020	<i>Continuación de la</i> <u>ECEC</u> <u>Preprimaria</u> 6 años cumplidos hasta agosto	<i>Continuación del</i> <u>Nivel inicial</u> <u>Preescolar</u> 5 años cumplidos hasta marzo
Obligatoriedad de la educación en CINE 020	Obligatoria	Obligatoria

Observando el Comparativo 2 visualizamos que Finlandia desarrolla dos programas en los niveles CINE 010 y 020. El primero está dirigido a niños de 0 a 5 años, y el segundo para niños que cumplan 6 años hasta agosto. Solamente este último es obligatorio. Es decir, la educación obligatoria en Paraguay inicia a los 6 años de edad con el programa de preprimaria, y a los 5 años de edad en Finlandia con el programa de preescolar.

En el Comparativo 3 observamos la estructura de la educación básica, CINE 1 y 2. La educación básica en Finlandia inicia a los 7 años de edad y culmina a los 15. Sin embargo, en Paraguay inicia a los 6 años de edad y termina a los 14.

En ambos países la educación básica obligatoria tiene una duración de nueve años, pero con un año opcional dentro de la formación básica en Finlandia. Al culminar el noveno grado en Finlandia los alumnos pueden optar por un año voluntario de preparación para el siguiente nivel de formación CINE 3 (educación secundaria superior o formación vocacional) a los 16 años de edad. El mismo forma parte de su educación básica.

Comparativo 3 Estructura de la Educación Básica Finlandia – Paraguay CINE 1 y 2

Indicadores de comparación	Finlandia	Paraguay
Edades establecidas en CINE 1	Educación Básica <u>Primaria</u> 1° grado – 7 años 2° grado - 8 años 3° grado - 9 años 4° grado – 10 años 5° grado – 11 años 6° grado – 12 años	Educación Básica <u>Primaria</u> 1° grado –6 años 2° grado - 7 años 3° grado - 8 años 4° grado – 9 años 5° grado – 10 años 6° grado – 11 años
Obligatoriedad de la educación en CINE 1	Obligatoria	Obligatoria
Edades establecidas en CINE 2	<i>Continuación de la Educación Básica</i> <u>Educación Secundaria Inferior</u> 7° grado – 13 años 8° grado – 14 años 9° grado – 15 años	<i>Continuación de la Educación Básica</i> <u>Educación Escolar Básica</u> 7° grado – 12 años 8° grado – 13 años 9° grado – 14 años
Obligatoriedad de la educación en CINE 2	Obligatoria	Obligatoria
Edades establecidas en CINE 2	Año adicional -16 años Año preparatorio para el nivel de formación siguiente Opcional	
Número de años de la educación básica	9 años (1 año voluntario)	9 años

El Comparativo 4 nos muestra las edades, tipo de educación, las vías de acceso y las ofertas académicas de CINE 3. Por un lado, las edades para la secundaria en Finlandia están comprendidas entre los 16 y 18 años. Los alumnos pueden optar por dos tipos de formación, una en las instituciones de secundaria superior, o en las de formación vocacional. Esta educación es opcional y acceden a la misma con la obtención del certificado de la educación básica, o el certificado de culminación de estudios de la educación básica establecidos para casos especiales.

En Paraguay la formación de CINE 3 sigue siendo parte de la educación obligatoria, y va desde los 15 hasta 17 años de edad. La oferta de formación secundaria se realiza en base a ofertas de formación en bachilleratos técnicos y/o científicos.

Comparativo 4 *Educación Secundaria y Vías de Acceso a la Educación Opcional Finlandia – Paraguay en CINE 3*

Indicadores de comparación	Finlandia	Paraguay
Edades establecidas en la CINE 3	<p>Educación Secundaria <u>Educación Secundaria Superior</u> <u>General</u> 10° grado - 16 años 11° grado - 17 años 12° grado- 18 años <u>Educación Vocacional Básica</u> 10° grado - 16 años 11° grado - 17 años 12° grado- 18 años <i>La duración depende de las competencias adquiridas y requiere de un contrato de aprendizaje</i></p>	<p>Educación Secundaria <u>Nivel Medio</u> 1° curso- 15 años 2° curso- 16 años 3° curso- 17 años</p>
Obligatoriedad de la educación en la CINE 3	Opcional	
Alternativas de acceso a las ofertas de la CINE 3	A través del certificado de la educación básica, o el certificado de culminación de estudios de la educación básica	Obligatoria

En el Comparativo 5 encontramos que Finlandia cuenta con tres niveles obligatorios distribuidos entre la Preprimaria (CINE 020) hasta la educación secundaria inferior (CINE 2). Sin embargo, en Paraguay se desarrollan cuatro programas obligatorios desde el Preescolar (CINE 020) hasta la educación media obligatoria (CINE 3). La duración de la formación obligatoria es de 10 años en Finlandia, y 13 en Paraguay. Finalmente, el rango de permanencia en la educación obligatoria teniendo en cuenta las edades es de 6 años de edad hasta los 16 en Finlandia, y desde los 5 años de edad hasta los 17 en Paraguay.

Comparativo 5 Estructura de los Sistemas Educativos Filandia- Paraguay en relación a la Obligatoriedad de los Niveles de Formación, Grados y Edad

Indicadores de comparación	Finlandia	Paraguay
Número de niveles de educación obligatorios en la estructura del sistema educativo	CINE 020 - Preprimaria CINE 1- Primaria – 1° y 2° ciclos CINE 2- Educación Secundaria Inferior	CINE 020- Preescolar CINE 1 - Primaria – 1° y 2° ciclos CINE 2- Tercer ciclo CINE 3- Educación Media
Total	3	4
Número de grados obligatorios en la estructura del sistema educativo	Preprimaria 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8° y 9° grados de la educación básica	Preescolar 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8° y 9° grados de la E.E.B 1°, 2° y 3° cursos de la educación media
Total	10	13
Rango de edad dentro de la educación obligatoria	Desde los 6 hasta los 16 años de edad	Desde los 5 hasta 17 años de edad

El Comparativo 6, en la página siguiente, nos muestra los programas CINE 4 y 5 denominados *educación postsecundaria no terciaria*, y *educación terciaria no universitaria* según la CINE 2011. En CINE 5 Filandia ofrece programas vocacionales que se enfocan más en la práctica. La duración de los años de estudios varían según los conocimientos previos ya adquiridos, y el ritmo de aprendizaje del estudiante. Los estudiantes acceden a este nivel de formación a través del título de bachiller obtenido al culminar la educación secundaria superior general, o por medio del título de educación profesional obtenido en el programa de formación profesional obtenido en CINE 3.

La estructura del sistema educativo paraguayo no contempla ofertas de formación en CINE 4 pero si en CINE 5. En este nivel se desarrollan los programas de formación docente con tres años de duración, y la educación técnica superior con 1 o 2 años de formación. La única vía de acceso es la titulación del bachillerato obtenido al finalizar la educación secundaria, o su equivalente en el caso de la educación para adultos. Finlandia no cuenta con ofertas académicas en CINE 5.

Comparativo 6 Ofertas Académicas y Vías de Acceso Finlandia – Paraguay en CINE 4 y 5

Indicadores de comparación	Finlandia	Paraguay
Ofertas de formación en la CINE 4	<p align="center">Educación Postsecundaria no Terciaria <u>Educación Vocacional Profesional</u> 3 años <u>Educación Vocacional Especializada</u> 2 años</p> <p align="center"><i>Son titulaciones basadas en competencias adquiridas, y la duración depende las habilidades ya desarrolladas y requiere de un contrato de aprendizaje</i></p>	<p align="center">Educación Postsecundaria no Terciaria</p> <p align="center">No dispone de este nivel</p>
Alternativas de acceso a las ofertas de la CINE 4	A través del título de bachiller obtenido al culminar la educación secundaria superior general, o por medio del título de educación profesional obtenido en el programa de formación profesional.	
Ofertas de formación en la CINE 5	<p align="center">Educación Terciaria no Universitaria</p> <p align="center">No dispone de este nivel</p>	<p align="center">Educación Terciaria no Universitaria <u>Formación Docente</u> (3 años) <u>Educación Técnica Superior</u> (1 o 2 años)</p>
Alternativas de acceso a las ofertas de la CINE 5		A través de la titulación del bachillerato obtenido al finalizar la educación secundaria, o por medio de la finalización del programa de educación para adultos

En el Comparativo 7 observamos las ofertas de educación universitaria. En Paraguay el enfoque de las propuestas en CINE 6 son académicas y llevan a una titulación profesional de grado después de los cuatro años de estudios. La única vía de acceso a estos estudios es la obtención del título de bachiller en la educación secundaria o su equivalente para la educación de adultos.

Comparativo 7 Educación Universitaria y Vías de Acceso Finlandia – Paraguay en CINE 6

Indicadores de comparación	Finlandia	Paraguay
Ofertas de formación en la CINE 6	<p>Educación Universitaria <u>Educación Universitaria</u> 3 años</p> <p><u>Educación Superior Profesional</u> 3 años + 1 o 2 años adicionales para el título obtener un título de licenciatura</p>	<p>Educación Universitaria <u>Educación Universitaria</u> (4 años)</p>
Alternativas de acceso a las ofertas de la CINE 6	A través del título de bachiller obtenido al culminar la educación secundaria superior general, o por medio del título de educación vocacional básica, profesional o especializada	A través de la titulación de bachiller de la educación secundaria, o por medio de la finalización del programa de educación para adultos

Siguiendo con el Comparativo 7, en Finlandia existen dos opciones de formación en CINE 6. Uno de ellos es la educación universitaria de tres años de duración con un enfoque más academista, y las universidades de ciencias aplicadas que enfatiza la educación profesional, con dos o tres años de formación incluyendo la práctica. Las alternativas de acceso a CINE 6 se dan través del título de bachiller obtenido al culminar la educación secundaria superior general, o por medio de los títulos de educación vocacional básica, profesional o especializada. También existen posibilidades de movilidad horizontal entre un programa y otro.

Finalmente, en el Comparativo 8 vemos las más altas titulaciones de ambos países en los niveles de educación CINE 7 y 8. En Paraguay se puede acceder a las capacitaciones sin ningún tipo de restricción. Sin embargo, el acceso a los programas de maestrías y especializaciones exige la titulación de grado obtenida al finalizar cualquiera de los programas en CINE 6 en diversas áreas del conocimiento. Los años de duración de los mismos dependen de la cantidad de horas que vemos en el comparativo. Estas son establecidas por el *Consejo Nacional de Educación Superior (CONES)* en su Resolución N° 700/2016. Un estudiante puede acceder a los programas de doctorado únicamente si obtuvo el título de maestría previamente.

Comparativo 8 Ofertas Académicas y Vías de Acceso Finlandia – Paraguay en CINE 7 y 8

Indicadores de comparación	Finlandia	Paraguay
Ofertas de formación en la CINE 7 y 8	Posgrados <u>Maestrías</u> 2 años	Posgrados <u>Capacitaciones</u> 100hs reloj <u>Especializaciones</u> 360hs reloj <u>Maestrías</u> 700hs reloj
Alternativas de acceso a las ofertas de la CINE 7 y 8	A través del título de grado en la educación universitaria, la educación superior profesional sin/con el año adicional para obtener el título de grado	A través del título de grado de la educación universitaria
Ofertas de formación en la CINE 7 y 8	Continuación de Posgrados <u>Licenciaturas Especializadas</u> 2 años de investigación a tiempo completo <u>Doctorados</u> 4 años en total	Continuación de Posgrados <u>Doctorados</u> 1200hs reloj
Alternativas de acceso a las ofertas de la CINE 7 y 8	A través del título del título de Maestría	A través del título del título de Maestría

En Finlandia en CINE 7 y 8 se desarrollan programas de maestrías y doctorados. La duración de estos estudios es de dos, y cuatro años respectivamente. Para acceder a este nivel de formación los finlandeses deben de poseer el título de grado en la educación universitaria, o el de la educación superior profesional. Dentro de los programas de los existe la opción de titularse en licenciaturas especializadas si realizaron dos años de investigación a tiempo completo como parte de su carrera. La estructura del sistema educativo finlandés establece la movilidad horizontal entre estos programas.

Similitudes y/o Diferencias entre los Currículos de Educación Básica Finlandia-Paraguay

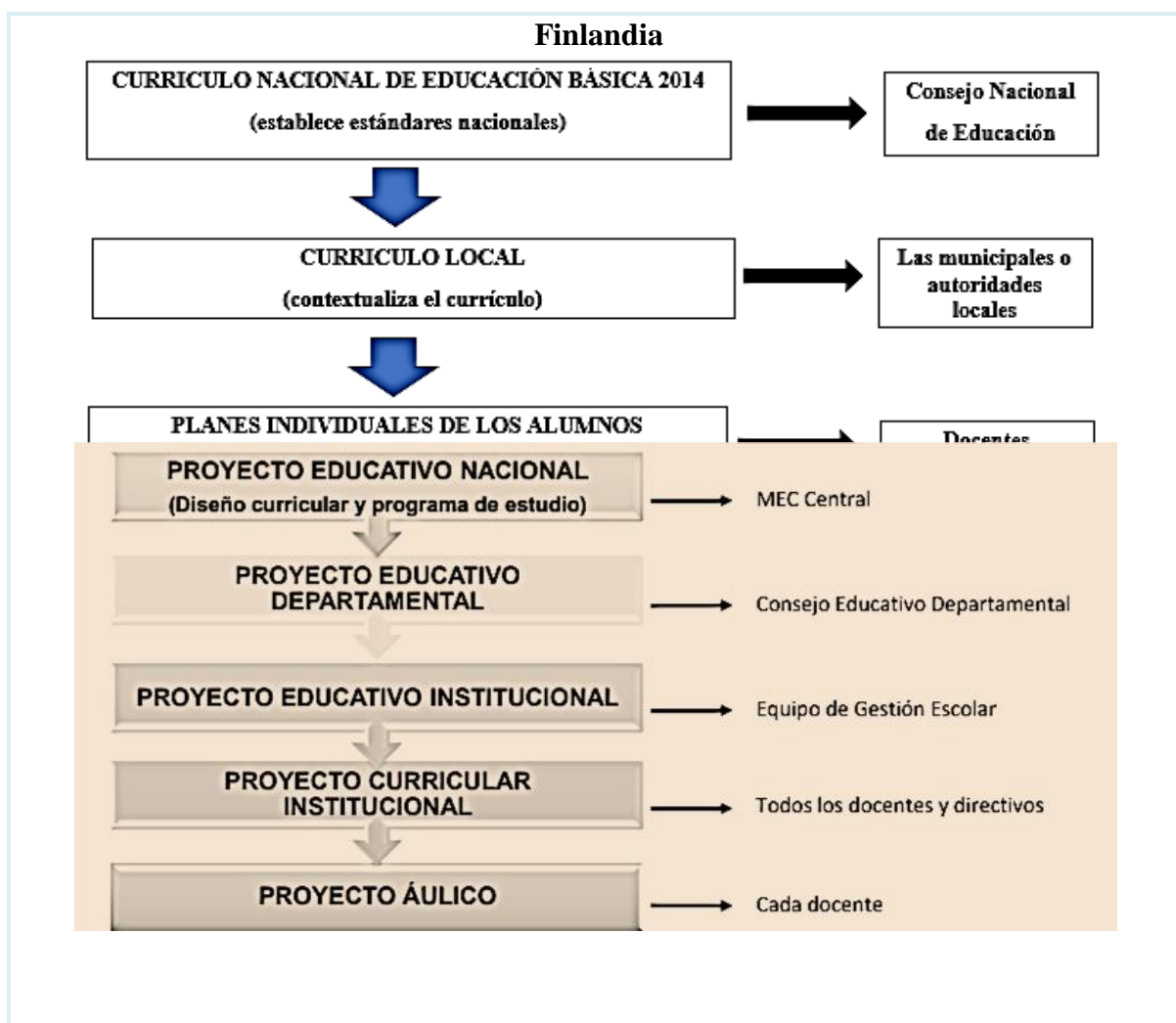
Comparativo 9 Propuesta Curricular de la Educación Básica Finlandia-Paraguay

Indicadores de comparación	Finlandia	Paraguay
Carácter del currículo	Obligatorio	Obligatorio
Tipo de currículo	<u>Centralizado a nivel nacional, pero descentralizado a nivel local</u> El currículo nacional establece las directrices que determinan los lineamientos, valores, principios y objetivos de a nivel país. Brinda autonomía sobre el currículo a nivel local o municipal.	<u>Centralizado a nivel nacional y local</u> El currículo nacional determina los lineamientos, valores, principios y objetivos de la educación preescolar a nivel país. Se permite la adaptación del currículo a través de proyectos locales.

Iniciamos este apartado con el Comparativo 9 sobre el tipo de currículo que propone cada país. Finlandia opta por un currículo con lineamientos generales a nivel nacional pero descentralizado a nivel local. El municipio toma decisiones sobre el currículo, y desarrolla su propia propuesta curricular en base a los lineamientos establecidos por el gobierno y el ministerio de educación. El currículo básico paraguayo está centralizado a nivel nacional y permite ciertos niveles de adaptación del currículo a nivel local o departamental.

Avanzando hacia los niveles de concreción del currículo, en el Comparativo 10 visualizamos estos niveles en ambos países. En Finlandia el nivel de concreción llega al más personalizado, el de los alumnos. De los lineamientos nacionales sobre la educación básica dictada por el Ministerio de Educación cada municipio tiene la responsabilidad de elaborar un currículo contextualizado localmente. A partir del mismo, cada docente tiene la obligación de desarrollar un plan de estudios individual para cada alumno, en base a sus necesidades e intereses.

Comparativo 10 Niveles de Concreción Curricular Filandia-Paraguay



En Paraguay, los niveles de concreción inician con los estándares nacionales establecidos por el MEC en relación a los diseños curriculares y los programas de estudios estandarizados a nivel nacional. En este sentido la concreción curricular se da en tres instancias principalmente; (a) a nivel departamental, a través del Consejo Educativo Departamental que propone la inclusión de competencias en base a las necesidades y las características locales; (b) a nivel institucional, con la toma de decisiones por parte de los directores y docentes en relación a las competencias, capacidades y selección de temas para el desarrollo de las capacidades incluidas en el PEI., y; (c) a nivel aulico, a través de las decisiones tomadas por los docentes para bajar el plan de estudios al aula en consonancia con el PEI (Ministerio de Educación y Cultura, 2015).

Comparativo 11 Distribución de Grados en la Educación Básica Finlandia-Paraguay

Indicadores de comparación:	Finlandia	Paraguay
Esquema de distribución de grados en la educación básica	<p><u>Ciclos</u></p> <p>1° ciclo: 1° 2° grado</p> <p>2° ciclo: 3° 4° 5° 6° grado</p> <p>3° ciclo: 7° 8° 9° grado</p>	<p><u>Ciclos</u></p> <p>1° ciclo: 1° 2° 3° grado</p> <p>2° ciclo: 4° 5° 6° grado</p> <p>3° ciclo: 7° 8° 9° grado</p>

Otra comparación realizada tiene que ver con la estructura del currículo y la agrupación de los grados en toda la educación básica. En el Comparativo 11 visualizamos la diferencia en el esquema de distribución de grados. En Paraguay está dividido en un esquema de 3-3-3 que se compone de tres ciclos de tres años de duración cada uno. Finlandia clasifica sus grados básicos en un esquema de 2-4-3, que se compone de dos grados en el primer ciclo, cuatro grados en el segundo ciclo, y tres en el tercer ciclo.

En el Comparativo 12 observamos los tiempos de enseñanza en la educación básica. Finlandia desarrolla 38 semanas de enseñanza por año. En Paraguay, si bien es cierto el calendario educativo paraguayo establece días de clases al año, a los efectos de este comparativo, la cantidad de días establecidos fue transformada a la misma unidad de medida que Finlandia totalizando así 37.2 semanas de instrucción al año en Paraguay.

La cantidad de minutos asignados a la enseñanza de cada materia lo vemos en el Comparativo 12. Finlandia desarrolla 45 minutos de clase para cada hora de instrucción, por el contrario, Paraguay desarrolla 40 minutos de instrucción para cada hora de enseñanza.

Comparativo 12 Tiempos de Enseñanza en la Educación Básica Finlandia-Paraguay

Indicadores de comparación	Finlandia	Paraguay
Tiempo de enseñanza en la educación básica al año	38 semanas al año	37.2 semanas al año*
Tiempo asignado para cada instrucción diaria	Mínimo 45 minutos	Mínimo 30/40 minutos

Nota. *Se hizo el cálculo en base a 186 días de clases que establece el calendario anual de clases del MEC en Paraguay, en el 2023.

Observando el Comparativo 13 vemos la cantidad de lecciones por áreas o materias que recibe cada estudiante en toda su permanencia en la educación básica. El total de lecciones recibidas en toda su educación básica fueron calculados en base a la cantidad total de lecciones semanales obligatorias de cada materia, o área. Para mayor comprensión del cálculo describimos, por ejemplo, la instrucción semanal total de matemáticas en Paraguay.

La misma está proyectada a razón de 24hs distribuidos equitativamente en los tres grados del primer ciclo (1° al 3° grado), 15hs en los tres grados del segundo ciclo (4° al 6° grado), y 15hs en los tres grados del tercer ciclo (7° al 9° grado). Entonces la instrucción semanal anual de matemáticas totaliza 54hs, lo cual, multiplicado por la cantidad total de semanas de enseñanza al año, 37.2, totalizan 2009 hs de instrucción en toda su permanencia en la educación básica.

Si nos enfocamos en las habilidades básicas de lectura-escritura y matemáticas el currículo paraguayo establece 2322hs en L1, y 2009hs en matemáticas. Mientras que Finlandia dedica 1596hs, y 1216hs a la enseñanza de L1 y matemáticas respectivamente en toda la educación básica. Otros idiomas que forman parte del currículo básico son la lengua extranjera en Finlandia (912hs), y una segunda lengua en Paraguay (893hs).

Finlandia dedica mayor tiempo que Paraguay al desarrollo de habilidades o competencias en Educación Física (760hs), Religión o Ética (380hs), y Educación Artística (1482hs). De la misma forma, su plan de estudios dedica tiempos de instrucción en áreas ausentes en Paraguay como Economía doméstica (114hs), idiomas opcionales (164hs), y materias optativas (342hs).

El currículo de la educación básica paraguaya también establece horas de enseñanza en Ciencias Naturales y Educación para la Salud (1637hs), Ciencias Sociales e Historia y Geografía (781hs), el área de Desarrollo Personal y Social que incluyen Proyectos de Orientación Vocacional y Comunitarios (446 hs). Otras áreas que forman parte del currículo principal de Paraguay son Trabajo y Tecnología (781hs) y Vida Social y Trabajo (558hs). En Finlandia estas áreas son transversales.

Según el Comparativo 14 Paraguay desarrolla tres tipos de competencias, las competencias básicas, no básicas y transversales. Las básicas y no básicas están graduadas en niveles de alcance progresivo a medida que los alumnos avanzan en su formación. Las competencias transversales son tres y se enfocan en la educación democrática, familiar y ambiental. El transversal de educación democrática se enfoca en valores sobre la convivencia democrática, la educación ambiental se ocupa de habilidades y capacidades sobre la conservación del ambiente, y la educación familiar desarrolla el valor que tiene la familia, su función en la sociedad, y la importancia de su involucramiento en las actividades organizadas por la escuela y en el proceso de formación pedagógica de sus hijos.

Comparativo 13 Horas Semanales por Materias/Áreas en la Educación Básica Finlandia-Paraguay

Indicadores de comparación:				
Cantidad de Lecciones Recibidas por Materia en todo el Plan de Estudios de la Educación Básica				
	Finlandia	Total de lecciones recibidas	Paraguay	Total de lecciones recibidas
Materias o Áreas	Lengua Materna y Literatura (sueco o finlandés)	1596	Primera Lengua (castellano)	2232
	-----	-----	Segunda Lengua (guarani)	893
	Lenguas Extranjeras	912	-----	-----
	Matemática	1216	Matemáticas	2009
	Medio ambiente y naturaleza (incluye Ciencia Medioambiental Biología y Geografía Química y Física Educación para la Salud)	1178	Ciencias Naturales, Educación para la Salud	1637
	Educación Física	760	Educación Física	335
	Religión o Ética	380	Formación Ética y Ciudadana	260
	Historia y Estudios Sociales	456	Ciencias Sociales e Historia y Geografía	781
	Educación Artística	1482	Educación Artística	670
	Orientación profesional	76	Área de Desarrollo Personal y Social (incluye la orientación vocacional y proyecto comunitario)	446
	Economía Doméstica	114	Trabajo y Tecnología	781
	-----	-----	Vida Social y Trabajo	558
	Materias optativas	342	-----	
Idiomas opcionales	164			

Comparativo 14 *Competencias en el Currículo de la Educación Básica Finlandia-Paraguay*

Indicadores de comparación	Finlandia	Paraguay
Tipos de competencias en el currículo de la educación básica	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias de Base Amplia - Competencias Transversales <li style="padding-left: 20px;"><i>Pensar y aprender a aprender (T1)</i> <li style="padding-left: 20px;"><i>Competencia cultural, interacción y autoexpresión (T2)</i> <li style="padding-left: 20px;"><i>Cuidarse y gestionar la vida diaria (T3)</i> <li style="padding-left: 20px;"><i>Multialfabetización (T4)</i> <li style="padding-left: 20px;"><i>Competencia TIC (T5)</i> <li style="padding-left: 20px;"><i>Competencia para la vida laboral y emprendimiento (T6)</i> <li style="padding-left: 20px;"><i>Participación, implicación y construcción de un futuro sostenible (T7)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias básicas y no básicas - Competencias Transversales: <li style="padding-left: 20px;"><i>Educación Democrática (T1)</i> <li style="padding-left: 20px;"><i>Educación Familiar (T2)</i> <li style="padding-left: 20px;"><i>Educación Ambiental (T3)</i>

En Finlandia se desarrollan dos tipos de competencias, las competencias de base amplia, y las transversales. Las competencias amplias se desarrollan en cada asignatura están en base a los valores, la concepción del aprendizaje, y la cultura escolar de cada institución. Dentro de las competencias de base amplia, cada materia ayuda a desarrollar las habilidades necesarias para la vida laboral, la convivencia ciudadana y el estudio.

Las de competencias transversales son siete; aprender a aprender como la base para el desarrollo de otras competencias a lo largo de la vida, el desarrollo de competencias culturales y de interacción, la gestión de su salud, seguridad, finanzas y otros, la multialfabetización, las tecnologías como parte de la alfabetización múltiple, capacidades generales en relación al mundo laboral y los emprendimientos, y las habilidades de educación cívica como vemos en el Comparativo 14.

En el Comparativo 15 yuxtaponemos la organización de los planes de estudios según la estructura del diseño curricular de cada país. La estructura básica del currículo finlandés es la organización de todos los contenidos en planes de estudios cimentados en competencias, y habilidades a desarrollar. El plan de estudios contiene áreas de contenidos que se organizan alrededor de módulos de aprendizajes para cada materia.

Comparativo 15 *Estructura de la Organización de los Contenidos en la Educación Básica
Finlandia-Paraguay*

Indicadores de comparación:	Finlandia	Paraguay
Organización de los planes de estudios	Plan de estudios con áreas de contenidos claves para el desarrollo de competencias cimentados por el concepto de aprendizaje, la base de valores y la cultura operativa. La enseñanza se realiza por materias y por módulos de aprendizaje multidisciplinarios, obligatoriamente uno por año.	Plan de estudios por competencias organizados en unidades temáticas en base a los componentes fundamental, académico y local. La enseñanza se realiza por materias o a través de proyectos integrados opcionales.

Los módulos desarrollan temas con tiempos de duración flexibles así como de contenidos. La elección de las competencias de cada materia o áreas son construidas en base al cuerpo de conocimientos propios del área, y las necesidades e intereses de los alumnos. Es obligatorio que cada docente desarrolle por lo menos un módulo multidisciplinario al año. Los módulos de aprendizajes multidisciplinarios son momentos de estudios con instrucción integrada basado en la cooperación entre áreas o materias, y están organizados alrededor del concepto de aprendizaje, la base de valores y la cultura operativa cuyo funcionamiento conocimos en el Capítulo 3.

De la misma forma, en Paraguay el currículo de la EEB tiene un diseño por competencias, pero agrupado en base a los componentes establecidos en el currículo; el componente fundamental, académico y local (ver capítulo 5). Estas competencias a ser logradas en cada área o materia, y los ejes temáticos están descritos en cada plan de estudios con las expectativas de logros para todos los estudiantes. Las competencias básicas son de logros imprescindibles y prioritarios para el alumno, y las no básicas buscan ampliar sus habilidades o potenciarlas.

El último indicador de comparación es la evaluación en el currículo de la educación básica. El Comparativo 16 pone en contraste cuatro indicadores; tipos de valoraciones, periodos de evaluación, los criterios de promoción, y la repitencia de los programas de estudios. Se observa que en Finlandia la valoración de los aprendizajes se realiza de forma descriptiva en el 1° y 2° grado. Sin embargo, a partir del 3° grado hasta el final de la educación básica se realizan valoraciones numéricas y/o descriptivas. En Paraguay se establece la calificación numérica obligatoriamente en toda la educación básica, pero puede estar acompañada de un informe descriptivo. En ningún caso la calificación puede ser solamente descriptiva.

Comparativo 16 *Evaluación en la Educación Básica Finlandia-Paraguay*

Indicadores de comparación:	Finlandia	Paraguay
Tipos de valoraciones	<u>Descriptiva:</u> 1° y 2° grados <u>Numérica y/o descriptiva:</u> 3° al 9° grado	- <u>Numérica y descriptiva:</u> 1° al 9° grado
Periodos de evaluación	- Durante los estudios y al final del año - Al final de los tres ciclos	- Tres periodos en el año: <i>ordinario, complementario y regularización.</i>
Criterios de promoción	Aprobar todas las materias obligatorias del plan de estudios de su localidad	Aprobar todas las materias del plan de estudios nacional
Repitencia de los programas de estudios	Repitencia excepcional	Repitencia automática

En la relación a los periodos de evaluación, en Finlandia los docentes evalúan los logros de sus alumnos durante el proceso, y al final del año. Otras evaluaciones formales para medir el crecimiento logrado por los alumnos son las evaluaciones de cierre de ciclo. Al finalizar el 2° grado, se evalúa el progreso en los aprendizajes de cada alumno en base a todos los informes desde el inicio de su educación básica.

De forma similar se realiza otra evaluación formal al final del 6° grado en donde se revisan los logros en las habilidades de trabajo, aprendizajes y su progreso en general en todas las materias y competencias transversales. La última evaluación formal es la realizada al final del 9° grado para determinar el nivel de logros de los alumnos en toda la escolar básica. Las materias evaluadas son las troncales no así las optativas del plan de estudios.

Por el contrario, en Paraguay se establecen tres instancias de promoción; (a) el periodo ordinario dividido en dos etapas, una culmina en junio y otra en noviembre; (b) el complementario en diciembre, y (c) la regularización en febrero y marzo. En estos momentos los docentes realizan las valoraciones de los aprendizajes logrados por los estudiantes en sus áreas. En Paraguay no se contemplan evaluaciones de fines de ciclo, sin embargo, se realizan mediciones estandarizadas de los aprendizajes a través de los exámenes de SNEPE, cada tres años. El SNEPE administrado por el MEC mide los conocimientos de los estudiantes al final de los ciclos de EEB en las áreas de comunicación castellana, guaraní, y matemáticas.

En el mismo cuadro comparativo también observamos los criterios de promoción, y la posibilidad de repitencia en ambos sistemas educativos. En relación al primer punto, en ambos países el criterio de promoción es la aprobación de todas las materias del plan de estudios de la educación básica. Sobre la repitencia, tanto Finlandia como Paraguay practican la repitencia, pero de formas distintas. En este sentido, Finlandia establece la repitencia no como

una medida automática sino excepcional basado en criterios pedagógicos y psicosociales cuya decisión se realiza con los docentes y profesionales que han estado involucrados en el proceso de aprendizaje del estudiante.

El alumno es promovido al grado siguiente si se considera que podrá avanzar en sus aprendizajes, aun habiendo reprobado materias. Todos los alumnos con dificultades tienen el derecho de recibir todo el apoyo que necesite para crecer en sus aprendizajes. Si aún con este apoyo se sigue analizando la posibilidad de repitencia de un alumno se ofrecen oportunidades de demostrar el desarrollo de las competencias promedio requeridas en el área en cuestión, en diferentes momentos del año.

En Paraguay según la Resolución Ministerial N° 1525 (2014) los alumnos repiten automáticamente de acuerdo al cumplimiento de ciertas condiciones según el ciclo o grado en el que se encuentran. Por ejemplo; (a) los alumnos del 1° y 2° grado que hayan reprobado en más de tres áreas en el periodo complementario repiten el grado. En estos grados, se aplica la promoción automática asistida para los alumnos que hayan reprobado hasta el 50% de las áreas en el periodo complementario; (b) los alumnos del 3° grado que hayan reprobado en más de tres áreas en el periodo complementario, o una o más en el periodo de regularización repiten el grado; y (c) del 4° al 9° grado, se procede a la repitencia cuando el alumno reprueba más de cinco áreas en el periodo complementario, o una o más en el periodo de regularización.

Viabilidad de Implementación al Sistema Educativo Paraguayo de las Diferencias Significativas Encontradas en la Estructura del Sistema Educativo Finlandés, y Ajustes Necesarios para Llevarlos a cabo, según Expertos en Educación

Respuestas de la Entrevistada Experta 1

A continuación, procedemos a realizar la transcripción natural de la entrevista realizada con la Experta 1 y 2.

Entrevistador: Esta entrevista se realiza con el fin de recolectar información relevante para la investigación de posgrado denominado Comparativo de la Estructura de los Sistemas Educativos y Currículos de Educación Básica Finlandia- Paraguay. El participante entrevistado fue escogido por su experticia, experiencia y trayectoria en la temática asociadas a la estructura del sistema educativo paraguayo para su opiniones y mirada profesional, y poder terminar de esta forma la viabilidad de implementación de la diferencia significativa de encontradas entre la estructura de ambos sistemas, y las condiciones necesarias para aplicarlos al sistema educativa paraguayo.

Pregunta 1: ¿Qué opina de la organización de la estructura finlandés del nivel inicial desde el contexto de CINE 2011? ¿Qué tipo de impacto tendría dicha incorporación en la formación de los niños paraguayos?, y ¿Qué cambios serían necesarios en nuestro sistema educativo para implementarlo?

Respuesta de la Experta 1: Me resulta atractiva la comparación, y me parece una buena perspectiva y el comparar en detalle esto que estás planteando entre ambos sistemas. Sólo que por lo general me resulta un poco frustrante. Me ha pasado todas las veces que pusimos en la agenda de discusión, nuestros indicadores y nuestras características frente a la de países mejores organizados como Finlandia, que es prácticamente uno de los [mejores] modelos a nivel internacional.

Más allá de la organización puntual de la condición de que sean ciclos o ofertas voluntarias o no voluntarias obligatorias, lo que hace fundamentalmente diferente a nuestros sistemas y a nuestras propuestas como países, es que en Finlandia la cobertura y la calidad están garantizados, cualquiera sea el caso o los niveles educativos. Hay una oferta diversa muy bien pensada en función de las necesidades de los estudiantes, según su edad. Entonces la voluntariedad o la obligatoriedad como que pasa un segundo plano porque las condiciones están tan plenamente garantizadas y gestionadas, que la familia tiene autonomía para optar por un programa u otro, porque así sea que vaya a un programa voluntario, a un programa obligatorio, u opte por educar en casa o por educar en modalidades no escolarizadas. Las condiciones del contexto están dadas para garantizar el máximo desarrollo del niño.

Entonces, allá el conflicto no es que sea obligatorio o que sea voluntario sino sencillamente esté donde esté el niño va a estar en las mejores condiciones posibles, incluyendo estar en casa. Me cuesta un poco comparar o valorar las diferencias, porque estas son abismales en el sentido de que nuestra oferta, en primera instancia es una oferta reciente, sobre todo lo que es cuatro años para abajo, tenemos mayor experiencia con el preescolar con los cinco años, y aún con el preescolar con la cobertura de cinco años, nuestra cobertura no es total todavía, no es universal. Sin embargo, nuestra iniciativa para primera infancia de cero a cuatro es bastante reciente, pero se dan un contexto de una precariedad general tanto en el ámbito del cuidado, de los estímulos, de la salud, de cuestiones tan aparentemente ajenas a la escuela como la nutrición, la protección, la seguridad de los niños, que hoy nuestros programas de primera infancia que están creciendo despacito en cobertura están todavía lejos de brindar las garantías que necesitan los niños para un buen desarrollo.

Entonces, yo creo que lo que hoy tenemos en el Paraguay es un diseño relativamente adecuado, pero no tenemos todavía ni la cobertura, ni la experiencia, ni las evaluaciones de

impacto, como para tener certeza de cuánto estamos aportando al desarrollo infantil con estos diseños en estas modalidades, porque si viene su diseño, están aparentemente bien pensados, han sido apoyados con experiencia internacional, han sido diseñados por especialistas y se ha tenido muy en cuenta también las características del contexto, sin embargo, ante la escasa cobertura, e incluso la escasa todavía calidad de la implementación, entonces, no tenemos todavía mediciones que nos lleven a tener certeza. Primero, porque intuitivamente estoy segura que no va a ser suficiente. Y segundo, por el tiempo reciente de su implementación, por el déficit todavía en su implementación, y lo otro que nos hace también muy diferentes a lo que ocurre en el país nórdico es que las condiciones del contexto están muy lejos unos de otros. Así sea que un centro de desarrollo infantil no es lo mejor posible, las debilidades del entorno del niño todavía son muy débiles. Siempre en ese marco, el impacto de la escuela o del servicio de atención infantil va a ser el más deficitario de lo que debería, va a ser menos efectivo de lo que debería.

En cuanto a los cambios, mi preocupación central son estas dos cuestiones que te mencionaba. Como garantizar condiciones amplias de atención a la salud, de nutrición, de atención de la madre gestante, de la protección del niño. Tenemos alto grado de violencia, alto grado de maltrato, altos índices de abandono en el deber del cuidado. Entonces, como articular las políticas más amplias para garantizar mejores condiciones, y por supuesto, lo otro y más puntual de la política educativa, ganar cobertura en la implementación de estos centros como una perspectiva abierta y permanentemente observada de manera que podamos incorporar los correctivos apenas vayamos teniendo los primeros insumos evaluativos de su impacto.

Por supuesto, en condiciones como las nuestras, el impacto que se espera es uno, pero tenemos que ir explorando y levantando esos datos, y estar atentos a que también podemos estar cometiendo errores, y que necesitamos percatarnos lo más rápidamente posible e ir corrigiéndolos. Entonces, crecer en la cobertura. Garantizar los mecanismos de observación y de evaluación, de su implementación, de medición de impacto, y finalmente como articularla con las políticas de desarrollo en general.

Pregunta 2: ¿Qué opina de la edad de inicio de la educación obligatoria en Finlandia, y la forma cómo determinan el inicio de la obligación? ¿Qué tipo de impacto tendría en los niños paraguayos el retraso la edad de inicio de la educación obligatoria hasta los 6 años de edad?, y ¿Qué cambios serían necesarios para implementarlo?

Respuesta de la Experta 1: Creo que la edad cronológica y el corte, en este caso en octubre, y en el caso nuestro en marzo, son elementos secundarios si es que la oferta es de la

calidad que requiere la condición del niño. O sea, si el niño y el contexto están analizados y pensados, y la oferta está diseñada y flexibilizada en función del contexto donde se desarrolla, creo que la edad puntual en la que se integre a la escuela o el corte deberían ser secundarios. Tenemos unas diferencias, aunque para nosotros puede ser un año no más en la vida de un niño de esa edad, un año hace la diferencia por el resto de su vida. Un año de alta calidad a los seis años puede marcar una trayectoria de éxito. Y lo contrario también, eso tenemos mucha experiencia aquí.

Ocurre que entrar a los siete años, allá no es un problema, porque hay todo un contexto altamente estimulante y cuidado para los años previos. Si nosotros fuéramos arbitrarios, en este momento decidíbramos que, en Finlandia, el niño entre a los ocho años, tampoco sería un problema. ¿Por qué? Porque hay ofertas de atención diversas, todas pensadas, todas diseñadas. Pero apelo, y esto es un énfasis que quiero darle, creo que es lo que hace a la diferencia de fondo entre la educación allá y la nuestra. No es la escuela, sino es el contexto más amplio. Cuando el contexto más amplio funciona, entonces la escuela es parte de esa eficiencia, parte de ese éxito. Cuando el contexto más amplio no funciona o están deficitario como el nuestro, es impensable que una escuela en solitario, un servicio educativo pueda hacer el milagro. Y no quiero ser pesimista respecto al potencial transformador de la escuela, pero es poco probable que una escuela pueda hacer por sí sola el milagro de una buena educación.

Entonces, si hay servicios, si hay una buena oferta, oportuna, ya que acá tenemos problemas de cobertura, y por eso me cuesta pensar en la calidad de repente, porque sé que en grandes regiones de nuestro país ni siquiera hay oferta todavía. En el caso de primera infancia es el estadio más crítico porque es reciente la atención y el diseño de 0 a 3 en la política educativa. Pero, si en Finlandia hay todo un sistema de ofertas diversas para el niño desde que nace, según lo requiera la familia o según lo decida la familia, entonces no generan ningún problema su transición entre los 6 y los 7 años a la escuela formal o a la escuela obligatoria. ¿Por qué? Porque ese niño está desarrollado, cuidado, estimulado, contenido, no hay ningún problema de rezago porque entre a los 7 años porque la previa es de alta calidad.

Aquí la edad de ingreso nos ha llevado a diseñar tardíamente los programas de primera infancia, y ha sido una discusión muy fuerte también porque culturalmente para nosotros el niño pequeño debe estar con su familia. De hecho, culturalmente nosotros decimos y todavía es un pensamiento muy fuerte en el interior del país que el niño si va muy temprano a la escuela se aburre. Entonces, ¿qué es lo que dice la gente? Teme mandarle temprano a la escuela porque se va a aburrir.

Hay intuitivamente, por un lado, una certeza en el sentido de que cree que el niño está mejor con su familia, cuestión con la que coincide. Lo otro es que se va a aburrir en la escuela. Ahí hay intuitivamente una apreciación de la familia que es certera, en esta clase de escuela que tenemos se aburre el de 7, el de 9, el de 15, el de 20 y el de 30 años. La escuela tan precaria no garantiza un entorno de calidad, de acogida, de atención efectiva en función de lo que el niño necesita. Entonces forzarle a que escriba tempranamente, que es lo que ocurre en el precolar, prelectura, preescritura, precálculo forzado en la mala entendida perspectiva de que cuando más temprano haga trazos o memorice la forma de los números, el niño está adelantado. Allí la familia paraguaya tiene razón de que estaría mejor con su familia que en la escuela.

Pero la realidad pasó a ser diferente en la medida que han avanzado estos procesos de migración, el proceso de migración a las ciudades, la instalación de grandes franjas de pobreza periurbana, el campo también con sus limitaciones, con sus precariedades, las madres solas que trabajan, niñas pequeñas que quedan encargadas de sus hermanitos menores, los niños en situación de calle o sin la protección de su hogar, sin alimentarse. En esas condiciones la realidad paraguaya, en grandes franjas de la población, nos dice otra cosa. El niño no está mejor con su familia, creemos que sí en el ideal de los escenarios, pero en nuestro país no es así en una gran mayoría. Entonces creemos que un servicio de atención infantil que empieza tempranamente va a favorecer el desarrollo del niño, en términos de estímulo, de socialización, de integración, de desapego necesario para desarrollarse, pero no el abandono. Entonces, más allá de la edad, creo que es otra vez las condiciones de la familia y las condiciones óptimas que Finlandia le ofrece, previa a la educación obligatoria.

Ahora, en términos psicopedagógicos, en mi experiencia cuanto más tarde el niño empieza su proceso de alfabetización creo que es más saludable. Es decir, forzar la alfabetización del niño tempranamente, sólo porque está en la escuela, sin entender que la escuela es un espacio de desarrollo previa a la alfabetización, entonces termina siendo muchas veces nocivo para el niño. Ahora, nos queda mucha opción por esto que te decía, antes de los 5 años, no hay nada para el niño en la casa y en la comunidad, entonces finalmente es mejor que esté en la escuela.

Un punto respecto a lo de octubre o marzo, no sé el calendario de Finlandia, supongo que es el calendario del norte, empiezan en agosto. Nosotros hemos probado [distintas fechas para el corte de la edad, y aún así hemos tenido familias reclamando que el niño se pierde el año de escolarización debido al corte escogido por el MEC para iniciar la educación obligatoria]. Todavía nosotros no entendemos que en el cuanto más pequeño es el niño, una

semana, un mes o un par de meses, hace la diferencia en su madurez. Pero cuesta administrar eso en el sistema de locativa. Hemos ido a abril, luego a mayo, luego a junio y en algún periodo donde ya no recuerdo las condiciones puntuales, tuvimos periodos muy densos. Entonces llegó un momento en el año en que liberamos, ya nadie se ocupó de eso porque las condiciones macro estaban muy densas, y admitieron niños que cumplían años en octubre, en noviembre, pero no alcanza porque vos ponés el 31 de diciembre y te llama el que nace el 1 de enero. Entonces administrativamente hay que ponerle un corte, y este corte parece quedar a favor de darle más tiempo al niño para madurar cuando está a principio de año que cuando está más avanzado el año. Pero no tenemos remedio, una u otra medida administrativa genera atenciones en el sistema.

Y una cuestión que aquí no hemos dirimir es la flexibilización, o sea la apertura del tema de la edad y responder a la perspectiva de la familia. Hay una atención permanente entre aquellos que dicen si la familia es responsable de la educación del niño, entonces si la familia dice quiero que mi hijo de cinco años entre al primer grado deberíamos admitirle. Y otros que dicen que atendiendo los saberes que nos ofrece la psicopedagogía, la psicología de la educación, no deberíamos permitir que, entre tempranamente, más temprano de lo que la literatura refiere. Y ahí, yo como como maestra y madre tengo mi opinión. Si nosotros tuvieramos una escuela de alta calidad como la de Finlandia, no tendría que haber ningún problema si quiere entrar con cuatro años también, porque la escuela tendría la capacidad de estimularlo y de guiarlo según su nivel de desarrollo y no lo entraría a forzar en plataformas de alfabetización temprana. Pero son medidas administrativas que a hoy todavía nos más dejamos con este criterio, y no hemos podido avanzar hacia otro tipo de organización.

Pregunta 3: ¿Qué opinión le merece la idea de un año voluntario de preparación para la educación universitaria o técnica al culminar la educación obligatoria en Paraguay? ¿Qué tipo de impacto tendría dicha incorporación en la formación de los estudiantes paraguayos? ¿Qué cambios serían necesarios para llevar a cabo esta implementación?

Respuesta de la Experta 1: No sabía de el año de preparación voluntaria disponible en Finlandia. Aquí no hemos pensado en eso porque hay una expectativa cultural, muy fuerte todavía con la culminación del Bachillerato. Supongo que eso tiene que ver con el hecho de que es reciente que mayor cantidad de ciudadanos alcancen o vayan completando la educación secundaria. De hecho, nuestro abandono es muy alto porque perdemos casi 60% de los estudiantes hasta la educación media. Entonces, el culminar la educación media es todo un hito en la vida del estudiante, y en su vida familiar también. [Ya ha culminado todo su colegio comenta en guaraní como una frase típica de los padres sobre la educación de sus hijos],

porque además marca el inicio de su vida adulta. Entonces, a partir de allí, en buena parte de la clase media y baja, la familia piensa que ya cumplió su misión.

En Paraguay, tenemos forzosamente, y esto no está previsto en la política educativa sino solamente en la cultura y en las tradiciones, los cursillos de ingreso. Los cursillos de ingreso hacen aquí a una opción voluntaria, una oferta de carácter voluntario pero obligatoria. Voluntario en el sentido de que uno es libre de hacer el cursillo de ingreso que quiera, y de prepararse cuanto tiempo quiera para su ingreso a la universidad, puede prepararse en cualquier lugar, puede prepararse por su cuenta, puede prepararse en la misma oferta de la universidad, o puede prepararse en el sector privado. Esta preparación es voluntaria, pero a su vez obligatoria ya que la educación media es tan deficitaria, que termina siendo un requerimiento insalvable para aquel que quiere ingresar a la universidad, sobre todo en la oferta pública. En la oferta privada no tenemos exámenes de ingreso, entonces el estudiante no está obligado a una fase preparatoria para la universidad, salvo su preocupación y su disciplina en el probatorio los cuales pueden ser suficientes para avanzar en su formación universitaria.

Pero aquí no hemos discutido, yo por lo menos no recuerdo que se haya discutido, prever un sitio de refuerzo con el carácter que tiene en Finlandia. ¿Por qué? Porque hay un corte muy claro entre la educación media que concluye, y el ingreso de la universidad y la preparación para la universidad es lo que aquí nos lleva a ese año de refuerzo y un año es poco porque en las carreras duras para la universidad pública, se estudia desde uno a tres años para la medida, ya por los medios dos años. Y otras carreras tradicionales como arquitectura e ingeniería pueden llevar un año como mínimo o dos años, en medicina incluso más.

Ahora, si nosotros pensáramos en formalizar un ciclo así, otra vez sería un paliativo para el déficit con el que llega el estudiante al finalizar la educación media. No más del 5% de los estudiantes que egresan de la educación media alcanzan el nivel óptimo en términos de aprendizaje. El resto está con déficit. Solo alrededor del 20% son los que pelean y están en condiciones de sumarse a la universidad. Y el 80% restante no tiene ninguna posibilidad, y si nosotros incorporáramos un período así, sería una suerte de cursillo, una suerte de nivelación para los que no han aprendido en la escuela básica. Aquí no puedo pensar en este momento si tendría impacto, porque tenemos desafíos muy crudos en los niveles previos.

Pregunta 4: ¿Qué opina de la implementación de una oferta de educación vocacional como el de Finlandia como parte de los programas de la Educación Media (CINE 3) en Paraguay? ¿Qué tipo de impacto tendría dicha implementación en la formación de los

estudiantes paraguayos?, ¿Qué cambios serían necesarios para llevar a cabo esta implementación?

Respuesta de la Experta 1: Creo que este punto y el tema de primera infancia son claves para despegar en términos de mejoras, mejoras prontas y resultados finales también, por el valor que tiene la primera infancia en el desarrollado el niño que hoy sabemos más al respecto, y esto que es absolutamente necesario.

Primero, aquello es ideal. No puedo más que valorar positivamente la oferta que tiene Finlandia en ese sentido. Una cosa que me llama la atención de Finlandia o de otros países como Taiwan y los países de su de asiático, son su inteligencia como política educativa, su tino como política educativa para el diseño y el desarrollo de las escuelas tecnológicas, de escuelas vocacionales, y que, a diferencia de Corea [esas ofertas] son separadas y reconciliables porque el adolescente es evaluado, clasificado y rotulado como para la educación superior o las escuelas vocacionales. Eso creo que es un fuerte impacto en la vida de los estudiantes coreanos, ya en el extremo de la eficiencia, que terminó convirtiéndose en un problema social, un problema de salud pública y todo eso.

Pero esto que hace Finlandia me parece con tanto sentido. Primero, la oferta diversificada con oportunidad de cursar la oferta vocacional pero que esté articulada con los estudios superiores. Y que necesitamos, volviendo ya a nuestro país, una reforma total de la educación técnica. Hoy, nuestra educación técnica tanto en términos de educación media, nuestro bachillerato técnico, nuestra formación laboral de media, nuestra formación laboral en educación de adultos y nuestra formación en técnico superior, que es el nivel pre-universitario que tenemos esta absolutamente desarticulada, desarticulado respecto del mercado laboral y de la demanda del mercado, desarticulado con la educación científica, y desarticulada en sí misma al interior de la oferta vocacional, y distante desarticulada y casi irreconciliable con la educación superior.

Aunque hay avances en ese sentido. Hay un esfuerzo iniciado y enlentecido en este último periodo que tiene que ver con un catálogo profesional que organiza la formación vocacional por grandes áreas del saber, y articula en niveles de desempeño o niveles de perfiles de salida, pero articulados entre sí. Por ejemplo, si yo salgo de la educación básica sin concluir, o de la educación media sin concluir, pero necesito trabajar y tengo ganas de estudiar puedo estudiar panadería en una escuela vocacional cercana. Y el espíritu detrás del catálogo como guía concreta es que, con mis estudios de panadería, tengo un certificado y puedo trabajar en una panadería o en un supermercado y tengo un nivel de competencia acreditado, nivel 1, por ejemplo, nivel A. [Ahora que mi situación personal me

permite] quiero seguir estudiando, y esa certificación me permite acceder al curso de repostería. Entonces, yo hago esos módulos cuando puedo y una vez que complete 10 módulos, tengo un nivel 2 de certificación.

Por lo tanto, no es que mi curso de panadería está aislado en solitario, sino es parte de un nivel de competencia que al completar los requerimientos soy certificada en ese nivel de competencia. [Avanzando con la misma línea del ejemplo] ahora resulta que abrí mi negocio o amplíé mi oportunidad laboral, estoy trabajando mejor, y quiero seguir estudiando. Entonces, puedo ir ya sea al Instituto Gastronómico (IGA) porque tengo una serie de créditos, o también puedo ir a la educación universitaria en el área de mi especialidad. ¿Por qué?, porque la educación vocacional, además de que fue acreditándome niveles de competencia, influyó en la culminación de mis estudios básicos o mis estudios medios. Porque el primer problema de la población de clase baja [quienes generalmente es la clase más desfavorecida y son los que] necesitan de los estudios vocacionales no culminó la educación básica o la educación media, por lo tanto, no puede acceder a las escuelas técnicas o vocacional media porque no culminó en la escuela básica. Hay un altísimo índice de abandono escolar.

Entonces, nosotros necesitamos una reforma integral de la educación vocacional y esta tiene que ser articulada en función de las necesidades del empleo, del mercado, porque la intención es darle la oportunidad a la gente que necesita trabajar, para darle herramientas, para que trabaje, así sea que trabaje temprano. Particularmente no me gusta que el niño o el adolescente trabaje, pero en condiciones como las nuestras prefiero que tengan herramientas para trabajar por lo menos desde los 14 o 15 años, a que esté en la calle o a que esté en condiciones de alta vulnerabilidad, y abandonen sus estudios. Creo que la formación vocacional puede colaborar muchísimo con la recuperación de la autoestima del adolescente, en lugar de estas estructuras tan rígidas de la educación media científica o de los estudios universitarios, que muchas veces no alcanza y con una oferta vocacional tan precaria, tan limitada, el adolescente queda abandonado a su suerte sin posibilidad de reintegrar el sistema educativo.

Entonces creo que una necesaria educación vocacional. Es más, creo que hay mucha necesidad en el mercado, oportunidades muy valiosas de empleo digno para buenos egresados de buenos fuertes vocacional, pero estas deben estar articuladas con la educación superior, con la educación universitaria, con la formación continua, de manera que deje de ser un furgón de cola, así como incluso con una visión de minusvalía que en nuestra cultura es muy dura. Por ejemplo, [cita un discurso común de los padres en el idioma guarani] mi hijo es muy inteligente, y yo quiero que él se vaya a la facultad, pero mi hija es muy arruinada y ella va a

estudiar modistería. El problema de género, los sesgos asociados al género, todavía son fuertes y las precariedades siguen afectando más a las niñas que a los varones. Entonces, la formación vocacional, aquí es la segunda categoría, o de tercera categoría. Es una formación pobre para gente pobre. Entonces, hoy acá [en Paraguay] refuerza la condición de pobreza en lugar de ayudar a salir de ella. Entonces, creo que amerita una reforma total, también en la educación profesional.

Pregunta 4: ¿Qué opina de la inclusión de ofertas educativas como el del sistema educativo finlandés al sistema educativo paraguayo en CINE 4? ¿Qué tipo de impacto tendría dicha inclusión en la formación de los estudiantes?, y ¿Qué cambios serían necesarios para llevarlo a cabo?

Respuesta de la Experta 1: Sí, creo que esto efectivamente tiene que ver con mis comentarios en el apartado anterior. Este diseño es ideal, y nuestra política educativa habla desde hace por lo menos 15 o 20 años, de un principio de la política educativa que tiene que ver con el derecho a la educación para toda la vida. En el sentido de entender, primero que la formación permanente o la formación continúa es no solamente un derecho sino es una necesidad también, ante la dinámica tan cambiante del mercado, entonces actualizarse, perfeccionarse es una necesidad y debiera ser también un derecho con garantía. Es decir, deberíamos garantizar el derecho a la formación continúa, cosa que acá no ocurre, aunque en el discurso político está, pero esta desarticulación o pecariedades desde el sistema educativo ni siquiera nos permiten garantizar [la educación] de los niños, o sea, no tenemos capacidad para garantizar a formación continúa de los adultos.

Pero tiene mucho que ver con este modelo [sistema de acreditaciones], el que te hablaba, porque eso nos permitiría que si un adulto está certificado en un nivel de competencia, cada tanto puede avanzar, puede cursar otra especialidad, puede retomar, porque va a tener una certificación que no va a evidenciar un nivel educativo formal, sino su nivel de competencia, a un nivel B, nivel C, o un nivel D en las especialidades vocacionales sobre todo, porque la educación formal y la educación superior formal tiene sus propios criterios y sus propios niveles, aunque hoy también hay mucha crítica respecto del currículo tan estructurado de las carreras universitarias, porque es más estructura y rigidez que atención al efectivo desarrollo de competencias de los estudiantes.

Entonces para mí tiene mucho sentido [la propuesta finlandesa], y, de hecho, no soy experta en educación para el trabajo, pero coincido con esos criterios del escenario ideal que mencionaste, y con los esfuerzos que se han hecho aquí de que haya ofertas diversificadas,

pero para eso es necesario que haya un sistema de cualificaciones que esté articulado en niveles de certificación, y sea lo que aquí no logramos que sea, un sistema.

Es decir, una variedad de ofertas que hablen entre sí y que pueda haber incluso exámenes de estado, o diferentes posibilidades como tener agencias certificadoras o que sea el mismo estado que certifique los niveles de competencia, y que eso los habilite para empleos que se clasifiquen y se convocen por niveles de competencia. Por ejemplo, yo tengo una fábrica y anuncio en el periódico que necesito cuatro profesionales del nivel A, dos del nivel C, y uno del nivel D para diferentes puestos. Entonces, el empleo también está organizado y diseñado como parte de un sistema de cualificación que brinde información al estado, a los responsables de las políticas públicas, y a usuarios sobre el nivel de competencia del profesional. Si el profesional dispone de un nivel A, y quiere seguir estudiando, entonces busca una academia o centro vocacional que lo certifique en el nivel B, ya que el profesional está en conocimiento, por ejemplo, de que hay ofertas de empleo en el nivel B.

Pero eso requiere el diseño de un sistema de cualificaciones que atienda las condiciones de nuestra gente, los requerimientos del mercado y las responsabilidades del estado para liderar el diseño de una oferta educativa que sea pertinente y oportuna para la vida de la gente. No es al 2030 ni es en tres años, ¿por qué? porque en la educación vocacional, en un corto tiempo se puede certificar en niveles básicos con salida laboral. En doce meses o en quince meses uno puede tener una persona con condiciones para integrarse al mercado laboral en una cantidad de ofertas de empleo que hoy existen y no podemos cubrir.

Entonces, crece la oferta de empleos porque felizmente nuestro mercado es pequeño y sigue funcionando, ya que no ha tenido el impacto tan grande como ha tenido otros mercados durante la pandemia, pero a la par de que hay oferta de empleo crece el desempleo, porque no se reúnen, no se junta la oferta y la demanda. ¿Por qué? porque el sistema educativo no atiende las condiciones del mercado para diseñar. Cada uno [toma decisiones en solitario].

El sistema vocacional es absolutamente urgente para una población tan empobrecida, tan carente, no solamente en términos materiales, en términos de empleo formales sino también en términos de autoestima. Una población desesperanzada, una población que no logra visualizar un futuro digno, entonces una oferta vocacional oportuna, bien diseñada, bien gestionada, puede ser no solamente un aliciente para el empleo, para la productividad, para la empleabilidad, sino puede ser una gran ventana a la esperanza y a la recuperación como pueblo, con identidad, con esperanza, con certeza y haciéndose cargo de su propio futuro. Hoy estamos en una crisis educativa, una crisis social y una crisis política muy fuerte, y eso

impacta en el colectivo, y no solamente impacta en su grado de escolaridad, sino la crisis es mucho más amplia y mucho más profunda.

Pregunta 5: ¿Qué opina de la inclusión de ofertas educativas como el del sistema educativo finlandés al sistema educativo paraguayo en CINE 4? ¿Qué tipo de impacto tendría dicha inclusión en la formación de los estudiantes?, y ¿Qué cambios serían necesarios para llevarlo a cabo?

Respuesta de la Experta 1: Este es un escenario producto de una nueva comprensión de lo que la ciudadanía necesita, y en función de las decisiones de un país en torno al desarrollo de su gente, el desarrollo de sus talentos y esto armonizado con las necesidades del mercado, está más allá de nuestra perspectiva tradicional de educar para el mercado o educar para el desarrollo que países como Finlandia, como Corea del Sur, como Taiwan, u otros.

En estos países, por medio de la educación, abren las vías de desarrollo. O sea, no es solamente que la educación, o la formación vocacional, o la formación profesional se diseñan en función de los requerimientos del mercado, que es una perspectiva unilateral, sino también las vías de desarrollo país se conciben y se diseñan en el contexto de la educación, o sea, hay una doble vía que nosotros nos estamos ni cerca de poder asumir todavía, nosotros no estamos ni siquiera logrando ser efectivo en ese primer estadio que es responder con la educación a las necesidades del entorno de manera que tenga sentido, tanto para la sociedad en su conjunto como para la persona a nivel individual, el esfuerzo que hacen para su formación.

Ahora, nosotros estamos en una fase muy primaria todavía del diseño de políticas educativas como para poder pensar en este esquema ideal que tiene esta experiencia de Finlandia porque a nosotros, sencillamente, diversificar la oferta educativa es muy desafiante aún. Nosotros perpetuamos las ofertas educativas, de hecho, hay una masa importante de profesionales universitarios egresados de carreras tradicionales que no tienen trabajo, o que están sub empleados porque el mercado no es suficientemente amplio para seguir ocupando a profesionales de determinados perfiles, sobre todo si estos perfiles son tradicionales, a excepción de algunos como la medicina o la docencia que tienen todavía requerimientos y hay también una amplia movilidad.

Pero tenemos legión de abogados, legión de economistas, arquitectos, no tenemos suficientes ingenieros para las iniciativas de desarrollo de país. Entonces, la educación en su conjunto, y no quiero acotar solamente a la educación superior, aunque la perspectiva generada desde la educación vocacional, o desde la educación técnica de la formación profesional nos instale en la educación superior se genera la misma tensión que tenemos en la escuela básica en la escuela media. Todavía no entendemos, no llegamos a entender o si

entendemos, no sabemos operar el diseño y la flexibilidad que necesita la política educativa para una política educativa que tenga al ciudadano como centro, a la persona como centro de estos procesos y de estos esfuerzos. No es el mercado, el sujeto y el protagonista, sino es la persona. No es la escuela, no es la universidad, sino son los colectivos.

Nosotros apenas hemos avanzado en las políticas de acreditación de la calidad, por ejemplo. Nosotros no tenemos políticas ni espacios que nos ayuden a regular la oferta de formación articulada con el tamaño de nuestro mercado, o las características o las dinámicas de nuestro mercado. Entonces, estando nosotros en ese nivel todavía es inconcebible pensar en una estructura flexible, articulada, en la que el ciudadano, la persona pueda ir eligiendo, según su condición, su talento, sus expectativas, o lo que decida hacer en cuanto a su vocación.

Hoy, las personas, en el mejor de los casos toma decisiones en función de la oferta que hay, y la oferta no es diseñada en función de los talentos de la ciudadanía, o lo que la gente busca. No solamente el mercado, sino las aspiraciones de la ciudadanía. Nosotros como personas y como colectivos, soñamos con un país con determinadas características. Soñamos con una nación con determinadas características. A veces, ese sueño es más consciente, otra vez, no es tan consciente, pero no significa que esas aspiraciones no estén. Y la educación no ha logrado configurar un espacio pensado que permita al ciudadano descubrir sus propias aspiraciones ni mucho menos darles curso a sus aspiraciones, tanto individuales como colectiva.

Si nosotros nos trabajamos esa perspectiva del sujeto principal de los esfuerzos de las políticas públicas, no vamos a lograr allanar las barreras administrativas que hoy perduran, permanecen, es más, nos aferramos a las estructuras administrativas. Nos aferramos a las barreras legales. En un esfuerzo de regularizar el desorden histórico, terminamos promulgando leyes y normativas que acentúan las barreras para los ciudadanos. En lugar de que los marcos no normativos y las estructuras administrativas aprendan, o que nosotros aprendamos desde la experiencia, nuestros esfuerzos por ordenar el sistema tienen otra vez efectos contrarios. Dos efectos contrarios. No logramos ordenar, no logramos regularizar, no logramos sanear las estructuras administrativas y normativas, sino el mismo tiempo generamos nuevas barreras para los estudiantes.

No quiero para ser pesimista. Por eso quiero contarte que también ha habido avances. Por ejemplo, en la escuela básica y en la experiencia que yo conozco en los primeros grados cuando nos encontramos con niño de 8, 10 años que no ha sido escolarizado, entonces el sistema hoy prevé mecanismos de evaluación del desarrollo de competencias de ese niño, y

ubicarles en el grado que le corresponde por su grado de competencias y no tanto por su edad. Si embargo, esa perspectiva que es una evidencia incipiente, de pensar esto que te decía, no tiene tampoco una figura legal, una figura administrativa o un proceso administrativo normado sino depende de la voluntad y del criterio de quien estar a cargo en ese momento. Con el agravante de que seguimos perpetuando de una manera muy nosiva, una gestión muy centralista, muy centralizada de la política educativa y su implementación. Entonces, con un modelo de una burocracia exacerbadas y absolutamente centralizada, no podés responder a las necesidades particulares, o de las personas o de los coletivos minoritarios.

Entonces, al manejarlo con ese esquema, hoy, excepcionalmente vas a encontrar en el discurso de algunos la necesidad de flexibilizar o de articular, que es lo que tenemos que realizar de esto que estás proponiendo. Pero para pensar en una articulación, necesitamos madurar en una perspectiva diferente porque hoy es, la estructura normativa dura, la estructura administrativa dura, en función del proceso de administrativo, y no en función de la demanda ciudadana.

Por lo tanto, deberíamos de apuntar a este escenario ideal que vos propones. Por ejemplo, esto que hablábamos ayer de un sistema de formación profesional que incluya diferentes niveles, ofertas diversificadas, las trayectorias administrativas y normativas que tienen que estar al servicio del ciudadano, y las trayectorias académicas tienen que estar seceunciadas y articuladas razonablemente con algún sistema como el de créditos o de niveles de cualificación, o alguna otra formalidad pensada, pero articulada dentro de un sistema.

O sea, la idea del sistema conceptualmente es esa, una serie de ofertas educativas de diferentes niveles que puedan responder a los requerimientos, de todas las aristas complejas que intervienen en torno al hecho educativo. Y esto tiene relación también con la atención temprana de los estudiantes, con la mayor eficiencia y una mayor eficacia de la escuela básica, porque si no podemos, garantizar un alto índice de egresado en la escuela básica, que sentido tiene pensar en diversificar la educación media, o la escuela vocacional, si vos tenés apenas 40% de niños que culiman la educación medio.

Entonces, nuestra preocupación actual en Paraguay todavía está en los índices de cobertura, en los índices de eficiencia interna, todavía no somos capaces de pensar en eficiencia externa. Por lo tanto, lo primero que mencioné para mi es el ideal. Esta flexibilidad que deberían de tener los sistemas educativos, y tampoco pueden ser estaticos, tienen que ser sistemas dinámicos que vayan incorporando correctivos y diversificaciones porque el contexto amplio cambia, las necesidades de la gente cambian, las necesidades del entorno, de los países, las decisiones políticas cambian.

Por lo tanto, el sistema tiene que ser más dinámico. Nosotros somos muy parcos para tomar nuevas decisiones, o para corregir, nos lleva 30 años. Ahora estamos revisando el sistema educativo después de 30 años, en un tiempo que ha habido cambios que ni siquiera podemos dimensionar. Entonces, el impacto de esta propuesta podría ser tremendo, no dudo de ninguna manera del alto impacto que podría tener, y siento que con las experiencias que tenemos, podríamos por lo menos empezar por la educación vocacional y articular la educación media con la educación básica y la escuela vocacional del nivel medio y postsecundario. Por lo menos eso, podría ser un paso viable en pocos años porque nosotros tenemos unas tensiones normativas, y ahí hago referencia a la última parte de tu pregunta, porque constitucionalmente la política educativa recae en la rectoría de la misma del MEC, si embargo la educación universitaria está por fuera de las competencias del MEC.

Entonces, tenemos una tensión allí que hoy es parte de la crisis de la educación superior porque en la misma rectoría de la política educativa, no tenemos clara la película. Hay tensiones y superposiciones en los roles, y por supuesto, eso tiene muchas consecuencias. Mientras que la rectoría, de todo el sistema educativo, incluyendo la de la educación superior, no esté bajo el ente que, constitucionalmente responsable, tampoco podemos articular, estas conversaciones con la universidad, y otros niveles que son necesarios, y que bien pueden promoverse bajo la estructura de las instituciones universitarias como las escuelas vocacionales o las escuelas tecnológicas. Pero, hoy, esas estructuras son tan duras, y el tema normativo, la organización del sistema educativo, tiene sus propias tensiones desde la norma, entonces, hoy nos cuesta conversar. O, en el mejor de los casos, conversamos, pero no somos capaces de operar, para mejorar esto que te estoy comentando que vos planteabas con tanto acierto también. Es una gran preocupación.

Viabilidad de Implementación al Sistema Educativo Paraguayo de las Diferencias Significativas Encontradas en el Currículo de la Educación Básica del Sistema Educativo Finlandés, y Ajustes Necesarios para Llevarlos a cabo, según Expertos en Educación

Respuestas de la Entrevistada Experta 2

A continuación, procedemos a realizar una transcripción natural de la entrevista realizada con la Experta 2.

Entrevistador: Esta entrevista será realizada con el fin de recolectar información relevante para la investigación de posgrado denominado *Comparativo de la Estructura de los Sistemas Educativos y la Educación Básica Finlandia- Paraguay*. El participante entrevistado fue escogido por su experticia, experiencia y trayectoria en las temáticas asociadas al

currículo nacional paraguayo para que sus opiniones y mirada profesional nos ayuden a determinar la viabilidad de implementación de las diferencias significativas encontradas entre los currículos de la educación básica Filandia – Paraguay del 1° al 9° grado, y las condiciones necesarias para aplicarlas al sistema educativo paraguayo.

Comentarios de la Experta 2 antes de iniciar las preguntas: En primer lugar, quiero destacar que todo estudio comparado debe tener en cuenta también las variables contextuales, y ahí en esas variables contextuales, entran de todo, las culturas, los desarrollos de los pueblos, lo que tiene que ver con el ambiente, la geografía, el clima, y todo lo que tenga que ver la asociación del campo religioso en relación a la cultura. Todas las cuestiones que entran en juego al hacer los comparativos. Entonces, dicho esto, de tener en cuenta las variables contextuales, entonces podemos comenzar con tus preguntas en relación a esos aspectos en que podríamos avanzar, en qué favorecería a Paraguay si se aplicaran alguna de esos elementos o qué obstaculizaría su desarrollo.

Pregunta 1: ¿Qué opina de la posibilidad de descentralizar localmente el currículo de la EEB como lo hace Finlandia? ¿Qué tipo de impacto tendría eso en la formación de los estudiantes?, y ¿Qué cambios serían necesarios para llevarlo a cabo?

Respuesta de la Experta 2: En primer lugar, hay que determinar conceptos, y precisarlos en torno a lo que es la idea de la descentralización y eso responde al modelo de estado, ya que los currículos responden al modelo de estado. Hay una oposición entre un estado prescindente, o un estado liberal y un estado más paternalista. Un estado prescindente es un estado que genera marcos de calidad y hace que la sociedad trabaje y el estado es el fiscalizador de los procesos. Entonces el estado no ofrece servicios de salud, sino que marca el cómo tiene que ser, y la sociedad se organiza, ofrece ese servicio y el estado es el gran garante de que se está realizando [todo] como tiene que ser.

Ese modelo de estado liberal tiene como ejemplo a Chile aquí en la región en donde el estado es liberal, el estado es prescindente, y allí se plantea un marco de calidad mínimo en el sistema educativo y hace que las instituciones trabajen. [En ese país] el currículum está completamente descentralizado porque cada escuela, cada colegio elabora su propio currículum respetando esos marcos y el estado lo que hace es velar [por el cumplimiento de los lineamientos] a través de evaluaciones que hacen en cuarto grado, octavo grado, segundo de la media y ranqueado incluso las instituciones según sus resultados, y otorgan boucher a las instituciones conforme a la matrícula que obtengan. Entonces, el efecto es que las instituciones compiten por ser mejores porque cuanto más mejoren, captan más alumnos y reciben más fondos. Ese ese el pensamiento [del estado liberal].

En cambio, los estados más paternalistas consideran que el estado tiene que estar interviniendo para cuidar a la población y especialmente la población más vulnerable. El estado se encarga de construir rutas, de ofrecer servicios de salud y educativos, etcétera, [y ese tipo de estado] plantea un currículum cerrado en educación, a diferencia del currículum abierto que tienen los estados prescindentes. En el estado paternalista se plantea una suerte de plan maestro de lo que hay que hacer en todo el país, indicando el objetivo que se va a trabajar, las actividades que se van a desarrollar, los ejercicios que se van a plantear. Todo ya está pensado, y lo que se hace en las escuelas es una aplicación sin mucho cuestionamiento de eso, sino que se aplica. El estado paternalista pone una suerte de policías para controlar y velar si se está aplicando o no el programa establecido a nivel nacional, y en Paraguay los supervisores han cumplido históricamente ese papel de policías que controlan si se están aplicando [los programas] o no.

Hay un modelo intermedio entre estos, el cual es un currículum semiabierto y responde a modelos de estados que no están completamente definidos entre si es prescindente o si es paternalista. En nuestro caso, nuestra propia constitución nacional cuando se constituye la república del Paraguay en el artículo uno [nos define] como un país unitario y descentralizado. Y allí hay una confusión conceptual entre ser unitario, lo cual significa una centralidad en la toma de decisiones, pero al mismo tiempo descentralizado. Entonces allí hay una ambigüedad semántica de cómo se constituye el Estado paraguayo, y eso se refleja incluso en la toma de decisiones curriculares. Porque, por un lado, somos centralizados, es decir, el ministerio de educación sigue siendo una instancia muy fuerte, a pesar de todo, de todos los errores y todas las dificultades, el ministerio de educación sigue siendo una institución confiable socialmente. [Cita ejemplos actuales del porque sigue siendo socialmente confiable].

Nosotros planteamos en la reforma educativa un currículum semiabierto, a diferencia de un currículum cerrado que planteaban las innovaciones educacionales y todos los otros sistemas de la reforma del 58', y la reforma del 73' del siglo XX. Los programas de estudio eran documentos enormes, libros muy grandes donde ya estaba establecido tal objetivo para tal fecha, los contenidos, el listado de las actividades que hay que desarrollar, los ejercicios que se van a plantear, etcétera. Regulado también por libros únicos como el libro *Semillita*, *Pandorga*, *Sigamos Leyendo*, etc. Entonces había como una suerte de pensamiento homogéneo que todo el mundo aprende lo mismo, y todo el mundo aprende al mismo tiempo.

Ese pensamiento de currículum cerrado, en la reforma educativa lo han planteado como un currículum semiabierto y ha propuesto unas competencias a desarrollar, y un listado

de capacidades que tienen que ser trabajadas, pero no se le decía con qué tema ni con qué información, no se plantean los libros únicos. No se plantean procesos metodológicos unificados para todo el país. [Al establecer los logros se deja en manos del docente] cómo lo va a hacer, cuándo lo vas a hacer, con qué información, con qué ejercicios, cuánto tiempo te va a llevar eso, cómo lo va evaluar, qué indicadores va a tener en cuenta la evaluación. Todo eso se le deja libertad al docente. Y eso creó un conflicto importante porque de ser un docente tipo militar, de solamente aplicar la obediencia de vida, un docente que hace y si sale mal [indica que él sólo hizo lo que le dijeron que que tenía que hacer]. De eso pasamos ahora a un docente que tenía que tomar decisiones y al tomar decisiones, genera un montón de crisis. [El docente empieza a preguntarse sobre] con qué lo voy a hacer, en dónde está la información, cómo se hace esto, cuál es el proceso que tengo que seguir. Tomar decisiones genera una gran responsabilidad.

Y en ese sentido, esa crisis fue hábilmente aprovechada por empresas privadas editoriales principalmente, en donde comenzaron a desarrollar el programa de estudio y plantearon la información y los ejercicios, y les vendían a los docentes todo lo que van a enseñar y trabajar. Entonces, aunque en el discurso giramos ahora de un enfoque más cerrado que teníamos antes a un currículum abierto, pero en realidad no fue abierto porque otra vez el currículum estaba acondicionado por esos materiales, y el docente no toma la decisión de cómo desarrollar su clase, sino que el libro de esa editorial externa privada condiciona el qué se va a enseñar, y a veces las clases consisten en completar el libro. Entonces, aunque en el discurso hemos girado hacia un currículum semiabierto, en realidad en la práctica volvimos al currículum cerrado.

Entonces, ahí la pregunta es por qué, y cuál es la razón por la que no nos sentimos seguros en Paraguay para tomar decisiones. Hay un primer contexto que tiene que ver con este juego de me controlan y tengo que hacer lo que me dice la autoridad. Todavía ese verticalismo que se ha planteado en el sistema educativo [en la época de la dictadura] sigue presente en las instituciones educativas [ya que todavía] se le tiene miedo al supervisor [y todavía cuesta] el trabajar en colegiado y el trabajo en conjunto porque cada docente considera que su sala de clase es su mundo, es su decisión lo que tiene que hacer, pero no permite que haya observadores, que se pueda analizar su propia práctica. Porque esa desconfianza tiene que ver también con una suerte de dudas de si proceso es correcto o no, y que tiene que ver con su propia formación.

En el fondo el problema es la formación ya que quien tiene que tomar decisiones debe estar formado suficientemente para tomar decisiones, y la formación sigue siendo para

obedecer y no para decidir, para ser libre para decidir. Porque quien decide debe rendir cuenta por lo que ha hecho e ir por los resultados, la rendición de cuentas social cuesta. Entonces, [necesitamos] una formación que permita la libertad de la toma de decisiones, y un contexto que permita la toma de decisión, un contexto favorable a eso.

Entonces eso debe ser trabajado culturalmente, y un elemento que se ha trabajado históricamente para ir cambiando esa cultura de decidirse a tomar decisiones, o la voluntad desde su formación, la ejecución y la rendición de cuenta [por las decisiones tomadas]. Es lo que desde el propio ministerio de educación y ciencias hemos planteado con los proyectos educativos institucionales, o proyectos educativos departamentales, los proyectos educativos de aula. Ese concepto es [contario a ejecutar las órdenes dadas por otros actores, sino que refuerza el análisis crítico del docente y lo invita a que] decida, analice las fortalezas, las habilidades, oportunidades, las amenazas y [que a partir de ahí] trabajar esas debilidades, y proyectar algo estratégico para trabajar. Existen alrededor de 14 documentos que el ministerio de educación ha desarrollado con respecto al PEI, a cómo construirlo y trabajarlo.

Lo último fue lo trabajado con la Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA) en el 2015 [en donde desarrollamos] orientaciones de cómo organizar a las comunidades, y tomar las decisiones a través del programa *Escuela Viva*. El mismo es un programa que ha identificado escuelas con bajo rendimiento en el SNEPE. A partir de ahí se focaliza la atención en esas escuelas y se trabaja con ellos para empoderarlos. El concepto es que mientras no haya un empoderamiento de las instituciones educativas como organización inteligente que toma decisiones, no vamos a tener mucho cambio en la educación. Entonces necesitamos que el que ejecuta tome decisiones, para eso el ministerio de educación los ayuda a desarrollarse, trabaja en ellos y los equipos técnicos, y los organiza y ayuda para la toma de decisiones.

A partir de ahí se espera que la propia institución demande del ministerio de educación sus necesidades. Esa es la lógica. Entonces de esta forma se ha estado trabajando con escuela viva. En algunos casos, llevó hasta cinco años construir el PEI porque construirlo con reuniones [en el marco de] un proceso democrático a veces cuesta, pero es mucho mejor [ya que] el trabajo que se lo logra a partir de es mucho más enriquecedor, sin importar que lleve mucho tiempo, que plantear algo desde arriba que tengan que ejecutar, pero eso no es sostenible, porque una vez que deja de haber control vuelve la misma práctica de siempre. Pero, sin embargo, el organizar a las comunidades para poder empoderarles y que tengan suficiente autonomía para tomar decisión es mucho más enriquecedor. Lastimosamente esos

procesos están financiados por organismos externos, entonces el entusiasmo, y el trabajo más cercano y moniteo se desarrolla cuando hay estos fondos. Pero cuando deja de haber esa asistencia financiera externa entonces [ese tipo de programas] va disminuyendo. En este momento no hay un seguimiento de lo que se ha trabajado con esas un poco más de 1000 escuelas del programa escolar. Pero si el pensamiento era descentralizar el currículum, pero para eso hay que formar.

Entonces para responder a tu pregunta sobre si se puede descentralizar el currículo en Paraguay. Sí, se puede hacer, pero lleva mucho tiempo porque principalmente hay que formarles. En segundo lugar, lo que tiene que ver con los recursos, y entender que para ese se necesitan recursos extraordinarios que no son los recursos habituales de sueldos sino recursos que organicen a las comunidades, y que trabajen y también entender que eso lleva tiempo porque es un cambio cultural. Es un cambio de prácticas culturales que no funciona simplemente porque alguien ordena.

En relación al impacto en la formación entre los estudiantes paraguayos, otra vez tiene que ver con contextos. La descentralización en la toma de sesiones curriculares tiene muchas ventajas que ya lo hemos probado, comprobado y constatado aquí en Paraguay con las experiencias que tuvimos en escuela viva. Escuela Viva es un proyecto financiado con fondos del *Banco Interamericano de Desarrollo (BID)*, y en la cual se identificaron unas 1175 escuelas con menor resultado en SNEPE para potenciarlas y trabajar con ellas las capacidades en la toma de decisiones, y la rendición de cuentas por las decisiones tomadas. Entonces con ellos se trabajó el PEI, PCI, proyectos de mejoramiento socioafectivo, proyectos de mejoramiento de las condiciones aprendizaje.

Una vez identificados sus reales problemas en la institución, estas empezaron a organizarse para demandar estrategias pedagógicas. Esas instituciones reconocen que es lo que está bien, qué es lo que necesitan para trabajar mejor, y cómo deberían trabajar mejor según los diferentes contextos ya sea en el ámbito rural o urbano. Entonces el Ministerio de Educación a través de este proyecto organizó diferentes alternativas de solución pedagógica a partir de la demanda de estas instituciones. Por ejemplo, la forma de trabajar la lectoescritura, cómo trabajar la enseñanza del cálculo, y otros. De esta forma, se pudo demostrar efectivamente que cuando hay un empoderamiento de las instituciones, con respecto a sus propios procesos, y la posibilidad de rendir cuenta por lo que están haciendo, eso tiene buenos resultados.

Es decir, que la escuela sea una organización obediente o no-deliberante, y no una institución inteligente que pueda entender su contexto, o entender el problema que está

teniendo y buscar soluciones a esos problemas. Si las instituciones no pasan por ese proceso se ha demostrado que no tenemos buenos resultados.

La situación actual es que hay como una suerte de obediencia de vida, pero no hay una elucubración y una interpretación de la realidad. Nadie se hace cargo del problema ya que el problema es de una entelequia. En el discurso se sostiene que generalmente el sistema tiene la culpa, pero el sistema no tiene cabeza, no tiene pies, no es alguien. Entonces, necesitamos identificar actores claves que toman decisiones. Por lo tanto, creo que definitivamente si podemos tener mejores resultados cuando el que lo implementa, tanto el docente, el director, o los actores educativos institucionales son conscientes o realidad y aplican procesos coherentes con esos problemas puntuales que hayan identificado y que haya también una corresponsabilidad. Es decir, mientras no tengamos ese proceso se seguirá aguardando la llegada del Mesías que solucione todo, y ese Mesías no existe. Necesitamos tener cadena de responsabilidades.

Es posible hacer un proceso de desconcentración y descentralización curricular en Paraguay, y lo hemos demostrados con la experiencia de Escuela Viva. Solo que estas experiencias no están sustentadas en fuentes locales sino en fuentes financieras externas, una vez que termines ese financiamiento no hay continuidad porque el presupuesto local no lo asume. Entonces, nosotros también necesitamos aumentar significativamente el gasto público en educación, la inversión en educación, aumentarlo o tal vez triplicarlo para poder llevar a cabo ese tipo de procesos porque lo que se tiene ahora es para mantener el sistema o cubrir solamente el pago de salarios.

Pero para trabajar calidad, se necesita tener una mayor inversión, necesitamos generar esos agentes de responsabilidades, necesitamos no tener unos materiales homogéneos para todos, no unos libros para todos sino diferentes alternativas o un un bazar de posibilidad para enseñar [en diversas áreas y citas ejemplos del análisis de la realidad que debe hacer cada institución, cómo lo aplica y cómo rinde cuenta por esas decisiones]. Pero mientras no tengamos estos recursos, entonces nosotros pensamos en una cuestión más homogénea en la que todos hagan lo mismo, en el mismo tiempo. De igual forma, una buena cuestión que hay que considerar es que están las lindas y buenas ideas que pueden ser desarrolladas aún con esta restricción presupuestal. Y se ha demostrado que, haciendo este tipo de inversiones, logramos buenos resultados como lo que se logró con el fondo del financiamiento del BID.

Este recurso financiero nos permite también la formación de los talentos humanos para realizar el trabajo necesario porque necesitamos pasar de agentes obedientes a tener agentes inteligentes, ya que hasta ahora tenemos solo agentes obedientes que hacen solo si se les

controla en su trabajo, el cual no es el escenario ideal. Pero si es un agente inteligente sabe cuál es el problema, sabe cómo va a actuar y demanda más procesos, más materiales porque sabe que después va a rendir cuenta por lo que está haciendo.

Y derivado de eso, de la formación de los talentos humanos, también es necesario un sinceramiento en nuestro sistema educativos con respecto a esto que está pasando ahora en general en el sistema educativo, donde distinguimos el concepto de estar escolarizado de lo que es aprender ya que dichos conceptos no van de las manos. En la escolarización, logra tener títulos, pero no aprendido. Entonces tenemos médicos sin suficientes aprendizajes, pero tienen el título habilitante, o maestros han logrado el título de alguna manera hasta incluso han comprando el cartón directamente, o supuestamente han hecho el curso, pero en realidad no lo han hecho, o otros donde la propia institución en contubernio con el estudiante declara que dan las clases de lunes a viernes, pero en realidad la clase era sábado de mañana solamente, hasta incluso en locales no habilitados. Estas cosas ocurren en nuestro sistema educativo y tiene que ver con nuestra esta cultura en donde se busca engañar al sistema y se otorgan títulos que llegan al aula, y te encuentras con personas tituladas que no aprendieron y que no tienen suficientes competencias y capacidades.

En resumen, precisamos de recursos presupuestarios y los recursos humanos con títulos y la capacidad correspondiente para hacer el trabajo. Esto no ocurre solo en Paraguay sino en la región. Entonces es posible descentralizar el currículo, y lo hemos demostrado, pero con condiciones como los recursos humanos, recursos presupuestarios y que esos recursos humanos sean seleccionados o filtrados en base a la identificación de sus reales capacidades.

Pregunta 2: ¿Qué opina de la posibilidad aplicar un nivel de personalización del currículo de la EEB en Paraguay similar al de Finlandia? ¿Qué tipo de impacto tendría este nivel de personalización en los alumnos paraguayos?, y ¿Qué cambios serían necesarios para llevarlo a cabo?

Respuesta de la Experta 2: Esta personalización requiere llegar a la caracterización de cada estudiante. Este concepto se está queriendo instalar aquí, lo de entender el cómo se aprende, no el qué se tiene que enseñar. Y este es un concepto de un paradigma pedagógico donde el interés está en enseñar un contenido, o si el interés está en desarrollar a la persona que necesita aprender y que tiene un aprendizaje por lograr, entendiendo la distancia que hay entre la situación actual de ese estudiante y la meta de aprendizaje, [así como el apoyo que debe recibir para llegar a esa meta de aprendizaje].

Es un concepto que tiene que ver con el conductivismo y con la evaluación formativa de los procesos, y como esto requiere un cambio de paradigma en la planificación, en la elaboración de los proyectos educativos creo que, si es posible realizarlo, pero no se hace de manera generalizada. Por ejemplo, ya se están formando con esa lógica a los nuevos docentes. La nueva formación docente actual está siendo formada en la lógica de tener metas de aprendizaje y negociar con los tutores con los profesores [sus metas de aprendizajes] bajo la filosofía o lógica del Isomorfismo. El Isomorfismo es un concepto que implica que la persona tiende a enseñar de la misma manera como le han enseñado, *Iso=igual y morfismo=forma que significa igual forma*.

Entonces si nosotros ya planteamos eso en la formación docente, esa nueva manera de encarar los procesos es lógico que estos nuevos 200 en su práctica también desarrollen esos procesos. No confirmo que todos los nuevos docentes van a tener esa formación, pero al menos la orientación que se da los institutos de formación docente que trabajen ya con esa lógica. Esto implica un cambio conceptual interesante e importante porque el interés del docente deja de ser el de apurar el desarrollo de contenido sino el trabajar y lograr esos aprendizajes. Y eso se logra también con una reforma curricular, donde se reducen las expectativas de aprendizaje, y actualmente en Paraguay ya hemos reconocido, como parte de una reforma curricular en desarrollo, que nuestro listado de capacidades o de competencia a desarrollar es absolutamente desbordante en relación al tiempo real de desarrollo.

Por ejemplo, tenés 35 semanas de clases en el mejor de los casos, pero tenés un montón de competencias para las cuales necesitarías 100 semanas para desarrollarlas. Entonces es un programa exageradamente exigente y lo que se está haciendo con la reforma curricular, y ya lo hemos hecho con la formación docente, es reducir las expectativas quizás a dos competencias por área. La orientación que se da [a los docentes] es que desde el primer día de clase se intencionen esas competencias, con contenidos que permiten insistir, reiterar, persistir, ya que difícilmente no se logren esas dos competencias cuando se trabajaron fuerte y permanentemente en un año académico.

[Debemos] entender que el aprendizaje no es un acto mágico, no es un acto casual, no es un acto fortuito, sino que es un proceso que se tiene que desarrollando. Es una planificación que está intencionada, y es como una suerte de terapia que se tiene que desarrollando. Esa es la lógica de la formación de los nuevos docentes que se está desarrollando y creemos que es posible entonces que en un tiempo determinado en nuestro país ya podamos pasar de ese paradigma de conceptualizar al docente como alguien que desarrolla contenidos, y pasar al concepto de docente que apoya a su estudiante

individualmente a lograr ciertos aprendizajes que están fijados como metas. Creemos que es posible lograr esto, pero es un cambio conceptual importante, es cultural incluso. El de entender cuál es el papel de docente.

Esto ocurre en todas las áreas, en todos los niveles y mucho más incluso en las universidades quienes desde hace rato ya venimos hablando del desarrollo competencias, pero no logramos que se instale totalmente porque el docente está habituado a desarrollar contenidos. Y un último nuevo elemento es que estos cambios llevan tiempo y no se gestan de forma repentina ya que son cambios culturales, y en la pedagogía. Entonces, los cambios culturales se instalan en un tiempo prudencial de 5 a 10 años, y no solo eso, sino que hay que gestionar el cambio.

Hay que considerar el factor tiempo. Por ejemplo, a algunas escuelas en el proyecto de Escuela Viva que mencioné anteriormente les llevó cinco años construir el PEI, cosa que para alguien que sabe la lógica lo puede hacer sólo en un medio día. Sin embargo, el tiempo invertido en Escuela Viva lo vemos como un éxito eso porque significó muchos encuentros, muchas discusiones, mucha participación ya que eran avances, retrocesos, y negociaciones. Pero el resultado es mucho más sólido posteriormente en la sostenibilidad de la ejecución de esos proyectos, que aquel documento que salió en medio día y que nadie se apropió, nadie lo conoce, y solo lo tienen guardado como un documento. Entonces creemos que estas posibilidades de llevar a personalizar más el desarrollo del currículo implican entender que se necesita esa apropiación y para llegar a esa apropiación se necesita tiempo.

Pregunta 3: ¿Qué opina de realizar un incremento de horas en la malla curricular de la EEB en las materias de educación física y artes? ¿Es viable incluir materias opcionales y/o lenguas extranjeras al plan regular de la EEB? ¿Por qué? ¿Qué tipo de impacto tendría dichas implementaciones a la formación de estudiantes paraguayos?

Respuesta de la Experta 2: Yo creo que ahí tendrías que hacer unas presiones porque nosotros tenemos desde 2013 una normativa que nos impone la inclusión del inglés desde la educación inicial. También nosotros tenemos experiencias de escuelas que tienen jornadas escolares extendidas desde el año 2005, y esas escuelas de jornadas extendidas tienen horas de contraturno con mayor carga horaria en artes y en educación física en capital y en el interior del país. Desde el año 2018 o 2019, se incorporaron otras 300 escuelas con jornadas escolares extendidas con un currículum ampliado extendido donde dan un énfasis justamente en deportes, educación física y artes, con un financiamiento del BID. Y asociado a eso siempre también están otras materias instrumentales con mayor tiempo de desarrollo en

comunicación y matemáticas, así como la incorporación del inglés como lengua extranjera en la escolar básica desde el primer grado.

Para esto último, hemos formado unos 600 profesores de escolar básica en inglés. Le hemos dado un año sabático de formación para que estos docentes se dedicaran solo a formarse en inglés como lengua extranjera, sin la obligación de dictar clases en ese año sabático. Al cabo de 900 horas de formación se les entregó una certificación y volvieron a sus escuelas al año siguiente pero ya como profesores de inglés de primero a sexto grado. Además, lo hemos llevado a un examen internacional para ver en qué nivel de inglés estaban porque nuestra expectativa era que lleguen al nivel B1 y algunos incluso superaron el nivel esperado. Y de este grupo 75 de los 600 siguieron su formación a niveles más altos, inclusive.

Entonces, con desde el inicio de la extensión de la jornada escolar seguramente tenemos más de 400 escuelas con las jornadas escolares extendidas. La posibilidad de tener jornada extendida en las escuelas del Paraguay depende de las voluntades de las instituciones educativas. Se les envía una carta y si tiene la intención lo realizan. Actualmente, estamos buscando financiación para incorporar a otras 300 escuelas en las jornadas escolar extendida en base a su matrícula y la disponibilidad de espacio para la construcción de un comedor, ya que esto suele ser un problema. Si las instituciones manifiestan su interés se incorporan al programa. Si llegamos a otras 300 escuelas más estaríamos cerca de 1000 escuelas que van a implementar la jornada escolar extendida en el país. Sin embargo, el problema principal no es el currículum si no la comida ya que tiene costos elevados hasta incluso insostenible para los recursos precarios que tenemos.

Otra vez, volvemos al tema de problemas de presupuesto. Es decir, se necesita aumentar o triplicar el presupuesto actual en educación para que podamos tener más recursos. En algunas de las escuelas los recursos lo dan la gobernación o la municipalidad, pero la gobernación entrega recursos una vez que ellos lo reciben de otras fuentes como del FONACIDE o los royalties. Y a veces por cuestiones políticas, en vez de entregar a una escuela le entregan a cinco, pero interrumpiendo por unos meses los fondos para una escuela u otra lo cual hace insostenible el proyecto ya que en un año académico comer dos meses y el resto del año no, no tiene sentido. Son cosas que ocurren en Paraguay. Volviendo al tema curricular y lo de deportes, gimnasia, artes, recreación. Se está trabajando en eso desde el primer grado con la jornada escolar extendida. Entonces eso ya se está aplicando.

En el caso de las escuelas que no disponen de profesores de inglés se está aplicando un programa que fue creado en Uruguay, con el plan CEIBAL, más conocido como una computadora por alumno que fue aplicado universalmente en todas las escuelas de Uruguay.

Y en la zona rural en donde carecían de la disponibilidad de docentes de inglés, desarrollaron un programa de enseñanza de inglés con el uso de las computadoras, y eso también se aplica acá en las escuelas donde no hay en este momento profesores de inglés, el programa se denomina *Inglés Sin Límites*.

En resumen, lo estamos haciendo, pero de forma focalizada, todavía no universal porque se hace a medida que los recursos humanos y los recursos financieros lo permitan, y comprender que llevan tiempo para instalarlo.

Pregunta 4: ¿Qué opina de la implementación de valoraciones anuales similares a los establecidos en el currículo de educación básica de Finlandia al final de cada ciclo? ¿Qué tipo de impacto tendrían estas evaluaciones en la formación de los estudiantes paraguayos?, y ¿Qué cambios serían necesarios para llevarlo a cabo?

Respuesta de la Experta 2: En Finlandia también existe una instancia evaluadora, como el SNEPE porque ahí hay que hacer una diferencia entre lo que es la evaluación realizada por el docente al relacionar los logros de aprendizaje, y la evaluación realizada a través de pruebas estandarizadas a nivel nacional para medir los aprendizajes a nivel nacional los cuales existen en Finlandia, en Chile, en Brasil, y en Paraguay es el SNEPE. El mismo tiene la intención de medir los aprendizajes en general, y la información retorna a las instituciones para los planes de mejora, pero no tiene la intención de promocionar al alumno como si se hace en estas evaluaciones por ciclos.

Entonces en Paraguay también se ha instalado eso de a poco, la idea de no hacer una promoción anual, sino entender que la lógica de la formación del estudiante tiene que ser sostenible en un tiempo no acotado a un año académico. Y eso viene aparejado de los procesos metodológicos que se aplican como innovación en las aulas. Principalmente se ha trabajado con el primer ciclo de la escolar básica en donde la articulación entre la educación inicial y la educación escolar básica ha llevado a que, si en la educación inicial se aplica la psicogenia para enseñar la lectoescritura, entonces es lógico que también eso pase al menos hasta el primer ciclo, hasta que el niño tenga 8 años.

Entonces se ha visto que, si el niño pasa por diferentes etapas de niveles de desarrollo de su proceso de lectoescritura. En este sentido, la humanidad en general ha tardado siglos en evolucionar en esos sistemas de escritura, pero el niño lo tiene que hacer en poco tiempo, lo tiene que aprender todo en poco tiempo. Hablando de la educación personalizada, a veces un niño puede lograr estos procesos en poco tiempo, pero puede ser que algún niño necesite dos o tres meses más para poder llegar el nivel esperado, pero llegó noviembre, el tiempo en que los adultos tienen que cerrar sus procesos y entregar sus planillas para irse de vacaciones, pero

el niño necesitaba un poco más de estímulo, y a lo mejor en abril del año que siguiente ya lo va a lograr.

Sin embargo, nuestra manera tradicional de ver este proceso era que, si no logró la competencia hasta noviembre, el niño debe repetir el grado lo cual ha cambiado en Paraguay desde el año 2005 aproximadamente en donde se plantea que los niños que no logren aprobar todas las áreas deben pasar el siguiente grado, del primer grado hasta el tercer grado, y se indica que el mismo docente del primer grado le acompañe al alumno en los demás grados para acompañarlo en su proceso con la mirada de una educación personalizada en donde se interpreta que el docente le conoce a cada alumno, entonces lo va a acompañar en su proceso evolutivo de progreso. Esto se denomina *Promoción Asistida*. Y aún para los que ya están retenidos en algún grado por diferentes problemas de lectoescritura u otros se aplicó una estrategia que se llama *Nivelación de los Aprendizajes* que son 14 meses de formación con unos módulos especiales, y se les entrena y una vez que desarrollen las competencias necesarias se los inserta al grado que les corresponde según su edad cronológica entonces el niño puede pasar de un primer grado al quinto con estas estrategias de nivelación.

Sin embargo, todo esto que estoy comentando es un avance hacia esa evaluación por ciclo porque hasta el tercer grado el estudiante puede pasar de grado, no así del tercer grado en adelante ya que para promocionarse al segundo ciclo tiene que demostrar ciertas competencias. Esto ha sido revolucionario, pero lleva tiempo porque sigue teniendo mucha resistencia, y se generan mitos y resistencia ya que los docentes comentan que el ministerio es el que solicita que todo el mundo pase, y que las consecuencias de eso es que nuestros niños no aprenden a leer porque aún sin leer pasan de grado.

La evaluación por ciclos en Paraguay se está haciendo al menos en el primer ciclo de la escuela, pero habría que ver si esto se extiende al segundo ciclo y analizar que implicaría que el del cuarto pase al quinto, y que la valoración en el sexto sea como la evaluación de las competencias de ciclo.

Pregunta 5: ¿Qué opina de la posibilidad de establecer la repitencia como una medida excepcional en la EEB en Paraguay como lo hace Finlandia? ¿Qué tipo de impacto tendría esto en la formación de los estudiantes paraguayos?, y ¿Qué cambios serían necesarios para llevarlo a cabo?

Respuesta de la Experta 2: Aún con esta normativa que estamos teniendo la mayor parte de esos dictámenes tiene que ver con padres que piden repitencia de sus hijos, ya que según sus criterios sus hijos no están logrando sus aprendizajes. Esto significa que culturalmente está muy arraigado el proceso de la repitencia como un valor. Sin embargo, la

voluntad del Ministerio de Educación es ir dejando de lado la repitencia porque se ha constatado con argumentos técnicos a favor de un proceso de formación inclusivo que lleva a una fluidez en la formación antes que la retención del niño en el sistema educativo, repitiendo y volviendo a hacer lo mismo de siempre. Se debate también aquí el paradigma de la complejidad que plantea el llevarlos a cuestiones más complejas y no dejarlos estancados en lo simple cuando podría haber hecho algo más complejo, así como también se ha visto que los resultados de aprendizajes de alumnos que han sido retenidos no son significativamente diferentes al resto, entonces la repitencia no es una alternativa válida para estos tiempos.

Sin embargo, a propósito de este proceso de cambios culturales que se tienen que ir dando, si se necesita sostener un porcentaje determinado para indicar quienes pasan porque aún con eso hay resistencia, pero si se aplicara de buenas primeras, generaría mucha resistencia social porque está muy arraigado en nuestra sociedad la idea de que la repitencia es la única alternativa para aprender más y mejor. Se necesita tiempo para esto, pero ya se está haciendo de a poco, y se conoce como promoción asistida establecida hasta el primer ciclo, pero ya se puede pasar al segundo ciclo. Tal vez llevar la promoción asistida al tercer ciclo sería un poco más complicado porque son profesores por áreas, pero es posible. Todo esto llevará tiempo porque es un cambio cultural.

Capítulo 8. Conclusiones y Recomendaciones

Los sistemas educativos de Finlandia y Paraguay han demostrado tener muchas cosas en común, independientemente de los contextos locales que atraviesan. Si bien es cierto, la mayoría de las semejanzas son de orden estructural y de diseño, el enfoque y la forma de operativizar la propuesta educativa marcan diferencias significativas importantes a la hora de favorecer la calidad educativa que uno u otro puede brindar.

Conclusiones

Los objetivos trazados al inicio de nuestra investigación nos han llevado por un recorrido bastante minucioso de ambos modelos educativos, en donde aparentemente nada teníamos en común. Sin embargo, a medida que íbamos descubriendo el modelo finlandés no dabamos cuenta de que existían muchas formas similares de pensar la educación, pero bien distanciadas por la forma como lo llevamos a la práctica, la forma cómo concebimos los procesos de educación, y muy significativamente el contexto local.

Principalmente en relación a los dos primeros objetivos, en donde nos trazamos la meta de definir cuáles eran esas semejanzas y diferencias entre ambos modelos, descubrimos que en la estructura de los sistemas las semejanzas son cuatro, y diferencias significativas seis. Con la misma meta trazada también pudimos determinar que son ocho las similitudes y cinco las diferencias significativas entre los currículos de educación básica, 1° al 9° grado, de ambos países.

Sobre la estructura de ambos modelos, dichas similitudes básicamente son estructurales como la misma cantidad de niveles de formación educativa desde el CINE 0 hasta el CINE 8, similar organización estructural de la primera infancia con un programa obligatorio en la primera infancia CINE 020, la obligatoriedad de la educación preprimaria, el mismo rango de edad para los programas opcionales CINE 010, de 0 a 2 años, duración total de la educación básica CINE 1 y 2, con nueve años distribuidos del 1° grado hasta el 9°, establecimiento de programas de formación voluntaria desde el CINE 4 hasta el 8, y una edad mínima de 18 años para acceder a la educación universitaria.

Ambos modelos también presentaron diferencias significativas en las estructuras de sus sistemas. En líneas generales, Finlandia ha llegado a un nivel de desarrollo de su educación en el cual su sistema educativo ha sido pensado plenamente poniendo como centro al ciudadano, sus aspiraciones e intereses de formación. Es así que estas diferencias encontradas distancian mucho a Paraguay de su estructura educativa.

Las seis diferencias significativas identificadas, esta vez, son estructurales, pero también de funcionamiento. Hacia los niveles de formación más bajos, Finlandia propone una

organización de sus programas para la atención a la primera infancia, con un solo programa voluntario previo a la preprimaria obligatoria, cortes y las edades para el inicio de la educación obligatoria distintos. Ya casi en el medio de su estructura, nos diferencian por el año adicional de estudio como parte de su educación básica, y como preparatorio para los estudios de educación secundaria no obligatoria, la doble vía de ofertas secundaria que se destacan por la solidez de su educación vocacional inicial en este nivel, articulada con una oferta más especializada en el siguiente nivel.

Y ya hacia el final de su diseño educacional, se distancian mucho de nosotros por sus programas vocacionales (CINE 4), ya que en Paraguay no desarrollamos programas de formación postsecundaria no terciaria, con ofertas de formación profesional adicional o especializada como parte de un sistema de cualificaciones profesionales también pensado para los adultos. Y la más significativas de todas, la fluidez tremenda que tiene su sistema educativo en relación a las oportunidades de acceso y la articulación entre todos los niveles de educación voluntaria desde CINE 0 hasta CINE 8, con posibilidades de movilidad horizontal entre los programas opcionales, y oportunidades para adultos que hayan cesado en sus estudios en algún momento de su vida.

Concluyendo sobre las semejanzas y diferencias entre los currículos de educación básica, 1° al 9° grado, las mismas son de políticas educativas, de diseño y de formas de implementación. Nos asemejamos a través del establecimiento de lineamientos generales a nivel nacional para la orientación de los currículos de la educación básica, con niveles de adaptación curricular que llegan a niveles locales o departamentales de concreción, el desarrollo de un currículo por competencias con áreas transversales escogidas según cada contexto local, y con un diseño curricular organizado en base a dichas competencias, los rasgos de evaluación con criterios de promoción similares, y cantidad de días al año y minutos de clase asignados para la enseñanza.

El modelo curricular finlandés se distancia del nuestro por el nivel de descentralización de su currículo de la educación básica en Finlandia con directrices establecidas a nivel nacional pero descentralizado a nivel local, una mayor personalización del currículo básico llegando al desarrollo de planes de estudios individuales obligatorios para los alumnos en base a sus intereses y necesidades, su mayor énfasis puesto en la enseñanza de la educación física, artes e idiomas y la inclusión de materias opcionales e idiomas extranjeros adicionales de elección voluntaria, las evaluaciones de finales de ciclo para obtener información sobre los avances de los alumnos en relación al logro de objetivos de

aprendizajes del currículo de la educación básica, y finalmente la excepcionalidad de la repitencia cuyas decisiones la toman basado en criterios pedagógicos y psicosociales.

Finalmente, sobre el objetivo de determinar la viabilidad y las modificaciones necesarias para la implementación de las diferencias encontradas, como parte de la comparación de las estructuras y currículos de ambos sistemas educativos hemos concluido que todas las prácticas finlandesas pueden ser aplicadas al contexto local pero no tal vez en la misma medida.

Por un lado, los expertos reconocen que es indudable el tremendo impacto que tendrían estas modificaciones en la educación de nuestros alumnos, pero para realizarlo tal cual como lo ejecuta Finlandia, todavía existen muchas limitaciones, o esfuerzos muy grandes que deberíamos de hacer como país. Estos esfuerzos van desde mejoras en las propuestas que actualmente proponemos en relación al currículo, hasta modificaciones de diseño, creación de nuevas políticas educativas, presupuestos, modificación de formas de implementación, cambios culturales, mayor atención social a niños de cierta franja de edad, y por sobre todo mucho tiempo.

En resumen, sobre estos cambios necesarios, si quisiéramos organizar la primera infancia como lo hace Finlandia, primero deberíamos atender otros problemas de cobertura de este nivel, evaluar el impacto de lo que tenemos actualmente, y ver las necesidades de cambio. De la misma forma, si quisiéramos modificar la edad de ingreso a la educación obligatoria del niño, primero tenemos que atender el entorno inmediato del niño, y garantizar que está siendo bien atendido fuera de la escuela en términos de cuidado, salud, nutrición, seguridad y protección de los niños. Y luego articular las políticas de desarrollo en general, por lo menos en los primeros niveles de formación. Entonces no habría ningún problema de que ingresen a la escuela básica a los 7 años como lo hace Finlandia.

Sin embargo, un cambio inmediato que ya lo podríamos realizar es la forma como realizamos el corte para el ingreso a la primera escolarización en Paraguay. Si lo hacemos como la hacen en Finlandia garantizaríamos que todos los niños de la edad establecida, tengan la oportunidad de acceder a la educación en la edad estipulada, respetando siempre el análisis psicosocial, pedagógico y contextual que eso requiere. Hacer una modificación como esta, implicaría solamente un cambio administrativo.

También, si deseásemos implementar un año de estudio voluntario como preparación para la educación postobligatoria en Paraguay, necesitaríamos una buena articulación entre los organismos encargados de articular la educación obligatoria con la universitaria, para construir una propuesta que sea significativa y nivelativa, teniendo en cuenta los logros de

aprendizaje que debieron de haber alcanzado, y las capacidades y habilidades necesarias en el siguiente nivel de formación.

Asimismo, si optásemos por diversificar las ofertas de educación secundaria con una propuesta vocacional inicial, e incluyésemos una oferta postsecundaria no terciaria como la de Finlandia, deberíamos primero realizar una reforma completa de la educación media técnica de hoy, que está muy desarticulada con la formación técnica- laboral y la técnica superior que le sigue, y después fortalecer el catálogo de profesiones, ya iniciado en Paraguay años atrás, y hacerlo evolucionar hacia un modelo que diversifique la oferta educativa postobligatoria, y que brinde una especial atención a los adultos que hayan abandonado sus estudios postobligatorios para que tenga la oportunidad de validar sus competencias, y proseguir con sus estudios de alto nivel.

Del mismo modo, si lográsemos avanzar hacia la posibilidad de establecer vías de acceso sin destinos finales, y mayor movilidad de un programa a otro con una buena articulación entre ellos, debemos reducir o eliminar las barreras administrativas que hoy en día se interponen ante el deseo, de cualquier ciudadano, de crecer en sus estudios. Aquí tenemos que modificar la mirada mercado-centrica de nuestro modelo, a una que ponga al ciudadano y sus talentos como centro de la propuesta. No debemos mirar solamente el mercado laboral como algo que debe de ser atendido, sino que también tenga en cuenta los sueños y aspiraciones de los ciudadanos para que la oferta sea significativa para la sociedad, y para la persona y sus aspiraciones. Esto traerá consigo una necesidad de diversificación de las ofertas educativas, y cambios en la estructura del sistema educativo para facilitar la fluidez dentro del sistema sin barreras administrativas para llegar hasta el más alto nivel de estudios, pero con atenciones por parte del sistema educativo en las etapas previas, en donde se trabaje fuertemente el descubrimiento de los talentos y aspiraciones de los ciudadanos.

De igual forma, avanzar hacia un currículo descentralizado requerirá mayor capacitación para la toma de decisiones en la formación del docente y lograr cambios en algunas prácticas culturales impuestas por nuestra historia misma desde la dictadura, el progresivo empoderamiento de las instituciones educativas, reforzando tal vez proyectos que ya han abordado esta problemática, y mayores recursos humanos capacitados para llevar la descentralización adelante.

Del mismo modo, lograr un currículo más personalizado con planes de estudios individualizados para cada alumno, necesita un cambio conceptual de los docentes para que saquen el contenido como el centro de su enseñanza, y pongan el logro de las metas de aprendizaje, de acuerdo al interés y las capacidades de cada alumno como lo fundamental de

su labor. Desde el diseño, esto necesitaría modificaciones curriculares como la reducción de las expectativas de aprendizaje a algo más real y alcanzable por año.

Finalmente, no son menos significativos la posibilidad de modificar el plan de estudios para trabajar fuertemente materias como educación física, artes, e incluir materias opcionales, o dar mayor elección en lenguas extranjeras, o incluso implementar valoraciones de finales de ciclo para evaluar los logros de aprendizajes del currículo de la EEB, con la posibilidad de aplicar la repitencia como medida excepcional. En estos casos, los cambios necesarios son generalistas, y se sustentan en presupuestos financieros y humanos sostenibles, a excepción de las evaluaciones de fin de ciclo, y la repitencia donde tenemos que trabajar un cambio de pensamiento, y de enfoque pedagógico ya que no estamos convencidos de que cada niño aprende a un ritmo distinto de los tiempos y cortes administrativos de la escuela, y seguimos buscando que demuestre indefectiblemente todo lo que ha aprendido en un año académico, y por ende trae consigo el concepto de que si el niño no aprende debe repetir el grado, por más de que tengamos muchas evidencias y estudios científicos de lo poco favorable que es para el niño la repitencia, desde lo emocional y cognitivo. Aquí precisamos de un cambio cultural por la resistencia social que existe, y la falta de comprensión sobre el punto.

Como parte de este resumen, y en todos los casos desarrollados debemos sumarle la paciencia necesaria porque todo esto lleva tiempo gestarlo e implementarlo, y la voluntad política para que acompañen estos procesos con políticas educativas más pensadas para el ciudadano, y mayor inversión en educación para así lograr las transformaciones necesarias.

Recomendaciones

Al realizar comparaciones de modelos educativos como estos, y antes de llevar a cabo las implementaciones que se crean necesarias, un análisis profundo, y exhaustivo de los contextos locales en donde se piensan realizar las modificaciones es estrictamente necesario. Nuestra investigación plantea un primer acercamiento para conocer mejor nuestra cercanía o lejanía con un modelo educativo exitoso internacional, pero necesariamente precisa de mayor profundidad en el análisis situacional, y en la experimentación in situ del modelo educativo estudiado, y eso requiere de muchos recursos e inversión de tiempo a largo plazo.

Sobre los resultados obtenidos, creemos conveniente establecer una lista de prioridades dentro de las diferencias significativas encontradas, y avanzar en la investigación-acción con la ayuda de expertos paraguayos que visiten, y estudien de forma presencial aquellas prácticas educativas, que en conjunto se hayan acordado previamente, son

significativos y podrían ser adaptados al contexto local. Posterior a eso, se podrían plantear los planes de innovación o propuestas de mejora a ser aplicados en el contexto local.

Creemos que ha llegado el tiempo de pensar en una reforma de la estructura educativa del sistema educativo paraguayo, y de las propuestas curriculares de todos los niveles. Principalmente, deberíamos de proyectar una estructura y un currículo más alumno-centrico. Actualmente, tenemos una estructura educativa muy tradicional que proyecta la idea de que todos los paraguayos tenemos las mismas aspiraciones, en relación a nuestra formación, y que pone muchas barreras para la educación permanente, y deja en el olvido a una parte de la población que necesita muy profundamente ser escuchado, y atendido, ya que a través de la educación, nuestros ciudadanos de la clase baja y media, deberían ver una vía de escape a su situación, sea cual sea la misma. Hoy en día nuestra estructura no les brinda esas oportunidades ya que no dispone de muchas ofertas para estudiar, sin ser castigados desde el punto de vista de los requisitos administrativos, por las interrupciones que sufrieron en su formación, o por las faltas de oportunidades que tuvieron para proseguir el recorrido tradicional en el sistema educativo.

Si bien es cierto hemos atravesado por distintas modificaciones y actualizaciones de nuestro currículo de la EEB, todavía no hemos logrado plantear un currículo que sea mucho más respetuoso con los intereses y aspiraciones de los alumnos. Pese a los intentos hechos, hasta hoy en día seguimos proponiendo un currículo que estandariza mucho la propuesta con los programas educativos, y dan muy poca flexibilidad al docente para tomar decisiones en relación a la construcción de estos programas, por los controles realizados por las supervisiones, quienes focalizan su gestión exclusivamente en el control y casi nada en el acompañamiento para la mejora de los aprendizajes de nuestros alumnos.

Estamos de acuerdo, que avanzar hacia un tipo de currículo descentralizado, personalizado, menos estandarizado, bien pensado en relación a la inclusión o no de áreas que científicamente están demostrado son más beneficiosos y vinculantes para los alumnos, es el camino que tenemos que recorrer. Reconocemos que esto llevará mucho tiempo, y que para lograrlo necesitaremos del involucramiento de todos los actores educativos, sociales, y políticos, y por supuesto de mucha inversión de recursos humanos, y aumento de los presupuestos en educación.

Finalmente, nos gustaría resaltar que indudablemente podríamos lograr muchos cambios analizando las posibilidades de aplicación de las prácticas educativas exitosas de otros modelos educativos de éxito, por lo cual alentamos a que a nivel país podamos ir trabajando más la educación comparada como una política de estado para la toma de

decisiones, y como los pasos previos para la presentación de propuestas de transformaciones educativas.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, F. (2011). *Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*. Retrieved from <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/2/art8.pdf>
- Aras, S. (2018). *Teacher Education Systems of Australia, Singapore, and South Korea: A Case-Oriented Comparative Study*. Retrieved from <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/118>
- Atanur, G., Ezgi, P., & Tok, G. (2013). *sciencedirect.com*. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813012676>
- Atanur, G., Pelin, E., & Tok, G. (2013). Retrieved from <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042813012676?token=7F881E35F184B597F881F2B3033A3F5F82B28F651129B57BC305FF2B8BA35E31FCAB0CF59BD07383ABDCB60A76552F42&originRegion=us-east-1&originCreation=20210622234917>
- Bavakhany, A., Yarmohamadian, M., & Keshtiaray, N. (2019). *A comparative study of revision models of teacher education curriculum in Australia, Singapore and Turkey: New Pattern for Iran*. Retrieved from Azadeh Bavakhani1: https://journal.cesir.ir/article_103833_9470599f247878312310c4a618d4e617.pdf
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2010, noviembre 26). *El sistema educacional de Singapur: calidad y variedad*. Retrieved from <https://www.bcn.cl/observatorio/asiapacifico/noticias/el-sistema-educacional-singapur-calidad-y-variedad>
- Bray, M., & Manson, M. (2005). *Comparative Education and Teacher Education in Singapore and Hong Kong: Comparisons over Time as well as Place*. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Mark-Bray/publication/308798656_'Comparative_Education_and_Teacher_Education_in_Singapore_and_Hong_Kong_Comparisons_over_Time_as_Well_as_Place'/links/57f51e4e08ae91deaa5c7251/Comparative-Education-and-Teacher-Education
- Bray, M., Adamson, B., & Masan, M. (2010). *Educación comparada: Enfoques y Métodos*. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1C4TfrNknS4simK9in6N5-_IgL_whoDB/view
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. (2016). *Investigación en Educación Comparada: Pistas para Investigadores Noveles*. Retrieved from <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>

- Campoy, T. (2018). *Metodología de la Investigación Científica. Manual para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Marben. Editora & Gráfica S.A.
- Canal, L. (2018). *Ucrea. Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria*. Retrieved from <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/14494/CanalVentosaJanire.pdf?sequence=1>
- Cantillo, L., & Martín, G. (2016). *Formación Asunivep*. Retrieved from https://www.formacionasunivep.com/Vcice/files/libros/LIBRO_INVESTIGACION.pdf#page=84
- Cantillo, L., & Martín, G. (2016). *formacionasunivep.com*. Retrieved from https://www.formacionasunivep.com/Vcice/files/libros/LIBRO_INVESTIGACION.pdf#page=84
- Choy, W., & Tan, C. (2011). *Education Reform in Singapore. Critical Perspectives*. Jurong: Prentice Hall.
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2016). *Resolución N° 700/2016*. Retrieved from <http://www.cones.gov.py/wp-content/uploads/2016/11/RES-CONES.700.pdf>
- Dall'Asta, J. C. (2020). *redined*. Retrieved from Red de Información Educativa: <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/18/art6.pdf>
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/234763642_Teacher_and_Leader_Effectiveness_in_High-Performing_Education_Systems
- Ducoing, P., & Rojas, I. (2017). *Notas Para una Construcción Metodológica en Educación Comparada*. Retrieved from <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/17766/17249>
- eBasic. (2021). *Conceptos Básicos del plan de Estudios Preescolar 2014*. Retrieved from <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esiopetus/419551/tekstikappale/453190>
- Egido, I., & Sánchez-Urán, L. (2019). *Repositorio Universidad Autónoma de Madrid*. Retrieved from <https://repositorio.uam.es/handle/10486/688709>
- Ensuncho, C., & Almanza, J. (2021). *Sistema educativo como sistema esencial para el desarrollo y la transformación social*. Retrieved from Ensuncho Hoyos, C. F., & Almanza Barilla, J. C. (2021). sistema educativo como sistema esencial <https://doi.org/10.37594/oratores.n14.540>
- Eurydice. (2021). *ECEC and Pre-Primary Education Guided by a National Core Curriculum*. Retrieved from <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2018/en20180540.pdf>

- Eurydice. (2021). *Finland Overview*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en
- Eurydice. (2021). *Finland. Early Childhood Education and Care*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-25_en
- Eurydice. (2021). *Finland. Educational Guidelines*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/educational-guidelines_en
- Eurydice. (2021). *Finland. Teaching and Learning in General Upper Secondary Education*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education-15_en
- Eurydice. (2021). *Finland. Organisation of General Upper Secondary Education*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-general-upper-secondary-education-15_en
- Eurydice. (2021). *Finland. Upper Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-11_en
- Eurydice. (2021). *Organisation of Post-Secondary Non-Tertiary Education*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-post-secondary-non-tertiary-education-7_en
- Eurydice. (2021). *Single Structure Education (Integrated Primary and Lower Secondary Education)*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education_en
- Finnish National Agency for Education. (2021). *What is early childhood education and care?* Retrieved from <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/what-early-childhood-education-and-care>
- Finnish National Agency for Education. (2018). *Compulsory education in Finland*. Retrieved from https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/compulsory_education_in_finland.pdf
- Finnish National Agency for Education. (2021). *Basic Education*. Retrieved from <https://www.oph.fi/en/education-system/basic-education>

- Finnish National Agency for Education. (2021). *Early Childhood Education and Care*. Retrieved from <https://www.oph.fi/en/education-system/early-childhood-education-and-care-finland>
- Finnish National Agency for Education. (2021). *Education System*. Retrieved from <https://www.oph.fi/en/education-system>
- Finnish National Agency for Education. (2021). *Finnish Vocational Education and Training*. Retrieved from <https://www.oph.fi/en/education-system/finnish-vocational-education-and-training>
- Finnish National Agency for Education. (2021). *National Core Curriculum for ECEC in a Nutshell*. Retrieved from <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-ecec-nutshell>
- Finnish National Agency for Education. (2021). *Subjects at General Upper Secondary*. Retrieved from <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/subjects-general-upper-secondary>
- Finnish National Agency for Education. (2021). *Transversal Competences in Finnish General Upper Secondary Education*. Retrieved from <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/transversal-competences-finnish-general-upper-secondary-education>
- Finnish National Agency for Education. (2021). *What is general upper secondary education?* Retrieved from <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/what-general-upper-secondary-education>
- Finnish National Agency of Education. (2018). *Finnish Education in a Nutshell*. Retrieved from https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf
- Finnish National Board for Education. (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Retrieved from <https://es.b-ok.lat/book/11451725/839d89>
- Finnish National Board of Education. (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*.
- Finnish National Board of Education. (2016). *National Core Curriculum for Pre-primary Education 2014*. Retrieved from https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Finnish National Board of Education. (2019). *National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care 2018*. Retrieved from

- https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Flotts, M. P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., & García, M. J. (2015). *Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?* Buckingham: University Press.
- García Pedraza, R. (2015). *redined*. Retrieved from Red de Información Educativa: https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/156824/GARCIA_PEDRAZA_Ruben_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, M. (2009). *redined*. Retrieved from Red de Información Educativa: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/43103/01420102008363.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, M. J. (2011). *UNED*. Retrieved from <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2011-18-5060/Documento.pdf>
- García, N., & Martín, M. Á. (2012). Retrieved from <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/29184/00920123015943.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, J. (2008). *redined*. Retrieved from Red de Información Educativa: https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/169824/ase08_c02cc5e.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Goodwin, A. L., Low, E. -L., & Hammond, L. D. (2017). *Empowered Educators in Singapore. How high - Performing Systems Shape Teaching Quality*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Gopinathan, S., & Lee, M. (2018). *Excellence and equity in high-performing education systems: policy lessons from Singapore and Hong Kong*. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1434043>
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way. The Quest for Educational Excellence*. Corwin.
- Havu-Nuutinen, S., Kewalramani, S., Veresov, N., Pöntinen, S., & Kontkanen, S. (2021). *Springer Link*. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11165-020-09980-4.pdf>
- Havu-Nuutinen, S., Kewalramani, S., Veresov, N., Pöntinen, S., & Kontkanen, S. (2021). *Understanding Early Childhood Science Education: Comparative Analysis of*

- Australian and Finnish Curricula*. Retrieved from SpringerLink:
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11165-020-09980-4.pdf>
- Hernández Sampieri, R. F. (2014). *Metodología de la investigación (6a. ed.)*. Retrieved from
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Ingersoll, R. (2007). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. Retrieved from https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/47
- Jensen, B., Roberts-Hull, K., Magee, J., & Ginnivan, L. (2016). *Not So Elementary: Primary School Teacher Quality in Top-Performing Systems*. Retrieved from National Center on Education and the Economy: http://ncee.org/wp-content/uploads/2016/05/169726_Not_So_Elementary_Report_041317.pdf
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016, Enero). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Retrieved from National Center on Education and the Economy: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDDec2016.pdf>
- Junta Nacional de Educación, Finlandia. (2021). *Educación Preescolar*. Retrieved from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetus>
- Junta Nacional de Educación, Finlandia. (2021). *La Educación Preescolar como Derecho del Niño*. Retrieved from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetus-lapsen-oikeutena>
- Junta Nacional de Educación, Finlandia. (2021). *Objetivos de la Educación Preescolar*. Retrieved from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-tavoitteet>
- Junta Nacional de Educación, Finlandia. (2021). *Temas Centrales en el Currículo de Educación Básica*. Retrieved from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>
- Khustochka, O. (2009). *Teacher training in Finland and Ukraine*. Retrieved from DUO Research Archive:
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31154/Master_Thesis.final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Khustochka, O. (2009). *UiO DUO Research Archive*. Retrieved from
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31154/Master_Thesis.final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Koh, T. S., & Hung, D. (2018). *Leadership for Change: The Singapore Schools' Experience*. Hackensack, N.J: World Scientific Publishing.

- Lee, W. (2014). *Comparative Analysis of High Performing Education Systems: Teachers, Teaching and Teachers as Factors of Success*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/299680016_Comparative_Analysis_of_High_Performing_Education_Systems_Teachers_Teaching_and_Teacher_Education_as_Factors_of_Success
- Louzano, P., & Moriconi, G. (2014). *Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente en Finlandia, Singapur y Estados Unidos*. Retrieved from <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/287/285>
- MEC. (2014). *Actualización Curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media - Plan Común: Área Lengua, Literatura y sus Tecnologías*. Retrieved from <https://www.mec.edu.py/index.php/es/todas-las-categorias/send/5-bachillerato-cientifico/45-pe-lengua-literatura-y-sus-tecnologias>
- MEC. (2018, julio 13). *Estructura del Sistema Educativo Nacional | SITEAL [archivo PDF]*. Retrieved from SITEAL: <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/433/estructura-sistema-educativo-nacional>
- MEC. (2019). *Curso Probatorio de Ingreso a la Nueva Formación Docente. Diseño Curricular*. Retrieved from <https://www.mec.edu.py/index.php/es/todas-las-categorias/send/107-formacion-profesional-del-educador/848-2-a-diseno-curricular-curso-probatorio-de-ingreso-a-la-nueva-formacion-docente>
- MEC. (2019, Enero). *Educación en Paraguay - Hallazgos de la experiencia en PISA para el Desarrollo*. Retrieved from https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15359?1558613588
- MEC. (2019, Abril). *Nueva Formación Docente en Paraguay. Tareas para la Mejora de la Calidad*. Retrieved from <https://www.mec.edu.py/index.php/es/todas-las-categorias/send/107-formacion-profesional-del-educador/847-1-la-nueva-formacion-docente-en-paraguay>
- MEC. (2019). *Procedimientos de Ingreso a la Formación Docente Inicial*. Retrieved from <https://www.mec.edu.py/index.php/es/todas-las-categorias/send/107-formacion-profesional-del-educador/850-3-a-procedimientos-de-ingreso-a-la-formacion-docente-inicial>
- MEC. (2020, Marzo). <https://www.mec.edu.py/index.php/eProfesorado> de Educación Escolar Básica 1.º y 2.º ciclo. *Diseño curricular*. Retrieved from <https://www.mec.edu.py/index.php/es/todas-las-categorias/send/107-formacion-profesional-del-educador/895-diseno-curricular-profesorado-eeb>

- Melgarejo, X. (2016). *Gracias Finlandia: Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. (1998). *LA EDUCACION SUPERIOR TÉCNICA NO UNIVERSITARIA. Problemática, dimensiones, tendencias*. Retrieved from <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002747.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2004). *Programa de Estudios Jardín de Infantes y Preescolar (Tres a Seis años) [archivo PDF]*. Retrieved from https://mec.gov.py/talento/cms/wp-content/uploads/2018/04/programa_de_estudios_nivel_inicial.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2005). *Marco Curricular de la Educación Inicial [archivo PDF]*. Retrieved from <https://www.mec.gov.py/cms/?ref=294976-publicaciones-de-educacion-inicial>
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2007). *Programa Educativo Maternal. Desde el nacimiento hasta los 3 años [archivo PDF]*. Retrieved from <https://www.mec.gov.py/cms/?ref=294974-programas-de-estudio-de-educacion-inicial>
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2014). *Actualización curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media [archivo PDF]*. Retrieved from https://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9711-programas-de-estudio-actualizados
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2014). *Programa de Estudio del Bachillerato Técnico en Administración de Negocios. Educación Media Técnica - Plan Específico [archivo PDF]*. Retrieved from https://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9704-bachillerato-tecnico-programas-de-estudio
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2017). *Resolución N° 37885 por la cual se aprueba el reglamento de la Educación Inicial en su versión actualizada-2017 [archivo PDF]*. Retrieved from https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/414068893-37885-2017-riera.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2020). *Informe Ejecutivo. Principales Resultados. Evaluación Censal - SNEPE 2018 [archivo PDF]*. Retrieved from https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/16021?1599670657
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (n.d.). *Programa de Estudios del Primer Ciclo de la Educación Escolar Básica [archivo PDF]*. Retrieved from https://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9711-programas-de-estudio-actualizados

- Ministerio de Educación y Cultura. (2015). *Manual de Orientación para el Fortalecimiento de la Gestión Escolar*. Paraguay.
- Ministry of Education and Culture, Finland. (2021). *Basic Education*. Retrieved from <https://minedu.fi/en/basic-education>
- Ministry of Education and Culture, Finland. (2021). *Early Childhood Education and Care*. Retrieved from <https://minedu.fi/en/early-childhood-education-and-care>
- Ministry of Education and Culture, Finland. (2021). *Finnish Education System*. Retrieved from <https://minedu.fi/en/education-system#ecec>
- Ministry of Education and Culture, Finland. (2021, julio 25). *Finnish Education System*. Retrieved from <https://minedu.fi/en/education-system#ecec>
- Ministry of Education and Culture, Finland. (2021). *Finnish Matriculation Examination*. Retrieved from <https://minedu.fi/en/finnish-matriculation-examination>
- Ministry of Education and Culture, Finland. (2021). *General Education*. Retrieved from <https://minedu.fi/en/general-education>
- Ministry of Education and Culture, Finland. (2021). *General Upper Secondary Education*. Retrieved from <https://minedu.fi/en/general-upper-secondary-education>
- Ministry of Education and Culture, Finland. (2021). *Objectives for General Upper Secondary Education*. Retrieved from <https://minedu.fi/en/objectives-for-general-upper-secondary-education>
- Ministry of Education and Culture, Finland. (2021). *Pre-Primary Education*. Retrieved from <https://minedu.fi/en/pre-primary-education>
- Ministry of Education and Culture, Finland. . (2021). *Comprehensive School*. Retrieved from <https://minedu.fi/en/comprehensive-school>
- Ministry of Education and Culture, Finland. (2021). *Finnish Education System*. Retrieved from <https://minedu.fi/en/education-system>
- Ministry of Education and Culture. Finland. (2021). *Early Childhood Education and Care Services*. Retrieved from <https://minedu.fi/en/early-childhood-education-and-care-services>
- Ministry of Education, Singapore. (2019, setiembre 17). *Nurturing Students*. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/nurturing-students>
- Ministry of Education, Singapore. (2020, mayo 03). *Education System*. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/education/education-system>
- Mølstad, C., & Karseth, B. (2016). *SAGE Journals*. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1474904116639311>

- Navarro, M. (2010). *Educación Comparada: Perspectiva y Casos*. Retrieved from <http://www.somec.mx/wp-content/uploads/2012/11/Libro-EC-perspectivas.pdf>
- Navarro, M. A. (2010). *Sociedad Mexicana de Educación Comparada*. Retrieved from <http://www.somec.mx/wp-content/uploads/2012/11/Libro-EC-perspectivas.pdf>
- Navarro, M. A., & Navarrete, Z. (2013). *Comparar en Educación. Diversidad de intereses, Diversidad de Enfoques [archivo PDF]*. Retrieved from https://www.academia.edu/6709513/Comparar_en_educaci%C3%B3n_Diversidad_de_intereses_diversidad_de_enfoques
- NCEE. (2018). *The Early Advantage. Singapore System at Glance*. Retrieved from <http://ncee.org/wp-content/uploads/2018/10/Singapore-at-a-Glance.pdf>
- Ng, P. T. (2017). *Learning From Singapore: The Power of Paradoxes*. . New York: Taylor & Francis.
- NIE. (2009). *A Teacher Education Model for the 21st Century A Report by the National Institute of Education, Singapore*. Retrieved from https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-files/te21_executive-summary_101109.pdf?sfvrsn=2
- NIE. (2010). *A Teacher Education Model for the 21st Century (TE21) A Report by the National Institute of Education, Singapore*. Retrieved from https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21_executive-summary_14052010---updated.pdf?sfvrsn=2
- Novella, C. (2018). *Los sistemas educativos de los países del MERCOSUR en el marco del Proyecto Metas Educativas 2021*. Retrieved from <https://doi.org/10.15366/jospoe2018.8>
- OECD. (2021, 07 24). *Education GPS*. Retrieved from <http://gpseducation.oecd.org>"
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)* . Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD. (2011). *Strong Performers and Successful reformers in Eduaction: Lessons from PISA for the United States*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>
- OECD. (2012). *Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264118539-en>.

- OECD. (2013, Noviembre). *Education Policy Outlook: Finland*. Retrieved from http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf
- OECD. (2014). *Lessons from PISA for Korea, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/lessons-from-pisa-for-korea_9789264190672-en
- OECD. (2014). *Resultados de PISA 2012 en Foco: Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Retrieved from http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- OECD. (2014). *Singapore– Country Note –Results from PISA 2012 Problem Solving*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/PISA-2012-PS-results-eng-SINGAPORE.pdf>
- OECD. (2016). *Education in China: A Snapshot*. Retrieved from <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>
- OECD. (2016). *PISA 2015. Resultados Claves*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OECD. (2016). *Singapore - Country Note - PISA 2015 High Performers*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-singapore.pdf>
- OECD. (2017). *Singapore -Country Note - Results from PISA 2015 (Volume V): Collaborative Problem Solving*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Collaborative-Problem-Solving-Singapore.pdf>
- OECD. (2018). *Caminos de Desarrollo Estudio multidimensional de Paraguay Volumen 2. Análisis detallado y recomendaciones. Mensajes Principales*. Retrieved from [http://www.oecd.org/development/mdcr/countries/paraguay/Vol_2_Executive_Summary_and_Overview_\(Spanish\).pdf](http://www.oecd.org/development/mdcr/countries/paraguay/Vol_2_Executive_Summary_and_Overview_(Spanish).pdf)
- OECD. (2018, Diciembre). *PISA para el Desarrollo. Resultados en Foco*. Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISA_D_Resultados_en_Foco.pdf
- OECD. (2019). *OECD Multilingual Summaries PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do Summary in Spanish*. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a89c90e1-es.pdf?expires=1590531960&id=id&accname=guest&checksum=016F6DD76A385885B1A19680839F2EB8>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.

- OECD. (2019, diciembre 3). *PISA 2018 Results (Volume I) : What Students Know and Can Do (Summary in Spanish)*. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a89c90e1-es.pdf?expires=1590531357&id=id&accname=guest&checksum=3D027B6D387D72DB829F57F17B2B5B7A>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD. (2019). *Singapore - Country Note - PISA 2018 Results*. Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SGP.pdf
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD. (2021, 07 25). *Education GPS*. Retrieved from <http://gpseducation.oecd.org>
- OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics. (2015). *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>
- Opertti, R., Kang, H., & Magni, G. (2018). *Repositorio Minedu*. Retrieved from <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5836/Comparative%20Analysis%20of%20the%20National%20Curriculum%20Frameworks%20of%20Five%20Countries%20Brazil%2C%20Cambodia%2C%20Finland%2C%20Kenya%20and%20Peru.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opertti, R., Kang, H., & Magni, G. (2018). *UNESDOC Biblioteca Digital*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263831>
- Paronen, P., & Lappi, O. (2018). *Finnish Teachers and Pincipals in Figures*. Retrieved from Finnish National Agency for Education: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_teachers_and_principals_in_figures.pdf
- Pérez, L. (2015). *redined*. Retrieved from Red de Información Educativa: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/121605/44448-88386-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Punvoca, A., & Jablonsky, T. (2021). *Practical Training of the future teachers. A comparative analysis of Singapore and Slovakia*. Retrieved from <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-e0eb625d-51ac-4f57-bd74-d7ef9d9c22f8>

- Rasmussen, J., & Bayer, M. (2014). *Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2014.927530>
- Rebolledo, T. (2015). *Redined*. Retrieved from Red de Información Educativa: https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/169824/ase08_c02cc5e.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Reimers, F., & Chung, C. (2020). *Preparar a los Maestros para Educar Integralmente a los Estudiantes. Un Estudio Comparativo Internacional*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10045/109420>
- Révai, N. (2018, mayo 28). *What difference do standards make to educating teachers?: A review with case studies on Australia, Estonia and Singapore*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/f1cb24d5-en>
- Révai, N. (2018). *What difference do standards make to educating teachers?: A review with case studies on Australia, Estonia and Singapore*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/f1cb24d5-en>.
- Rivarola, D. (2009, septiembre). *La reforma educativa en el Paraguay*. Retrieved from Repositorio CEPAL: <http://hdl.handle.net/11362/5972>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA : lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Buenos Aires: CIPPEC-Natura-Instituto Natura.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press: New York.
- SITEAL. (2019, mayo). *Paraguay. Perfil de País [archivo PDF]*. Retrieved from https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/paraguay_11_10_19_0.pdf#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20de%20r%C3%A9gimen%20general,educaci%C3%B3n%20comprende%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior
- SITEAL. (2020, diciembre). *Políticas y Normativas*. Retrieved from SITEAL: <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/paraguay#Marco%20normativo%20y%20estructura>
- Sothayapetch, P. (2013). *HELDA*. University of Helsinki. Retrieved from https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42259/sothayapetch_dissertation.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Soto, A., & Velázquez, D. (2019). *Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943). Pioneer of the Paraguayan Active School*. Retrieved from <https://doi.org/10.19053/01227238.9381>

- Tan-Şişman, G., & Karsantik, Y. (2021). *Curriculum Development in Singapore and Turkey. Reflections of Administrative Structure and Educational Reforms*. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/58052/704869>
- Tasdemir, F. (2018). *Comparative Examination of Teacher Training Program in Turkey, Singapore, Japan and Estonia*. Retrieved from http://www.ocerints.org/adved18_e-publication/papers/300.pdf
- Tucker, M. S. (2011). *Surpassing Shanghai: An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- UNESCO. (02 de marzo de 2012). *Datos mundiales de educación: Séptima edición 2010-11*. Obtenido de International Bureau of Education: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Paraguay.pdf
- Vega, L. (2005). *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*. Retrieved from <https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2685/1895>
- Vibulphol, J., Loima, J., Areesophonpichet, S., & Rukspollmua, C. (2015). *Ready Contents or Future Skills? A Comparative Study of Teacher Education in Thailand and Finland*. Retrieved from ERIC. Institute of Education Sciences: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097801.pdf>
- Vibulphol, J., Loima, J., Areesophonpichet, S., & Rukspollmuang, C. (2015). *The Canadian Center of Science and Education (CCSE)*. Retrieved from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/51909>
- Walker, T. D. (2017). *Teach like Finland: 33 Simple Strategies for Joyful Classrooms*. New York: W. W. Norton & Company.
- Zhao, Y. (2009). *Catching Up or Leading the Way: American Education in the of globalization*. Virginia, USA: Alexandria (ASCD).

Anexos**Nota para Invitación a Entrevista de Expertos**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Asunción, xxxxxxxx de 2023

Asunto: Invitación para participar en investigación

Apreciada xxxxxxxxx

En consideración a su experticia y recorrido en las temáticas asociadas al currículo nacional paraguayo, extiendo esta invitación para que sus opiniones y mirada profesional forme parte de los resultados finales de mi investigación denominada *Comparativo de los Sistemas Educativos y la Educación Básica Finlandia- Paraguay*, realizada como requisito del plan de estudios del doctorado en educación en la Universidad Autónoma de Asunción.

La idea es que podamos acordar una fecha y horario para que usted pueda responder a preguntas abiertas en relación al currículo nacional de educación básica en un comparativo con el currículo de educación básica de Finlandia. En el caso de que su respuesta sea positiva yo le estaría remitiendo de forma anticipada las preguntas que estaré realizando en el espacio de una entrevista presencial o virtual de 1 hora de duración aproximadamente.

Estaré atento a su respuesta y agradezco de antemano su atención y predisposición para contribuir a mi investigación con sus saberes. Atentamente,

Guía de Análisis Documental

Título de la investigación: Comparativo de la Estructura de los Sistemas Educativos y Currículos de Educación Básica Finlandia- Paraguay

Variable	Dimensión	Indicadores de comparación
1. Estructura de los sistemas educativos	1. Conformación de la educación obligatoria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Número total de niveles educativos CINE 2. Número de niveles de educación CINE obligatorios 3. Edades establecidas para cada nivel de formación CINE 4. Obligatoriedad de la educación para cada nivel de formación CINE 5. Número de grados obligatorios 6. Rango de edad dentro de la educación obligatoria 7. Número de años de educación básica
	2. Conformación de la educación no obligatoria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ofertas de formación opcionales en la estructura del sistema educativo. 2. Vías de acceso a los programas de formación opcionales en la estructura del sistema educativo
2. Currículos de la Educación Básica	1. Características del currículo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Carácter del currículo 2. Tipo de currículo 3. Niveles de concreción
	2. Estructura del currículo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esquema de distribución de grados 2. Cantidad de horas asignadas a las materias 3. Horas de instrucción semanal por materia
	3. Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Materias o áreas enseñadas en la educación básica. 2. Tipos de competencias de la educación básica. 3. Organización de los planes de estudios
	4. Formas de evaluación del currículo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Periodos de evaluación 2. Criterios de promoción 3. Repitencia de los programas de estudios

Guía de Entrevista – Estructura de los Sistemas Educativos



Identificación de la Investigación

Título del Trabajo: Comparativo de la Estructura de los Sistemas Educativos y la Educación Básica Finlandia- Paraguay.

Objetivos General: Determinar las diferencias y/o similitudes del modelo educativo paraguayo en relación al modelo educativo finlandés.

Objetivos Específicos:

1. Identificar las similitudes y/o diferencias de la estructura del sistema educativo de Paraguay con la del sistema educativo de Finlandia.
2. Identificar las similitudes y/o diferencias en el currículo de la educación básica paraguaya comparado con el finlandés.
3. Identificar de las diferencias significativas encontradas en la estructura del sistema educativo finlandés, cuáles son viables para el sistema educativo paraguayo, y qué ajustes son necesarios para implementar, según expertos en educación.
4. Identificar de las diferencias significativas encontradas en el currículo de la educación básica finlandés, cuales son viables para el sistema educativo paraguayo, y qué cambios son necesarios para implementar, según expertos en educación

DATOS DEL INFORMANTE EXPERTO	
Nombres y Apellidos:	
Doc. de Identidad N.º:	Edad:
Dirección laboral:	
Cargo/Rol en la institución:	
Antigüedad en el cargo:	
Formación Académica:	

Todos los datos personales del informante experto son confidenciales, y ninguno de ellos serán compartidos sin la exclusiva autorización del mismo.

Contexto sobre la CINE 2011

Esta investigación realiza un comparativo de los modelos educativos Finlandia-Paraguay teniendo como guía los niveles de educación según la estructura que establece la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011. CINE forma parte de la familia de Clasificaciones Económicas y Sociales de las Naciones Unidas utilizadas a nivel mundial para la construcción de estadísticas con datos comparables a nivel internacional. Los conceptos y las definiciones básicas que contiene se han redactado de forma que sean aceptados y aplicados universalmente en todos los sistemas educativos.

Esta clasificación de referencia CINE es utilizado por los hacedores de políticas e investigadores de cada país debido a que el análisis de cada sistema educativo se vuelve complejo por la diversidad de los distintos niveles educativos, y estructuras pedagógicas de cada país. Esta clasificación CINE es utilizada como referencia ya que ordena los programas educativos y sus certificaciones de acuerdo a los niveles de educación y campos de educación, facilitando así la clasificación de la actividad educativa.

Cada pregunta de esta entrevista está basada en las diferencias significativas ya identificadas en la investigación a través de cuadros comparativos con indicadores analizados en base a una guía de análisis documental. Por lo tanto, previa a cada pregunta se leerá la diferencia encontrada en forma resumida, y luego las preguntas en relación a la diferencia presentada. También dejamos un espacio debajo de cada pregunta para que pueda realizar las sugerencias que crea conveniente, previa a la aplicación del cuestionario.

Guía de Entrevista

Cada pregunta de esta entrevista está basada en las diferencias significativas ya identificadas en la investigación a través de cuadros comparativos con indicadores analizados en base a una guía de análisis documental. Por lo tanto, previa a cada pregunta se leerá la diferencia encontrada en forma resumida, y luego las preguntas en relación a la diferencia presentada. También dejamos un espacio debajo de cada pregunta para que pueda realizar las sugerencias que crea conveniente, previa a la aplicación del cuestionario.

Viabilidad, impacto en la formación de los alumnos, y cambios necesarios para implementar en Paraguay las diferencias significativas encontradas en la estructura del sistema educativo finlandés

Diferencia 1- Estructura de la educación inicial en Finlandia: La primera diferencia en la estructura de los sistemas educativos de ambos países radica en la organización de la educación de la primera infancia, CINE 010 y 020. En Finlandia se organizan en dos programas, uno de ingreso voluntario denominado ECEC, y otro de ingreso obligatorio denominado Preprimaria.

- ECEC: dirigido a niños de 0 a 5 años de edad
- Preprimaria: niños de 6 años.

Sin embargo, en Paraguay se establecen tres programas de acceso voluntario que son el Maternal, Pre jardín y Jardín de Infantes, y uno obligatorio que es el Preescolar.

- Maternal: dirigido a niños de 0 a 2 años de edad
- Prejardín: 3 años de edad
- Jardín de infantes: 4 años de edad
- Preescolar: 5 años de edad

Pregunta 1: ¿Qué opina de la organización de la estructura finlandés del nivel inicial desde el contexto de CINE 2011? ¿Qué tipo de impacto tendría dicha incorporación en la formación de los niños paraguayos?, y ¿Qué cambios serían necesarios en nuestro sistema educativo para implementarlo?

Sugerencias del informante experto:

Diferencia 2- Edades de inicio de la educación obligatoria

Finlandia: 6 años de edad

Paraguay: 5 años de edad.

La segunda diferencia de ambos países tiene relación con las edades para el inicio de la educación obligatoria.

En Finlandia los niños están obligados a iniciar su educación en el mes de octubre del año que cumplen 6 años de edad.

En Paraguay se establece el inicio de la educación obligatoria para los niños que cumplan 5 años de edad hasta el 31 de marzo.

Pregunta 2: ¿Qué opina de la edad de inicio de la educación obligatoria en Finlandia, y la forma cómo determinan el inicio de la obligación? ¿Qué tipo de impacto tendría en los niños paraguayos el retraso la edad de inicio de la educación obligatoria hasta los 6 años de edad?, y ¿Qué cambios serían necesarios para implementarlo?

Sugerencias del informante experto:

Diferencia 3- Año adicional de preparación en CINE 2 como preparación para los estudios post obligatorios en Finlandia:

Otra diferencia encontrada entre ambos países es el año de estudio voluntario posterior a la culminación de la educación básica obligatoria en Finlandia como parte de su educación básica. La estructura de su sistema educativo contempla este año adicional como un año de preparación voluntaria para los estudios postobligatorios a los 16 años de edad (educación secundaria superior y/o la escuela vocacional).

Pregunta 3: ¿Qué opinión le merece la idea de un año voluntario de preparación para la educación universitaria o técnica al culminar la educación obligatoria en Paraguay? ¿Qué tipo de impacto tendría dicha incorporación en la formación de los estudiantes paraguayos? ¿Qué cambios serían necesarios para llevar a cabo esta implementación?

Sugerencias del informante experto:

Diferencia 4- Ofertas de la educación secundaria: la educación secundaria, CINE 3, en Finlandia no forma parte de la educación obligatoria como lo es en el sistema educativo paraguayo. Esta cuarta diferencia radica en las ofertas de formación en Finlandia en este nivel ya que, a diferencia de Paraguay, se ofertan dos programas de formación:

- Educación Secundaria Superior General- formación académica
- Educación Vocacional – formación práctica enfocadas en el desarrollo de competencias

La oferta diferenciada de educación vocacional busca incrementar y mantener las habilidades básicas vocacionales de la población requeridas en el campo escogido, desarrollar el comercio y la industria según las necesidades de cada sector. Pueden ser implementadas en los lugares de trabajo previo acuerdo y contrato de aprendizaje elaborado para el alumno con detalle de las competencias a trabajar, los horarios y métodos de estudio individualizado. La educación vocacional también puede ser llevada en paralelo con la educación secundaria superior general. La estructura del sistema educativo paraguayo ofrece los siguientes programas:

- Bachillerato Científico - formación académica
- Bachillerato Técnico - formación académica

Pregunta 4: ¿Qué opina de la implementación de una oferta de educación vocacional como el de Finlandia como parte de los programas de la Educación Media (CINE 3) en Paraguay? ¿Qué tipo de impacto tendría dicha implementación en la formación de los estudiantes paraguayos? ¿Qué cambios serían necesarios para llevar a cabo esta implementación?

Sugerencias del informante experto:

Diferencia 5. Ofertas de Educación Postsecundaria no Terciaria, CINE 4: la siguiente diferencia encontrada es la ausencia de los programas de formación postsecundaria no terciaria de CINE 4 en Paraguay. Finlandia oferta programas vocacionales que conforman el grupo de calificaciones profesionales. Estas calificaciones profesionales adicionales o especializadas complementan las calificaciones profesionales básicas adquiridas como parte de la formación recibida en CINE 3, o educación vocacional.

Grupo de Calificaciones Profesionales en Finlandia



CINE 3- Educación vocacional básica (oferta en la educación secundaria)

Las ofertas del CINE 4 se enfocan en el desarrollo de habilidades prácticas. El estudiante puede trabajar y al mismo tiempo estudiar. La educación vocacional se puede desarrollar en su mismo lugar de trabajo o a distancia, en base a un contrato de aprendizaje que contiene todas las competencias que debe desarrollar. Su formación es flexible y la duración depende de las competencias previas ya adquiridas por el estudiante y su ritmo de aprendizaje. Los adultos que hayan cesado de sus estudios pueden formar parte de la educación vocacional siempre y cuando demuestren las capacidades que ya han adquirido. En este caso existen centros de educación de adultos o instituciones profesionales que preparan a los adultos para rendir un examen práctico con el cual validan sus aptitudes ya adquiridas. Si ha demostrado la adquisición previa de todas las habilidades necesarias para el área en cuestión, obtiene la titulación del programa vocacional. Si todavía quedan habilidades pendientes de desarrollo, se elabora un contrato de aprendizaje. La calificación profesional adquirida le da mayor posicionamiento en el mercado laboral a los adultos.

Pregunta 5: ¿Qué opina de la inclusión de ofertas educativas como el del sistema educativo finlandés al sistema educativo paraguayo en CINE 4? ¿Qué tipo de impacto tendría dicha inclusión en la formación de los estudiantes?, y ¿Qué cambios serían necesarios para llevarlo a cabo?

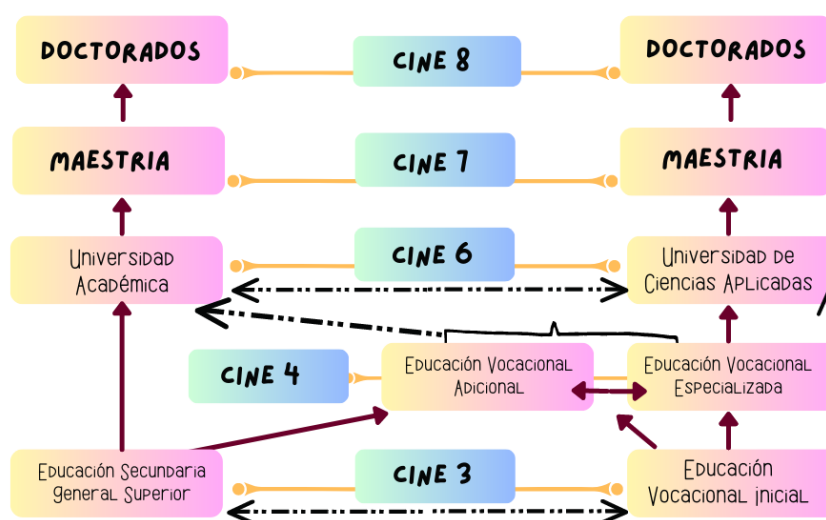
Sugerencias del informante experto:

Diferencia 6- Múltiples vías de acceso a los niveles de educación postobligatoria CINE 5 al 8: la última diferencia significativa en relación a la estructura del sistema educativo finlandés son las oportunidades de acceso a cualquiera de los niveles de educación opcional. La movilidad horizontal entre programas, y las vías de acceso verticales establecidas para la formación profesional y universitaria permite que todos tengan la oportunidad de acceder a estudios en los niveles 5, 6, 7 y 8 por distintos caminos, ya que todos pueden llegar al más alto nivel de formación independientemente del camino que hayan escogido en su trayectoria educativa. El objetivo principal de la estructura del sistema educativo finlandés es eliminar las barreras administrativas que impidan a una persona continuar con sus estudios a cualquier edad.

La estructura de la educación paraguaya establece una sola vía de acceso a los programas de formación, posterior a la educación obligatoria. Los alumnos pueden acceder a las carreras de educación terciaria no universitaria (CINE 5), y las carreras de grado (CINE 6) única y exclusivamente con la posesión del título de bachiller que haya sido obtenido como alumno en la modalidad regular, o en la formación para adultos. De la misma forma se accede a la formación de posgrado (CINE 7 y 8), únicamente con la posesión del título de grado obtenido de las universidades y carreras habilitadas por el Consejo nacional de Educación Superior (CONES).

Pregunta 6: ¿Qué opina de la posibilidad de establecer múltiples vías de acceso a los más altos niveles de formación profesional y/ universitaria en el sistema educativo paraguayo, así como lo hace Finlandia? ¿Qué tipo de impacto tendría esta implementación en la formación de los estudiantes paraguayos?, y ¿Qué cambios serían necesarios para llevarlo a cabo?

Flow Chart del Sistema Educativo Finlandés



Sugerencias del informante experto:

Guía de Entrevista- Currículos de la Educación Básica



Identificación de la Investigación

Título del Trabajo: Comparativo de la Estructura de los Sistemas Educativos y la Educación Básica Finlandia- Paraguay.

Objetivos General: Determinar las diferencias y/o similitudes del modelo educativo paraguayo en relación al modelo educativo finlandés.

Objetivos Específicos:

1. Identificar las similitudes y/o diferencias de la estructura del sistema educativo de Paraguay con la del sistema educativo de Finlandia.
2. Identificar las similitudes y/o diferencias en el currículo de la educación básica paraguaya comparado con el finlandés.
3. Identificar de las diferencias significativas encontradas en la estructura del sistema educativo finlandés, cuáles son viables para el sistema educativo paraguayo, y qué ajustes son necesarios para implementar, según expertos en educación.
4. Identificar de las diferencias significativas encontradas en el currículo de la educación básica finlandés, cuales son viables para el sistema educativo paraguayo, y qué cambios son necesarios para implementar, según expertos en educación.

DATOS DEL INFORMANTE EXPERTO	
Nombres y Apellidos:	
Doc. de Identidad N.º:	Edad:
Dirección laboral:	
Cargo/Rol en la institución:	
Antigüedad en el cargo:	
Formación Académica:	

Todos los datos personales del informante experto son confidenciales, y ninguno de ellos serán compartidos sin la exclusiva autorización del mismo.

Contexto sobre la CINE 2011

Esta investigación realiza un comparativo de los modelos educativos Finlandia-Paraguay teniendo como guía los niveles de educación según la estructura que establece la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011. CINE forma parte de la familia de Clasificaciones Económicas y Sociales de las Naciones Unidas utilizadas a nivel mundial para la construcción de estadísticas con datos comparables a nivel internacional. Los conceptos y las definiciones básicas que contiene se han redactado de forma que sean aceptados y aplicados universalmente en todos los sistemas educativos.

Esta clasificación de referencia CINE es utilizado por los hacedores de políticas e investigadores de cada país debido a que el análisis de cada sistema educativo se vuelve complejo por la diversidad de los distintos niveles educativos, y estructuras pedagógicas de cada país. Esta clasificación CINE es utilizada como referencia ya que ordena los programas educativos y sus certificaciones de acuerdo a los niveles de educación y campos de educación, facilitando así la clasificación de la actividad educativa.

Cada pregunta de esta entrevista está basada en las diferencias significativas ya identificadas en la investigación a través de cuadros comparativos con indicadores analizados en base a una guía de análisis documental. Por lo tanto, previa a cada pregunta se leerá la diferencia encontrada en forma resumida, y luego las preguntas en relación a la diferencia presentada. También dejamos un espacio debajo de cada pregunta para que pueda realizar las sugerencias que crea conveniente, previa a la aplicación del cuestionario.

Guía de Entrevista

Viabilidad, impacto en la formación de los alumnos, y cambios necesarios para implementar las diferencias significativas encontradas en el currículo de la educación básica de Finlandia al currículo de la EEB en Paraguay

Diferencia 1- Nivel de descentralización del currículo de la educación básica en Finlandia, CINE 1 y 2: la primera diferencia entre ambos es el tipo de currículo. El currículo básico finlandés posee un currículo con directrices establecidas a nivel nacional pero descentralizado a nivel local. La política educativa es responsabilidad del Ministerio de Educación y Cultura, y el Consejo Nacional de Educación es responsable por las políticas educativas. Las municipalidades locales tienen autonomía para la organización de la educación, la distribución de los recursos, la elaboración de los currículos locales, y la selección del personal docente. Las municipalidades también tienen autonomía para delegar el poder de decisión en las escuelas.

En Paraguay, hay una tendencia hacia un currículo abierto en la EEB que brinda niveles de autonomía a los docentes y autoridades locales. Estos se dan a nivel departamental, institucional, y áulico, pero no representan una descentralización del currículo como tal. Se pueden realizar adecuaciones en el currículo con el involucramiento de los municipios, las supervisiones administrativas y pedagógicas, o las escuelas centro con sus escuelas

asociadas, pero no son una práctica muy común en la realidad paraguaya. Los lineamientos de la EEB no contemplan la elaboración de currículos locales, así como tampoco brindan autoridad a los organismos locales para la toma de decisiones o la planificación de la propuesta educativa local como lo hace Finlandia.

Pregunta 1: ¿Qué opina de la posibilidad de descentralizar localmente el currículo de la EEB como lo hace Finlandia? ¿Qué tipo de impacto tendría eso en la formación de los estudiantes?, y ¿Qué cambios serían necesarios para llevarlo a cabo?

Sugerencias del informante experto:

--

Diferencia 2- Mayor personalización del currículo de la educación básica en Finlandia, CINE 1 y 2: la segunda diferencia entre el currículo paraguayo y finlandés es el nivel de personalización del currículo. Los proveedores de educación elaboran sus propios currículos local o regional con decisiones en relación a los valores, principios, objetivos generales de la educación y la enseñanza. De esto se desprenden los planes de estudios individuales obligatorios que el docente debe redactar en base a los intereses y necesidades del alumno. La elaboración de planes de estudios individuales propone una enseñanza mucho más personalizada. El currículo de la EEB en Paraguay no llega a una concreción curricular tan individualizada.

Pregunta 2: ¿Qué opina de la posibilidad de aplicar un nivel de personalización del currículo de la EEB en Paraguay similar al de Finlandia? ¿Qué tipo de impacto tendría este nivel de personalización en los alumnos paraguayos?, y ¿Qué cambios serían necesarios para llevarlo a cabo?

Sugerencias del informante experto:

--

Diferencia 3. Mayor énfasis en la enseñanza de la educación física, artes e idiomas extranjeros en la educación básica, CINE 1 y 2: otra diferencia sobre el currículo básico finlandés y el paraguayo es el énfasis puesto en las materias de educación física, artes e idiomas extranjeros, así como el desarrollo de materias opcionales como parte de la educación básica. Educación física y artes supera dos veces la carga horaria de Paraguay, del 1° al 9° grado. Finlandia fomenta el aprendizaje de idiomas extranjeros a través de materias regulares del currículo, pero también deja abierta la posibilidad de estudiar un idioma extranjero adicional del 1° al 6° grado. El currículo de la EEB en Paraguay no cuenta con materias opcionales o lenguas extranjeras como parte del plan de estudios nacional en la EEB.

Pregunta 3: ¿Qué opina de realizar un incremento de horas en la malla curricular de la EEB en las materias de educación física y artes? ¿Es viable incluir materias opcionales y/o lenguas extranjeras al plan regular de la EEB? ¿Por qué? ¿Qué tipo de impacto tendría dichas implementaciones a la formación de estudiantes paraguayos?

Sugerencias del informante experto:

--

Diferencia 4. Evaluaciones de finales de ciclo en la educación básica de Finlandia CINE 1 y 2: la cuarta diferencia sobre el currículo de ambos países se trata de las evaluaciones de cierre de ciclo realizados para obtener información sobre los avances de los alumnos en relación al logro de objetivos de aprendizajes del currículo en Finlandia. Estas valoraciones se realizan al final del primer, segundo y tercer ciclo.

- *Primera instancia:* cada año, los alumnos y las familias reciben un informe sobre su situación actual, su nivel de desempeño, y retroalimentación de las evaluaciones. Estos informes anuales se revisan, al final del 2° grado, con el objetivo de resaltar las fortalezas del alumno, incentivar su motivación por aprender, evaluar y planificar en conjunto las orientaciones, y el apoyo en base a las necesidades del alumno, y revisar los objetivos de las competencias transversales.

- *Segunda instancia:* al final del 6° grado la evaluación se concentra en determinar el nivel de desarrollo de las habilidades de trabajo y aprendizajes del alumno, progreso en todas las materias, y las competencias transversales en contraste con los criterios de evaluación a nivel nacional. Si el alumno demuestra que ha llegado a desarrollar en promedio las competencias de la materia en cuestión, su informe debe describir mínimamente, o un buen nivel de rendimiento en la materia en particular, o la calificación numérica ocho (8) con la descripción de la competencia requerida para la calificación en cuestión.

Tercera instancia: se realiza al final del 9° grado para determinar el nivel de logros de los alumnos en toda la escolar básica. Las materias evaluadas son las troncales no así las optativas del plan de estudios, estas solo reciben calificación numérica cuando se desarrollen al menos dos lecciones semanales anuales. Como resultado de la evaluación se emite una calificación numérica o verbal que representa el nivel de logros del alumno en relación a los objetivos del currículo de la educación básica. Para ello los criterios de evaluación deben ser comparables a nivel nacional. No se toman promedios de sus calificaciones anteriores.

En Paraguay no se contemplan este tipo de evaluaciones, pero si se realizan mediciones estandarizadas de los aprendizajes a través de las pruebas SNEPE, cada tres años. Los exámenes del SNEPE, administrados por el MEC, miden los conocimientos de los estudiantes al final de los ciclos de EEB en las áreas de comunicación *castellana, guaraní, y matemática.*

Pregunta 4: ¿Qué opina de la implementación de valoraciones anuales similares a los establecidos en el currículo de educación básica de Finlandia al final de cada ciclo? ¿Qué tipo de impacto tendrían estas evaluaciones en la formación de los estudiantes paraguayos?, y ¿Qué cambios serían necesarios para llevarlo a cabo?

Sugerencias del informante experto:

--

Diferencia 5-Repitencia como medida excepcional en la educación básica finlandesa:

En Finlandia la repitencia no es una medida automática sino excepcional basado en criterios pedagógicos y psicosociales cuya decisión se realiza con los docentes y profesionales que han estado involucrados en el proceso de aprendizaje del estudiante. El alumno es promovido al grado siguiente si se considera que podrá avanzar en sus aprendizajes, aun habiendo reprobado materias. Todos los alumnos con dificultades tienen el derecho de recibir todo el apoyo que necesite para crecer en sus aprendizajes. Si aún con este apoyo se sigue analizando la posibilidad de repitencia de un alumno los procesos previa a la toma de decisiones son los siguientes:

- Si reprobara una o más materias el alumno tiene derecho a tomar una prueba para demostrar que ha alcanzado un nivel aceptable de conocimientos y habilidades. La prueba pueden ser demostraciones orales, escritas, o de conocimientos y habilidades que le dan oportunidades óptimas de demostrar sus logros. Esta oportunidad se puede repetir en diferentes momentos durante el año o, cuando culmine el año escolar. Si el examen se tomará al final del año se deberá tomar una decisión condicional sobre la repetición del alumno de forma anticipada.

- Si todo el equipo profesional que trabaja con el alumno considera que la mejor decisión es la retención en el grado, los padres deben de tener la oportunidad de ser escuchado antes de que la decisión se tome. Todos los resultados del alumno, en el grado retenido, son anulados.

- Los alumnos con un plan de estudios individual aprobado tienen una tratativa especial. Su informe de fin de año contendrá la descripción de los estudios que completó de forma satisfactoria en ese año, y se lo promueve automáticamente al siguiente grado.

En Paraguay la Resolución Ministerial N° 1525 (2014) establece los criterios de promoción del alumno, y las condiciones para la repitencia en la EEB:

- Los alumnos del 1° y 2° grado que hayan reprobado en más de tres áreas en el periodo complementario repiten el grado. Se aplica la promoción automática asistida para los alumnos que hayan reprobado hasta el 50% de las áreas en el periodo complementario. En este caso se promueven al grado inmediato superior, y tienen todo el año para ser evaluados en relación a las competencias aún no desarrolladas.
- Los alumnos del 3° grado que hayan reprobado en más de tres áreas en el periodo complementario, o una o más en el periodo de regularización repiten el grado.
- Del 4° al 9° grado, se procede a la repitencia cuando el alumno reprueba más de cinco áreas en el periodo complementario, o una o más en el periodo de regularización. En el 4°, 5° y 6° grado el alumno repite todas las áreas académicas, y en el 6°, 7° y 9° repite solamente el área reprobada.

Pregunta 5: ¿Qué opina de la posibilidad de establecer la repitencia como una medida excepcional en la EEB en Paraguay como lo hace Finlandia? ¿Qué tipo de impacto tendría esto en la formación de los estudiantes paraguayos?, y ¿Qué cambios serían necesarios para llevarlo a cabo?

Sugerencias del informante experto:

Operacionalización de Variables

Objetivos	Variable	Dimensión	Indicadores de comparación	Técnica	Fuentes de Información	Instrumento/s
1. Identificar las similitudes y/o diferencias de la estructura del sistema educativo de Paraguay con la del sistema educativo de Finlandia.	Estructura del Sistema educativo Finlandia – Paraguay según la CINE 2011	<ul style="list-style-type: none"> Conformación de la educación obligatoria 	<ol style="list-style-type: none"> Número total de niveles educativos CINE Número de niveles de educación CINE obligatorios Edades establecidas para cada nivel de formación CINE Obligatoriedad de la educación para cada nivel de formación CINE Número de grados obligatorios Rango de edad dentro de la educación obligatoria Número de años de educación básica 	Análisis documental y referencial de ambos sistemas educativos	<ul style="list-style-type: none"> Ministerios de educación Legislación Constitución, Decretos, Resoluciones Libros blancos Organismos internacionales UE, OCDE, UNESCO Informes comparados de carácter global 	Cuadros comparativos en base a la Guía de análisis documental
		<ul style="list-style-type: none"> Conformación de la educación no obligatoria 	<ol style="list-style-type: none"> Cuáles son las ofertas de formación opcionales en la estructura del sistema educativo. Vías de acceso a los programas de formación opcionales en la estructura del sistema educativo 			
2. Identificar las similitudes y/o diferencias en el currículo de la educación básica paraguayo en comparación con el finlandés.	Currículo de la educación básica Finlandia-Paraguay	<ul style="list-style-type: none"> Características del currículo 	<ol style="list-style-type: none"> Carácter del currículo Tipo de currículo Niveles de concreción 	Análisis documental y referencial de ambos sistemas educativos	<ul style="list-style-type: none"> Ministerios de educación Legislación Constitución, Decretos, Resoluciones Libros blancos Organismos internacionales UE, OCDE, UNESCO Informes comparados de carácter global 	Cuadros comparativos en base a la Guía de análisis documental
		<ul style="list-style-type: none"> Estructura del currículo 	<ol style="list-style-type: none"> Esquema de distribución de grados Cantidad de horas asignadas a las materias Horas de instrucción semanal por materia 			
		<ul style="list-style-type: none"> Contenidos 	<ol style="list-style-type: none"> Materias o áreas enseñadas en la educación básica. Tipos de competencias de la educación básica. Organización de los planes de estudios 			
		<ul style="list-style-type: none"> Formas de evaluación del currículo 	<ol style="list-style-type: none"> Periodos de evaluación Criterios de promoción Repitencia de los programas de estudios 			

Objetivos	Variable	Dimensión	Indicadores	Técnica	Instrumento/s
3 Definir cuáles de las diferencias significativas encontradas en la estructura del sistema educativo finlandés son viables de implementación en el sistema educativo paraguayo, y qué cambios son necesarios para realizar la mejora según los expertos en educación.	Viabilidad de la implementación de las diferencias significativas encontradas en la estructura del sistema educativo finlandés-paraguayo, y cambios necesarios para implementarlas	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura del Nivel Inicial CINE 010 y 020 • Edades de inicio de la escolarización obligatoria • Año adicional de estudios en CINE 2 en Finlandia • Ofertas de la educación secundaria CINE 3 en Finlandia • Educación postsecundaria no terciaria, CINE 4 en Finlandia • Múltiples vías de acceso a la educación universitaria en Finlandia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Posibilidades de implementación 2. Impacto en la educación de los estudiantes al realizar el cambio 3. Necesidades para que el cambio se pueda realizar 	Entrevista abierta	Cuestionario con preguntas abiertas
1. Definir cuáles de las diferencias significativas encontradas en la estructura del sistema educativo finlandés son viables de implementación en el sistema educativo paraguayo, y qué cambios son necesarios para realizar la mejora según los expertos en educación.	Viabilidad de la implementación de las diferencias significativas encontradas en el currículo de la educación básica finlandés- paraguayo, y cambios necesarios para implementarlas	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de descentralización del currículo de la educación básica en finlandia cine 1 y 2 • Mayor personalización del currículo de la educación básica en finlandia cine 1 y 2 • Mayor énfasis en la enseñanza de la educación física, artes e idiomas extranjeros en la educación básica, cine 1 y 2 • Evaluaciones de finales de ciclo en la educación básica de Finlandia cine 1 y 2 • Repitencia excepcional en la educación básica finlandesa, cine 1 y 2 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Posibilidades de implementación 2. Impacto en la educación de los estudiantes al realizar el cambio 3. Necesidades para que el cambio se pueda realizar 	Entrevista abierta	Cuestionario con preguntas abiertas