



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE
INICIAL EN PARAGUAY, COHORTE 2022-2024, Y DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS
MISMOS EN DOS PRUEBAS COMPARATIVAS DE *COMPRENSIÓN LECTORA EN
LENGUA CASTELLANA***

RESPONSABLE

LIC. EDGAR OSVALDO BRIZUELA VERA

PROFESOR GUÍA

DR. BRÍGIDO AGUILERA VERA

Asunción, Paraguay

Año 2024

EDGAR OSVALDO BRIZUELA VERA

**CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE
INICIAL EN PARAGUAY, COHORTE 2022-2024, Y DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS
MISMOS EN DOS PRUEBAS COMPARATIVAS DE *COMPRENSIÓN LECTORA EN
LENGUA CASTELLANA***

Tesis presentada y defendida en la Universidad
Autónoma de Asunción, como requisito para la
obtención del título de Magíster en Educación
Superior.

Asunción, Paraguay

Año 2024

EDGAR OSVALDO BRIZUELA VERA

**CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN
PARAGUAY, COHORTE 2022-2024, Y DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS MISMOS EN DOS
PRUEBAS COMPARATIVAS DE *COMPRENSIÓN LECTORA EN LENGUA CASTELLANA***

Esta tesis fue evaluada en fecha _____ para la obtención del
título de Magíster en Educación Superior en Asunción, por la Universidad
Autónoma de Asunción.

Calificación _____

Mesa Examinadora

Asunción, Paraguay

Año 2024

Brizuela Vera, Edgar Osvaldo (2024). Caracterización de los postulantes a cursos de formación docente inicial en Paraguay, cohorte 2022-2024, y desempeño académico de los mismos en dos pruebas comparativas de *Comprensión lectora en lengua castellana*.

Tutor: Dr. Brígido Aguilera Vera

Maestría en Educación Superior

Universidad Autónoma de Asunción, 2024.

ACLARACIÓN

Los puntos de vista expresados en esta tesis pertenecen al autor como cursante del programa de Maestría en Educación Superior, y el contenido de la misma es una posición basada en la investigación individual. La misma no refleja la postura de ningún ente público o privado.

DEDICATORIA

El trabajo está dedicado a mi familia, comenzando por mis padres, quienes siempre confiaron en mí, mis hermanos, mi esposa e hijas, quienes me acompañan en cada sueño y aguantan las horas de ausencia y dedicación al trabajo y al estudio, con comprensión y afecto.

A mis alumnos de educación superior, con quienes tengo el compromiso de brindar el mejor desempeño posible, pues todo estudiante merece tener un buen maestro. Con ellos aprendo todos los días.

A mis compañeros de trabajo, tanto del Ministerio de Educación y Ciencias como de la Universidad Evangélica del Paraguay, colegas con quienes desarrollo día a día la lucha por una educación mejor en el Paraguay y de quienes aprendo más que en cualquier programa que haya cursado.

A los directores de todas las instituciones formadoras de docentes, que habilitaron la cohorte 2022-2024, quienes gustosos accedieron a colaborar en la aplicación del instrumento desarrollado en el marco de esta investigación.

A todos los colegas educadores que luchan día a día por tener un mejor sistema educativo y una mejor formación docente en Paraguay.

AGRADECIMIENTOS

Al profesor Brígido Aguilera Vera, un apasionado de la educación y la investigación, quien no dudó en acompañarme en la orientación académica de este trabajo.

A mis compañeros del Ministerio de Educación y Ciencias, quienes me alentaron en todo momento a seguir estudiando y a finalizar la elaboración de este trabajo. Es un equipo de profesionales maravillosos y muy comprometidos en las diferentes aristas de la educación, y particularmente en la formación docente, la innovación educativa y la integración pedagógica de las TIC.

CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN PARAGUAY, COHORTE 2022-2024, Y DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS MISMOS EN DOS PRUEBAS COMPARATIVAS DE *COMPRENSIÓN LECTORA EN LENGUA CASTELLANA*

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo general caracterizar a los postulantes a cursos de formación docente inicial en Paraguay, cohorte 2022 – 2024, y analizar su desempeño académico en dos pruebas de *Comprensión lectora en castellano* aplicadas por el MEC, uno en marzo de 2022 y otro en julio del mismo año. Para ello, se hizo una revisión de la bibliografía especializada sobre el tema, se consultaron fuentes primarias, particularmente a las instancias responsables del MEC, se desarrolló una metodología cuantitativa, en el marco de una investigación descriptiva y cuasiexperimental, que posibilitó, por un lado, describir las características de los postulantes y analizar los resultados que han obtenido en dos evaluaciones en comprensión lectora en lengua castellana. De los resultados, se destaca la heterogeneidad de los postulantes, y en cuanto a los resultados de las dos evaluaciones, aproximadamente la mitad de los postulantes aprobó el primer examen, mientras que la segunda prueba fue aprobada por una importante mayoría, con lo que se demostró la incidencia positiva del curso probatorio de ingreso que medió entre ambas pruebas.

Palabras clave: desempeño académico, formación docente inicial, examen de ingreso, curso probatorio de ingreso, caracterización de postulantes, niveles de comprensión lectora.

CHARACTERIZATION OF APPLICANTS TO INITIAL TEACHER TRAINING COURSES IN PARAGUAY, COHORT 2022-2024, AND THEIR ACADEMIC PERFORMANCE IN TWO COMPARATIVE READING COMPREHENSION TESTS IN SPANISH

ABSTRACT

This research aimed to characterize applicants for initial teacher training courses in Paraguay, cohort 2022 – 2024, and analyze their academic performance in two Spanish reading comprehension tests administered by the MEC, one in March 2022 and the other in July of the same year. To achieve this, a review of specialized literature on the subject was conducted, primary sources were consulted, particularly the responsible instances of the MEC, and a quantitative methodology was developed within the framework of a descriptive and quasi-experimental research, which allowed, on the one hand, to describe the characteristics of the applicants and analyze the results they obtained in two assessments of reading comprehension in the Spanish language. The results highlight the heterogeneity of the applicants, and regarding the results of the two assessments, approximately half of the applicants passed the first exam, while the second test was passed by a significant majority, demonstrating the positive impact of the entrance trial course that intervened between both tests.

Keywords: academic performance, initial teacher training, entrance exam, entrance trial course, characterization of applicants, levels of reading comprehension.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	x
LISTA DE TABLAS.....	xiii
LISTA DE GRÁFICOS	xiv
ABREVIATURAS Y SIGLAS.....	xvi
INTRODUCCIÓN	18
CAPÍTULO I. REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA	20
1.1. Marco conceptual	20
1.1.1. Formación docente	20
1.1.2. Formación inicial de docentes.....	21
1.1.3. Formación continua de docentes en servicio	22
1.1.4. Desempeño académico	24
1.1.5. Curso probatorio de ingreso.....	25
1.1.6. Competencias y capacidades	25
1.2. Marco teórico.....	27
1.2.1. La formación docente.....	27
1.2.3. Rendimiento académico.....	53
1.2.4. Caracterización de los postulantes	58
1.3. Marco referencial	64
1.4. Marco histórico	72
1.4.1. Aspectos históricos de la formación docente en Paraguay.....	72
1.4.2. Nueva Formación Docente	85
CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO	94
2.1. Planteamiento del tema	94
2.2. Objetivos	97
2.2.1. Objetivo General	97
2.2.2. Objetivos específicos.....	97
2.2.3. Operacionalización de variables	98
CAPÍTULO III. DECISIONES METODOLÓGICAS.....	103
3.1. Diseño de la investigación	103
3.2. Enfoque de la investigación	104

CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y SU DESEMPEÑO ACADÉMICO

3.3. Tipo de investigación.....	105
3.4. Alcance de la investigación.....	105
3.5. Dimensión temporal de la investigación	105
3.6. Población y muestra.....	106
3.7. Técnicas de recolección de datos	110
3.8. Elaboración y validación de los instrumentos	112
3.9. Procesamiento y análisis de los datos	113
3.10. Aspectos éticos de la investigación	114
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	116
4.1. Procesamiento y análisis de los datos de la encuesta aplicada	116
4.1.1. Datos de identificación.....	116
4.1.2. Aspectos sanitarios básicos.....	121
4.1.3. Condiciones del hogar y del entorno sociocultural	123
4.1.4. Antecedentes académicos.....	131
4.1.5. Motivación para el estudio.....	136
4.1.6. Situación laboral.....	141
4.1.6. Idiomas.....	143
4.1.7. Acceso y uso de las tecnologías.....	148
4.1.8. Participación cívica y social	158
4.2. Procesamiento y análisis de los datos de la primera evaluación en <i>Comprensión lectora en castellano</i>	161
4.3. Procesamiento y análisis de los datos de la segunda evaluación de <i>Comprensión lectora en castellano</i>	177
4.4. Análisis comparativo de los resultados de las dos evaluaciones en <i>Comprensión lectora en castellano</i>	193
CONCLUSIONES.....	198
DISCUSIÓN Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	205
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA	208
RECOMENDACIONES.....	210
BIBLIOGRAFÍA	211
ANEXOS.....	215
Análisis de ítems. Comparación de la primera prueba aplicada en marzo de 2022, con la segunda aplicada en julio de 2022	215
Resultado de la primera evaluación por ítems	217

CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y SU DESEMPEÑO ACADÉMICO

Resultados de la evaluación de cierre por ítem	219
Comparación de resultados por ítem en las dos pruebas	221
Confiabilidad de la muestra	223

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Niveles de desempeño en Comunicación Castellana, 9.º grado de EEB</i>	41
Tabla 2. <i>Niveles de desempeño en Lengua Castellana y Literatura, 3.º curso de EM</i>	42
Tabla 3. <i>Niveles de comprensión lectora</i>	44
Tabla 4. <i>Capacidades específicas evaluadas y el nivel de dificultad</i>	45
Tabla 5. <i>Nivel de dificultad de los ítems</i>	47
Tabla 6. <i>Idiomas más hablados en el hogar</i>	63
Tabla 8. <i>Principales líneas de acción de la Nueva Formación Docente y sus avances</i>	87
Tabla 9. <i>Operacionalización de las variables</i>	98
Tabla 10. <i>Instituciones participantes de las evaluaciones y cantidad de postulantes por instituciones</i> ...	107
Tabla 11. <i>Participación en la primera evaluación por departamentos geográficos</i>	161
Tabla 12. <i>Resultado global de la primera evaluación aplicada en marzo de 2022</i>	163
Tabla 13. <i>Ítems con mayor cantidad de respuestas correctas en la primera evaluación</i>	166
Tabla 14. <i>¿Qué evaluaron los ítems con mayor porcentaje de respuestas correctas y de qué forma?</i>	168
Tabla 15. <i>Ítems con mayor cantidad de respuestas incorrectas en la primera evaluación</i>	171
Tabla 16. <i>¿Qué evaluaron los ítems con mayor porcentaje de respuestas incorrectas y de qué forma?..</i>	173
Tabla 17. <i>Resultados de la evaluación de cierre por departamentos geográficos</i>	177
Tabla 18. <i>Resultado global de la segunda evaluación aplicada en julio de 2022</i>	179
Tabla 19. <i>Ítems con mayor cantidad de respuestas correctas en la evaluación de cierre</i>	182
Tabla 20. <i>¿Qué evaluaron los ítems con mayor porcentaje de respuestas correctas y de qué forma?</i>	184
Tabla 20. <i>Ítems con mayor cantidad de respuestas incorrectas en la evaluación de cierre</i>	187
Tabla 21. <i>¿Qué evaluaron los ítems con mayor porcentaje de respuestas incorrectas y de qué forma?..</i>	189
Tabla 22. <i>Comparación de resultados – Diferencias de logro por capacidad evaluada</i>	193
Tabla 23. <i>Capacidades específicas en las que se evidenció mejor desempeño y capacidades específicas en las que hubo desempeño más bajo en la primera evaluación</i>	202
Tabla 24. <i>Capacidades específicas en las que se evidenció mejor desempeño y capacidades específicas en las que hubo desempeño más bajo en la segunda evaluación</i>	202

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Taxonomía de Bloom para la era digital	48
Gráfico 2. Distribución geográfica de los postulantes según departamento de procedencia	116
Gráfico 3. Postulantes según el sexo	118
Gráfico 4. Edad de los postulantes	119
Gráfico 5. Formación académica de los padres	120
Gráfico 6. Seguro médico	121
Gráfico 7. Práctica regular de actividad física en el marco de un estilo de vida saludable	122
Gráfico 8. Personas con quienes comparte vivienda	123
Gráfico 9. Condiciones para el estudio en el hogar donde vive	124
Gráfico 10. Situación económica de la familia de origen	125
Gráfico 11. Recursos económicos para el estudio	126
Gráfico 12. Acceso a materiales de lectura en el hogar	127
Gráfico 13. Hábito de lectura en la familia	128
Gráfico 14. Distancia de la vivienda del postulante al IFD donde se postula	129
Gráfico 15. Acceso a sitios con bienes culturales y fuentes de información relevantes	130
Gráfico 16. Año de culminación de la Educación Media	131
Gráfico 17. Promedio de calificación en los últimos años de estudio (sea esta la Educación Media u otro curso de educación superior)	132
Gráfico 18. Estudio previo en el nivel superior	133
Gráfico 19. Otros estudios del nivel terciario (educación superior) previo a la postulación	134
Gráfico 20. Conocimiento y experiencia en la redacción de documentos académicos (formato APA)	135
Gráfico 21. Principal motivo para la elección de la carrera docente	136
Gráfico 22. Disponibilidad de tiempo semanal para el estudio fuera del horario de clases presenciales	138
Gráfico 22. Motivación para el estudio	139
Gráfico 24. Hábito de lectura del postulante	140
Gráfico 25. Situación laboral actual	141
Gráfico 26. Horas de trabajo diario	142
Gráfico 27. Idiomas hablados por los postulantes	143
Gráfico 28. Rasgo sociolingüístico de los postulantes	144
Gráfico 29. Nivel de dominio del castellano	145

Gráfico 30. Nivel de dominio del guaraní	146
Gráfico 31. Nivel de dominio del inglés.....	147
Gráfico 32. Tipo de dispositivos	148
Gráfico 33. Tipo de teléfono móvil según gama a la que pertenece	150
Gráfico 34. Acceso a internet	151
Gráfico 35. Uso de redes sociales.....	152
Gráfico 36. Horas de uso diario de redes sociales	153
Gráfico 37. Experiencia de uso de aulas virtuales (LMS)	154
Gráfico 38. Conocimiento y habilidades básicas de uso de navegadores de internet	155
Gráfico 39. Cuenta digital para guardar documentos, recuperarlos y editar en línea	156
Gráfico 40. Acceso a servicios y bienes culturales a través de internet.....	157
Gráfico 41. Participación cívica en elecciones	158
Gráfico 42. Participación en actividades educativas extraescolares.....	159
Gráfico 43. Participación en actividades sociales y comunitarias	160
Gráfico 44. Participación de los postulantes en la primera evaluación por departamentos geográficos	162
Gráfico 45. Resultado global de la primera prueba de Comprensión lectora en castellano	163
Gráfico 46. Resultado de la primera evaluación en Comprensión lectora en castellano por ítems	165
Gráfico 47. Ítems con mayor cantidad de respuestas correctas en la primera evaluación	167
Gráfico 48. Ítems con mayor cantidad de respuestas incorrectas en la primera evaluación	172
Gráfico 49. Resultado global de la segunda evaluación aplicada en julio de 2022	180
Gráfico 50. Resultados de la segunda evaluación por ítems	181
Gráfico 51. Ítems con mayor cantidad de respuestas correctas en la evaluación de cierre.....	183
Gráfico 52. Ítems con menor cantidad de respuesta correcta – Prueba de cierre.....	188

ABREVIATURAS Y SIGLAS

ANEAES: Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior

APA: Asociación de Psicólogos Americanos

CEFED: Centros Experimentales de Formación Especializada de Docentes.

CONES: Consejo Nacional de Educación Superior

CPI: Curso Probatorio de Ingreso

DGFPE: Dirección General de Formación Profesional del Educador

DIP: Dirección de Innovaciones Pedagógicas

DISI: Dirección de Informática y Sistemas de Información

EEB: Educación Escolar Básica

EM: Educación Media

ERCE: Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo

FEEI: Fondo de Excelencia para la Educación y la Investigación

FDI: Formación Docente Inicial

FORMACAP: Formación Inicial Docente y Desarrollo de las Capacidades de los Profesionales de la Educación

INEE: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

LLECE: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa

LMS: Learning Management System o Sistema de Gestión de Aprendizaje

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

MEC: Ministerio de Educación y Ciencias

OREAL: Oficina Regional de América Latina y el Caribe (oficina de UNESCO)

PISA-D: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (D: para países en desarrollo)

PROCAD: Proyecto: Capacitación para el fortalecimiento de las competencias profesionales de los educadores de las instituciones del sector oficial de los diferentes niveles/modalidades a nivel nacional. 2023-2026.

RUE: Registro Único del Estudiante

SNEPE: Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo

TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

VESC: Viceministerio de Educación Superior y Ciencias

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos se enfrentan a una serie de desafíos con miras a lograr su cometido de ofrecer un servicio educativo de calidad para los educandos. Para lograrlo, existe un conjunto importante de componentes que interactúan e inciden en los resultados educativos, como las políticas educativas definidas para un determinado periodo de tiempo, la disponibilidad de recursos financieros para implementar dichas políticas, la infraestructura educativa, la preparación de los docentes, el currículum, los recursos educativos, la infraestructura educativa, entre otros.

De todos estos factores, uno muy importante asociado al aprendizaje de los estudiantes refiere al desempeño docente, que a su vez está vinculado estrechamente a su formación. Es por ello que la formación docente, tanto la inicial como la vertiente de la formación en servicio, constituye uno de los desafíos más complejos y de mayor impacto, pues el docente es el actor clave de la implementación del proyecto curricular en su etapa más decisiva: el desarrollo del currículum en el aula.

En ese marco, este estudio concentró su atención en la formación inicial de docentes, en particular, en el mecanismo de ingreso y, más específicamente, en la prueba de *Comprensión lectora en lengua castellana*, que fue aplicada dos veces, con los mismos criterios y parámetros. Además, se propuso caracterizar a los postulantes de la cohorte 2022-2024, desde diferentes dimensiones que están relacionadas con el rendimiento académico, tales como la motivación para seleccionar la carrera docente, las experiencias académicas previas de los postulantes, sus rasgos personales, las condiciones familiares, condiciones referidas al trabajo, sus características sociolingüísticas, el acceso a recursos tecnológicos, sus habilidades en el uso de estos recursos, entre otros.

El estudio aplicó una metodología que posibilitó la obtención de datos de los propios postulantes, por un lado, y, por otro, tomó datos disponibles de las dos evaluaciones en comprensión lectora aplicadas a la cohorte objetivo, para realizar un análisis minucioso de los instrumentos y de los resultados. La

investigación incluye el análisis de las capacidades específicas evaluadas, el resultado de las dos evaluaciones por ítems, una comparación de los resultados por capacidades específicas evaluadas en ambas pruebas y los resultados por departamentos geográficos.

En términos organizativos, este trabajo de investigación se estructura en capítulos de la siguiente forma:

En el **Capítulo I** se hace una revisión de la bibliografía, de la siguiente manera: la revisión de los conceptos claves, en el *marco conceptual*; la revisión de las referencias teóricas más importantes en el *marco teórico*; la revisión de datos históricos que contextualizan el estudio en el apartado correspondiente al *marco histórico* y, finalmente, la revisión de otros estudios referidos al tema en el *marco referencial*.

En el **Capítulo II** se explica el marco metodológico, que incluye el planteamiento del problema, las preguntas que han orientado la investigación, y los objetivos, tanto el general como los específicos.

En el **Capítulo III** se explicitan las decisiones metodológicas, que incluye el tipo de investigación, el enfoque de la investigación, el diseño de la investigación, la población y la muestra, los métodos de recolección de datos, los procedimientos e instrumentos de recolección de datos, el plan de análisis y procesamiento de la información, y las consideraciones éticas aplicadas al estudio.

En el **Capítulo IV** se presentan el análisis y la interpretación de los datos. En primer lugar, se examinan los datos referidos a la caracterización de los postulantes, datos organizados a partir de diferentes dimensiones; posteriormente, el análisis de los datos referidos a la primera prueba aplicada en marzo de 2022, seguido de los datos referidos a la segunda prueba aplicada en julio de 2022; finalmente, un análisis comparativo de los resultados, conforme con los criterios definidos para el efecto.

En el **Capítulo V** se presentan las conclusiones por objetivos y las recomendaciones a las que se arribaron luego de finalizar el análisis de los datos.

CAPÍTULO I. REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA

En este apartado del trabajo, se presentan los conceptos fundamentales abordados con una sencilla y breve explicación de modo a asegurar el rigor técnico del uso de los términos en el marco conceptual. Posteriormente, una referencia a la situación actual de los tópicos más importantes referidos a los avances del conocimiento sobre el tema en el marco teórico. Luego, unas referencias históricas de la formación de docentes en Paraguay, como marco histórico. Y, finalmente, algunos casos que permiten visualizar los esfuerzos de otros investigadores sobre el tema estudiado como marco referencial.

1.1. Marco conceptual

1.1.1. Formación docente

Las sociedades han creado la escuela como una institución que se encarga de la educación de sus miembros. Inicialmente, esta escuela estaba concentrada en la transmisión de saberes elementales para la vida y para el trabajo. Con el paso del tiempo, esta escuela se fue complejizando hasta llegar a un conjunto de instituciones especializadas en brindar los servicios educativos en diferentes niveles y con características específicas. En el caso de Paraguay, conforme con el Artículo 27 de la Ley 1264/98, la educación formal se estructura en tres niveles (Congreso de la Nación Paraguaya. Ley N° 1264, 1998):

- a. Primer nivel: educación inicial y educación escolar básica.
- b. Segundo nivel: educación media.
- c. Tercer nivel: educación superior

En este contexto, el artículo 47 de la misma ley expresa que la educación superior se desarrollará en universidades e institutos superiores y otras instituciones de formación profesional de tercer nivel (Congreso de la Nación Paraguaya. Ley N° 1264, 1998). En el artículo 50 de la citada ley, se establece que son instituciones de formación profesional del tercer nivel aquellos institutos técnicos que brindan servicios de formación profesional y reconversión permanente en las diferentes áreas del saber técnico y

práctico (Congreso de la Nación Paraguaya. Ley N° 1264, 1998). Y en el artículo 51, esta ley establece que, entre las instituciones de formación profesional del tercer nivel, el MEC deberá priorizar a los institutos de formación docente (Congreso de la Nación Paraguaya. Ley N° 1264, 1998), instituciones encargadas de la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento del docente. Cabe aclarar, sin embargo, que también las universidades forman docentes en Paraguay, así como los institutos superiores de educación. Estas instituciones integran el sistema de formación docente.

Por tanto, en las mencionadas instituciones se forman docentes para los diferentes niveles y diferentes modalidades educativas en Paraguay. Esta formación tiene dos vertientes fundamentales: formación inicial de docentes y la formación continua en servicio. De esta forma, se busca formar inicialmente al profesional educador para el desempeño de la profesión docente en el primer y/o segundo nivel de la educación formal, principalmente. Para el tercer nivel, se requiere como mínimo contar con el título de grado.

En caso de contar con título de grado que no es del ámbito educativo, y el profesional desea ejercer la docencia, requerirá una formación pedagógica exclusiva denominada habilitación pedagógica para obtener la matrícula y ejercer la docencia.

1.1.2. Formación inicial de docentes

La formación inicial del docente constituye el inicio de la carrera del educador profesional. Refiere a la primera formación que posibilita acreditar las competencias para la enseñanza en cualquiera de los niveles y modalidades educativas. Esta primera formación es el punto de partida de la formación que debe ser continua a lo largo de los años de ejercicio profesional.

La formación inicial de docentes en Paraguay puede realizarse fundamentalmente a través de dos tipologías de formación:

- a. La formación docente en un instituto de formación docente (IFD) legalmente habilitado, que actualmente conlleva 3 años de formación, con un promedio de 3351 horas (de 60 minutos). Esta

formación otorga el título de profesor. Este tipo de formación está regido por el MEC, según los Artículos 58 y 59 de la Ley 4955/13 (Congreso de la Nación Paraguaya. Ley N° 4995, 2013).

- b. La formación universitaria de una carrera pedagógica que otorga el título de grado (licenciatura), ofrecida por universidades e institutos superiores de educación. Esta formación tiene como mínimo 4 años de duración y en promedio duran entre 2800 a 3500 horas.

Cualquiera sea la alternativa elegida por el futuro docente, una vez terminada su formación inicial, con su correspondiente titulación, tiene derecho a matricularse como educador profesional y ejercer la docencia, en el marco de lo establecido en las leyes y demás disposiciones legales.

1.1.3. Formación continua de docentes en servicio

La formación continua de docentes en servicio refiere a las diferentes alternativas de formación, capacitación, actualización, seminarios y otros eventos académicos, así como actividades de investigación y pasantías a los cuales el profesional educador accede para mejorar su desempeño. Conforme con la legislación vigente, todo educador profesional en Paraguay debe acceder a al menos 100 horas de capacitación anualmente (Presidencia de la República del Paraguay. Decreto N° 468, 2003). Además, la formación continua en servicio está asociada al desarrollo profesional y a la carrera del educador profesional que incluye, por ejemplo, la movilidad horizontal y vertical, el acceso a beneficios previstos como el escalafón docente, entre otros.

La formación continua en servicio se puede agruparse en dos tipologías:

- a. Cursos cortos, semanarios, talleres, círculos de aprendizajes, pasantías cortas, entre otros, que permiten la actualización o la formación en determinadas temáticas específicas, que se acredita a través de un certificado de participación. Generalmente, duran menos de 200 horas, aunque excepcionalmente pudieran ser más.
- b. Cursos de postgrado (maestrías y doctorados, fundamentalmente), técnico docente o formación específica por áreas, son cursos que otorgan un título y posibilitan un mayor grado académico y

perfeccionamiento profesional (en el caso de los títulos de postgrado) o habilitan a nuevas funciones profesionales al otorgar un nuevo perfil (en el caso de los cursos de técnico docente y formación específica por áreas académicas).

Los cursos de **técnico docente** posibilitan la formación especializada de un docente en un determinado campo y el acceso a funciones específicas de esa especialidad. Los cursos más habituales son los siguientes:

- Técnico Docente en Gestión Educativa
- Técnico Docente en Evaluación Educativa
- Técnico Docente en Orientación Educativa
- Técnico Docente en Integración Pedagógica de las TIC
- Técnico Docente en Educación Inclusiva
- Técnico Docente en Primera Infancia
- Técnico Docente en Educación Técnica y Formación Profesional

Por otro lado, los cursos de **formación específica por áreas académicas** posibilitan la formación especializada del docente ya formado en un área diferente a la de su formación inicial. Por ejemplo, un docente del área de lengua, puede tomar un curso de formación específica para el área de ciencias sociales y obtener la habilitación correspondiente para desempeñarse como docente de dicha área académica. Este tipo de cursos, además de beneficiar al docente, resulta altamente positivo para el sistema educativo, pues permite formar nuevos perfiles en poco tiempo aprovechando la formación de base con la que ya cuentan los docentes y, por ende, cubrir las demandas de docentes especialistas para el tercer ciclo y la educación media, niveles donde aún existen docentes sin el perfil requerido.¹

¹ Datos al respecto pueden consultarse en Datos Abiertos del MEC, en el sitio:
https://datos.mec.gov.py/app/materias_educacion_media

Finalmente, cabe aclarar que la **profesionalización** constituye otra tipología de formación docente, que posibilita la titulación de aquella persona que ejerce la profesión sin contar con el título habilitante. Por tanto, se le ofrece la posibilidad de realizar el curso de formación inicial al tiempo que ya ejerce la docencia. Actualmente, existen pocos cursos de profesionalización, pues cada vez existen menos casos de docentes que ejercen la profesión sin un título. Sí existen aún muchos docentes en ejercicio de la profesión, con el título habilitante, pero no con el perfil para el nivel o el área académica que enseña.

1.1.4. Desempeño académico

El desempeño académico refiere a los resultados que obtiene un estudiante en su proceso de formación. Estos resultados están asociados principalmente a las evaluaciones formales y a las calificaciones obtenidas durante el periodo de formación.

El desempeño académico está influenciado por un conjunto de factores asociados al aprendizaje, como las características individuales del estudiante, su entorno familiar, el acceso a los recursos necesarios (libros, tecnología, etc.), el ambiente educativo, las características del centro educativo, el desempeño del docente, entre otros.

La UNESCO, a través de su Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), además de evaluar logros de aprendizajes a través de pruebas estandarizadas, incluye estudios de factores asociados, los cuales permiten ampliar el alcance de las investigaciones a aspectos que inciden en el proceso de aprendizaje (OREAL/UNESCO, 2015). Así, ha incluido en sus estudios cuestiones contextuales, de la comunidad, de las familias de los estudiantes, entre otros, que tienen incidencia en los resultados de aprendizaje.

En este estudio, el desempeño académico se restringe a los resultados de las dos evaluaciones con comprensión lectora de las que participaron los postulantes a cursos de formación inicial de docente de la cohorte 2022-2024. Asociado a este análisis, la caracterización de estos postulantes permite tener un

acercamiento a algunas de las variables que conforman los factores asociados, de modo a ilustrar un panorama genérico de los postulantes de la cohorte mencionada y sus principales características.

1.1.5. *Curso probatorio de ingreso*

El curso probatorio de ingreso (CPI) para postulantes a los cursos de formación inicial de docentes está establecido por el MEC, según Resolución DGFPE N° 502/2019 (Ministerio de Educación y Ciencias, 2019). Para acceder a este curso, los postulantes de la cohorte estudiada fueron sometidos a una primera evaluación en dos competencias básicas: comprensión lectora en castellano y en guaraní, y pensamiento lógico matemático. Aquellos que obtienen un puntaje mínimo, tienen el derecho de participar del CPI y, al término de este, volver a ser evaluados, con los mismos parámetros que la primera evaluación. Esta segunda evaluación permite dimensionar el efecto del CPI en los postulantes.

El CPI establecido por el MEC desde el año 2019 cuenta con 540 horas (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020, pág. 39) y desarrolla 4 módulos:

- Realidad educativa paraguaya
- Desarrollo personal y social
- Estrategias para la comprensión escrita en castellano y guaraní
- Estrategias para mejorar las competencias de cálculo

1.1.6. *Competencias y capacidades*

Los diseños curriculares de la formación inicial de docentes plantean el desarrollo de competencias y capacidades específicas que integran estas competencias. Según varios documentos del MEC², una 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” (Ministerio de Educación y Cultura, 2014, pág. 21).

² Véase, por ejemplo, los diseños curriculares y programas de estudio de la EEB y de la Educación Media, o los módulos de Evaluación de los Aprendizajes publicados por el MEC.

Sergio Tobón define las competencias como “actuaciones ante las diversas situaciones de la vida personal, social y ambiental-ecológica con idoneidad y compromiso ético...” (Tobón, 2010, pág. 40). Este concepto alude al desempeño de cada persona ante diferentes desafíos, para lo cual se requiere de conocimientos, habilidades o capacidades específicas y de un marco ético de actuación, aspectos esenciales que coinciden con el concepto asumido por el MEC.

Por su parte, Zabala y Arnau, definen la competencia de la siguiente manera:

La competencia, en el ámbito de la educación escolar, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida.

Por tanto, la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Zabala & Arnau, 2007, pág. 31).

Este concepto es muy similar al asumido por el MEC. En el caso de los desafíos que conlleva superar las pruebas de ingreso, estos están basados en dos competencias fundamentales: la comprensión lectora (en dos lenguas y, por tanto, evaluada a través de dos pruebas) y el pensamiento lógico-matemático.

Por otro lado, la capacidad refiere a una cualidad o habilidad más específica que integra una competencia. Según el MEC, una capacidad es “cada uno de los componentes aptitudinales, actitudinales, cognitivos, de destrezas, de habilidades que articulados armónicamente constituyen la competencia” (Ministerio de Educación y Cultura, 2014, pág. 22). Naturalmente, en una evaluación como la aplicada en el CPI, no se pueden evaluar todas las aristas de una competencia, es decir, todos los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que la integran. Una prueba cognitiva como la aplicada en este contexto solo evalúa conocimientos y algunas habilidades cognitivas asociadas a la competencia que se pretende evaluar. Por ejemplo, en la comprensión lectora, si el evaluado o la evaluada es capaz de comprender el sentido contextual de palabras y expresiones o si es capaz de sintetizar el sentido global

del texto a través de la identificación de la idea principal. Es por ello que en este estudio se utiliza el término *capacidad específica* para referirse a cada una de las habilidades lingüísticas que se evaluaron en las dos pruebas.

1.2. Marco teórico

1.2.1. La formación docente

1.2.1.1. Formación docente en el contexto de un sistema educativo

Los sistemas educativos son organizaciones sumamente complejas que tienen la misión de ofrecer educación de calidad, adecuada a los desafíos actuales, a toda la población. Los docentes que se encuentran trabajando en el sistema educativo, en los diferentes ámbitos, tanto formal como no formal, son una de las piezas clave. Estos profesionales de la educación requieren una buena preparación para cumplir con una función delicada y desafiante. Abordar las diferentes dimensiones que están vinculadas a la formación de los docentes es una tarea compleja.

Se reconoce ampliamente que para lograr buenos resultados educativos se requieren docentes preparados adecuadamente. Elacqua y otros señalan que “los docentes son el factor escolar más relevante para el aprendizaje de los estudiantes” (Elacqua, y otros, 2017, pág. 9). Por su parte, Vaillant plantea lo siguiente:

El fortalecimiento de la profesión docente constituye hoy una de las principales preocupaciones de los gobiernos de América Latina. Asegurar la calidad de los maestros y profesores que acceden a la profesión, es uno de los ejes dominantes de la política educativa. Este proceso es al mismo tiempo promisorio y riesgoso. Si bien existe consenso en que los buenos docentes son el principal insumo para lograr la calidad educativa, también existe acuerdo en que, alterar las políticas del sector, es un proceso complejo y de largo plazo que requiere voluntad gubernamental, capacidad técnica, continuidad de las políticas y amplio apoyo social (Vaillant, 2016, pág. 5).

Estas condiciones mencionadas por la autora citada son igualmente complejas, pues establecer políticas educativas adecuadas para el sector, conlleva un desafío no sólo a nivel técnico, sino a nivel social, legal, político y financiero. Y sostenerlas en el tiempo, aplicando un proceso de revisión y mejora permanente, conlleva aún mayor complejidad. Pero son muy necesarias con miras al presente y el futuro de la sociedad y del país.

En esta línea, uno de los desafíos que afecta a la formación docente inicial refiere a los procesos de incorporación de nuevos estudiantes a los cursos que se habilitan en los IFD. Aplicar estrategias que posibiliten atraer a los mejores candidatos es uno de los puntos claves, pues según algunos investigadores (Elacqua, Vaillant, entre otros), de todos los postulantes de programas de educación superior, los que optan por la formación docente no son los más preparados. En esta línea, Denise Vaillant, mencionado las palabras de Burns y Luque, expresó cuanto sigue:

Los candidatos a profesores son también más pobres que el conjunto general de estudiantes universitarios. Los datos sobre ingreso a las universidades muestran que los estudiantes que cursan carreras relacionadas con la educación son de condición socioeconómica más baja y tienen más probabilidades de pertenecer a la primera generación de sus familias que tiene estudios universitarios, que quienes ingresan en otras carreras (Burns & Luque, 2014), citados por (Vaillant, 2016, pág. 21).

Hay varias evidencias al respecto que no solo se aplican al contexto paraguayo, como lo mencionado en un documento elaborado por Elacqua y otros:

La evidencia indica que, hoy en día, los estudiantes de secundaria interesados en ser docentes tienen un desempeño más bajo que aquellos interesados en otras profesiones, como ingeniería y derecho (...) Aquellos que efectivamente ingresan a estudiar educación también exhiben un rendimiento académico menor que aquellos que ingresan a otras carreras (...) (Elacqua, y otros, 2017, pág. 11).

Pero esto puede ir cambiando en la medida en que se mejore, por ejemplo, el prestigio social de la tarea docente. Así, muchos jóvenes podrían querer ser docentes, con lo cual se podría lograr incorporar mejores candidatos, que posibilitaría mejorar el nivel de formación al contar con un perfil de entrada más consolidado.

En este sentido, en Paraguay como en otros países de la región, se han iniciado esfuerzos por mejorar el prestigio social de la profesión docente.

Los gobiernos de la región se han dado cuenta de que el prestigio de la profesión docente se ha deteriorado y han empezado a tomar medidas al respecto. Desde el año 2000, varios países han implementado diversas reformas a la carrera docente, entendiendo esta como el régimen legal que establece el ejercicio de la profesión, regulando el ingreso, ejercicio, movilidad, desarrollo, ascenso y retiro de quienes se desempeñan como profesores (Elacqua, y otros, 2017, pág. 19).

En efecto, no se trata solamente de la formación inicial, sino de toda la carrera docente, desde los incentivos para atraer a buenos candidatos, el mecanismo de acceso a los cursos de formación inicial, los planes de formación, el mecanismo de ingreso a la profesión, el desarrollo profesional, hasta la jubilación. En Paraguay, los esfuerzos están en marcha, quizá no con la velocidad requerida, pero hay iniciativas que se vienen impulsando. Por poner un ejemplo concreto, se ha avanzado hacia el salario básico profesional, está cada vez más consolidado el acceso a los cargos docentes a través del concurso, se vienen evaluando la calidad de las instituciones formadoras con el mecanismo de licenciamiento, en una primera etapa, y el de acreditación, en una segunda etapa, que es la actual. Por ende, se puede reconocer que existe una preocupación por mejorar la formación inicial:

En efecto, la formación del nuevo docente y del que ya está en servicio es un tópico crucial e ineludible en las políticas educativas. En nuestro país, habiendo un gran consenso social acerca de la necesidad de cambiar la planificación del sistema educativo (en el proceso llamado Transformación Educativa), y, mientras sus procedimientos y enfoques sean discutidos en la

necesaria participación plural de la sociedad paraguaya, la formación docente podría ya estar dando señales positivas hacia el cambio educativo.

En ese contexto, se propone la nueva formación docente que permita al sistema educativo contar, en un plazo no mayor a cinco años, con docentes preparados con enfoques y rigurosidades de calidad distintos a los aplicados actualmente. Con ello, cuando la Transformación Educativa inicie su desarrollo efectivo, en las aulas ya se contará con docentes cuya preparación inicial sea radicalmente diferente a lo que se cuenta en el tiempo presente (Ministerio de Educación y Ciencias, 2019, pág. 5).

La propuesta de contar en un plazo de 5 años “con docentes preparados con enfoques y rigurosidades de calidad distintos a los aplicados actualmente” constituye un desafío verdaderamente importante y complejo de cara a mejorar los resultados del sistema educativo paraguayo. Se entiende, por las evidencias existentes, que es sumamente necesario llevar adelante propuestas de mejora. Sus resultados se irán viendo en los próximos años.

A los efectos de tener mayor claridad, la formación docente inicial se refiera a la primera formación que una persona recibe en su preparación para ser profesional educador. El Decreto 468 *Por el cual se reglamenta la aplicación de la Ley nº 1725, del 13 de setiembre de 2001, del Estatuto del Educador*, establece lo siguiente en su Artículo 4°:

Art. 4º.- La formación docente inicial se desarrollará conforme a planes y programas de estudios oficiales definidos por el Ministerio de Educación y Cultura, y otorgará el título habilitante para el ejercicio profesional de la docencia. La formación docente continua en servicio es la que se realiza con los docentes que están en ejercicio de la docencia (Presidencia de la República del Paraguay. Decreto N° 468, 2003).

Se ahondará en este concepto y sus implicancias en el apartado que sigue.

1.2.1.2. Formación docente inicial (FDI)

La formación inicial de los docentes corresponde al ciclo de preparación formal que el candidato a la docencia recibe en una institución formadora de docentes. Es la formación de base que le permitirá, con la obtención de la titulación correspondiente, poder matricularse como educador profesional y ejercer la docencia. Es el inicio de un proceso más complejo y extenso denominado *formación continua*, pues se entiende que la formación docente es un proceso que se inicia con la formación inicial y finaliza cuando el docente deja de ejercer la docencia, generalmente con la jubilación. Según Sánchez Ponce, la formación docente inicial se concretiza a través de unos programas que son desarrollados en instituciones formadoras de docentes y que conducen a obtener una certificación o una credencial (Sánchez Ponce, 2012). En palabras del autor citado, “La FID es entonces la que prepara para la docencia escolar e inserta a sus estudiantes en el campo pedagógico a través de programas específicos que habilitan y certifican su condición de docentes ante la sociedad” (Sánchez Ponce, 2012, pág. 129).

En el Paraguay, la FDI está a cargo de los institutos de formación docente, los institutos superiores de educación y las universidades que cuentan con facultades de educación, humanidades o con denominación diferente pero que se encargan de la formación en el ámbito social, educativo y/o artístico. En este marco, existen dos tipologías de titulaciones que habilitan al ejercicio de la docencia al egresado de un curso de FDI: el título de profesor y el de licenciado. El primero es un título de pregrado que habilita a la docencia, pero no a continuar la formación con cursos de postgrado, y el segundo es un título de grado, que igualmente habilita al ejercicio de la docencia, con posibilidad de continuar la formación a través de cursos de postgrado.

En el caso de los cursos de grado, el ente que los habilita es el Consejo Nacional de Educación Superior y Ciencias (CONES). En el caso de los cursos de profesorados, el ente responsable del funcionamiento de los IFD y de la apertura, implementación y cierre de los cursos es el MEC (Congreso de la Nación Paraguaya. Ley N° 4995, 2013). En este caso, los diseños curriculares también son definidos por

el MEC. La instancia responsable de desarrollar las políticas de formación docente es la Dirección General de Formación Profesional del Educador (Congreso de la Nación Paraguaya. Ley N° 5749, 2017).

El diseño curricular de los diferentes profesorados tiene una carga horaria total de 3351 horas cronológicas, distribuidos de la siguiente manera (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020):

- a) Formación Fundamental: 845 horas
- b) Formación Específica: 962 horas
- c) Práctica Profesional: 552 horas
- d) Formación Instrumental: 748 horas
- e) Formación Optativa/Local: 244 horas

Conforme con los documentos curriculares, la propuesta formativa de los profesorados se caracteriza por ser un currículum abierto, centrado en el aprendizaje de los futuros docentes, que conecta y articula la teoría con la práctica, promueve el aprendizaje colaborativo, desarrolla habilidades para la vida, promueve el aprendizaje exploratorio y experimental y se articula con la formación de grado (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020). De hecho, actualmente se están implementando varios programas de grado con un diseño curricular articulado con la formación inicial de docentes, con lo cual en promedio en dos años más, un profesor (pregrado) puede acceder al título de grado (licenciado).

El desafío de la formación inicial está en constante análisis, más aún si los resultados educativos no son los más satisfactorios como ocurre en toda América Latina. Además, los acelerados cambios sociales, tecnológicos y científicos hacen que la formación docente esté en debate constante.

Las nuevas demandas sociales hacia la educación han originado la necesidad de profundos cambios no sólo en relación con los contenidos que se enseñan, o con los modelos didácticos con que se trabaja en las escuelas, sino también en relación con una redefinición de la tarea de enseñar y, por lo tanto, de la formación de los profesores. La percepción cada vez más generalizada de un

deterioro en la calidad de la educación coloca en un lugar de relevancia la necesidad de accionar, de la manera más urgente posible, sobre la calidad de los profesores (Aguerrondo, 2003, pág. 20).

Esta necesidad de buscar la calidad de la formación de los profesores que menciona la autora citada es la que ha impulsado al MEC a implementar la Nueva Formación Docente. El MEC reconoce que es responsabilidad del Estado ofrecer un servicio educativo de calidad, sobre todo a nivel de educación básica, que abarca desde el nivel inicial hasta la educación media (Congreso de la Nación Paraguaya. Ley N° 1264, 1998). Al respecto, Inés Aguerrondo menciona:

Dentro de las responsabilidades propias del Estado, le corresponde en primer lugar la tutela de la calidad de la educación básica y de la enseñanza secundaria, pública y privada y, en consecuencia, de la calidad de los respectivos profesores y de su formación. En esta línea, un primer grupo de desafíos se presenta a partir de la necesidad de transformar la formación inicial de los profesores (...) (Aguerrondo, 2003, pág. 20).

Finalmente, para propender hacia la consolidación de un sistema educativo de calidad, la formación de los docentes constituye una de las claves. No es posible adjudicar el éxito o el fracaso de un sistema educativo únicamente a un factor, a un componente o a un actor, pero se reconoce ampliamente la importancia del factor docente en el desarrollo de servicios educativos de calidad.

Dada la complejidad y los retos que implica la formación de un docente que garantice un sistema educativo de calidad se hace necesario que los organismos e instituciones responsables impulsen políticas de formación innovadoras, integrales y de calidad que garanticen el ingreso de mejores docentes al sistema (Comisión Especial Formación Docente Integral de Calidad y Equidad, 2021, pág. 10).

Según el MEC, las políticas referidas a la formación docente, actualmente, están en revisión en Paraguay, de manera conjunta con la carrera del educador profesional que integra todo el ciclo de formación, desarrollo profesional, evaluaciones de desempeño, incentivos y reconocimientos hasta la

salida del ejercicio profesional habitualmente con la jubilación. El objetivo es contar con las políticas de formación docente alineadas con las de la carrera del educador profesional. Parte de esta estrategia está presupuestada en el proyecto PROCAD (Ministerio de Educación y Ciencias, 2022).

1.2.1.3. Mecanismo de acceso a la formación inicial de docentes

Muchas carreras de educación superior, no solo en Paraguay, aplican pruebas específicas que, una vez aprobadas, les dan a los postulantes la oportunidad de matricularse como estudiante regular. Este mecanismo tiene varios objetivos, de los cuales se destacan principalmente los siguientes:

- a. La identificación de estudiantes en mejores condiciones, con las competencias consideradas básicas desarrolladas de modo a enfrentar con mayores posibilidades de éxito los rigores propios de la educación superior;
- b. La necesidad de limitar la cantidad de inscriptos debido a la imposibilidad de recibir a todos los postulantes por las limitaciones institucionales (cantidad de docentes, aulas disponibles, recursos materiales, entre otros).
- c. El prestigio social que significa en algunos casos el hecho de que el acceso a ciertas carreras o instituciones conlleva superar las pruebas de ingreso, de modo que los alumnos regulares son solo aquellos que han tenido éxito en este primer obstáculo.

Al respecto, investigadores como Barber y Mourshed señalan que los sistemas educativos exitosos generalmente implementan un buen sistema de selección de los candidatos para la docencia y resaltan que ello tiene un impacto positivo. En palabras de estos autores, los sistemas educativos con mejores desempeños:

(...) han desarrollado mecanismos eficientes para seleccionar a los docentes que recibirán capacitación y pagan buenos salarios iniciales. Estas dos cosas tienen un claro y evidente impacto en la calidad de los futuros docentes. Estas mismas características están por lo general ausentes en los sistemas con bajo desempeño (Barber & Mourshed, 2008, pág. 16).

En el caso de la formación inicial de docentes en Paraguay, desde hace años se viene aplicando diferentes mecanismos de ingreso con la idea de identificar a los mejores candidatos para la docencia.

Un factor importante que influye en el logro del perfil de egreso en las escuelas normales es la condición de los aspirantes que ingresan a la profesión docente. Considerar que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes (McKinsey, 2007) conlleva a la necesidad de generar mecanismos que permitan convocar a las personas más aptas para formarse y ejercer la docencia y, así aspirar a obtener mejores resultados educativos que den muestra de la calidad (Aguirre-Gómez, Dévora Rodríguez, & Valenzuela Dorado, 2015).

En los últimos años, el MEC viene implementando unas iniciativas de mejora con la denominación de la *Nueva Formación Docente*. En este marco, uno de los cambios que el MEC decidió llevar adelante refiere al ajuste del mecanismo de ingreso a los cursos de formación inicial de docentes. Este ajuste forma parte de un conjunto de estrategias en la búsqueda de la mejora de la formación inicial de docentes.

Desde 2019 se instaura un nuevo procedimiento de ingreso de aplicación universal tanto en los IFD de gestión oficial o privada, en el marco de la «Nueva Formación Docente». Este contempla, además, la instalación de un examen de estado como requisito para la titulación, un nuevo currículum, un sistema de gobernanza institucional para llevar a cabo los cambios, campañas comunicacionales para atraer a más talentos, becas para estudiantes y la creación de centros de formación especializada (FORMACAP, 2021, pág. 121).

De todas estas iniciativas en este trabajo se hace mención de la mayoría, aunque de modo sintetizado, con el objetivo de brindar la información más relevante que posibilite enmarcar el trabajo y brindar un acercamiento preciso al estado del arte en la temática. Específicamente en lo que respecta al ajuste al mecanismo de ingreso, en el documento titulado *Procedimientos de ingreso a la formación docente inicial*, el MEC explica lo siguiente:

Los procedimientos de ingreso a la carrera de formación docente inicial responden a la visión de una sociedad paraguaya orgullosa de su docencia, siendo esta una profesión altamente valorada. Esa visión incluye a que cada estudiante de escuelas, colegios y centros educativos del país sea enseñado por docentes cualificados, motivados y empoderados de una voluntad para mejorar sustancialmente la calidad de los procesos y de los resultados de aprendizaje (Ministerio de Educación y Ciencias, 2019, pág. 6).

De esta explicación, se resaltan los siguientes aspectos:

- a. *La visión de una sociedad orgullosa de su docencia, siendo esta una profesión altamente valorada:* ya se ha señalado que el mecanismo de ingreso a las carreras de educación superior suele estar vinculada a la búsqueda de prestigio. El MEC afirma que en su documento que este es uno de sus objetivos, pues la docencia en Paraguay (y en gran parte de Latinoamérica) en los últimos años se ha convertido en una profesión poco prestigiosa y que requiere de un cambio urgente de ese estatus. (OREAL/UNESCO, 2014).
- b. *Que cada estudiante de escuelas, colegios y centros educativos del país sea enseñado por docentes cualificados:* sin dudas, una de las preocupaciones centrales en el sistema educativo paraguayo constituye la capacitación de los docentes, teniendo en cuenta lo mencionado por el Informe Mc Kinsey ya citado: *la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes*. Es decir, los estudios sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes paraguayos (SNEPE, ERCE, PISA-D) demuestran de manera consistente que los niños y jóvenes paraguayos, en su gran mayoría, no logran desarrollar los niveles de competencias esperados en lenguaje, pensamiento lógico-matemático y ciencias (que son habitualmente las áreas evaluadas). Y si bien se reconoce que existen varios factores que inciden en el aprendizaje de los estudiantes (OREAL/UNESCO, 2015), sin dudas uno de los fundamentales refiere a la práctica docente, y esta práctica está relacionada necesariamente con la cualificación profesional de los educadores. Así lo explica el

Informe de Resultados del TERCE: Factores Asociados: “La evidencia internacional señala que el docente y las prácticas en el aula son unas de las principales variables que afectan el rendimiento escolar” (OREAL/UNESCO, 2015, pág. 11). Por tanto, para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, se requieren docentes mejor cualificados; para tener docentes mejor cualificados, es importante empezar por atraer y seleccionar a los mejores candidatos.

- c. *(Docentes) motivados y empoderados de una voluntad para mejorar sustancialmente la calidad de los procesos y de los resultados de aprendizaje*: Esta afirmación conlleva el reconocimiento implícito de que en Paraguay existen muchos docentes que no tienen la motivación necesaria, y quien no está motivado adecuadamente, será difícil que ejerza su profesión con pasión, con amor a sus estudiantes y a la enseñanza. Y, por tanto, difícilmente puedan estar empoderados. Este adjetivo, según la Real Academia Española, refiere a “dar a alguien autoridad, influencia o conocimiento para hacer algo” (Real Academia Española de la Lengua, 2023). Por tanto, un docente empoderado sería un profesional que tiene autoridad, influencia y los conocimientos necesarios para el ejercicio profesional de la docencia, a lo cual se debe agregar el compromiso con la calidad y con los resultados, mencionados de manera resumida por el MEC en el fragmento citado.

El ajuste del mecanismo de ingreso realizado a partir del año 2019 impacta no solo en las instituciones formadoras de docentes de gestión oficial, sino también a aquellas de gestión privada, pues conforme con las disposiciones legales vigentes, el nivel de formación docente está bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación y Ciencias (Congreso de la Nación Paraguaya. Ley N° 1264, 1998), instancia que habilita los cursos, habilita las instituciones formadoras de docentes, establece los programas de estudio, entre otros mecanismos como los del ingreso y egreso.

Cabe señalar que a partir de la resolución DGFPE N° 482/2019, todas las instituciones que oferten carreras de profesorado en formación docente inicial, sean del sector público o del sector privado,

deberán aplicar sus procedimientos e instrumentos. En tanto que las instituciones de educación superior, que oferten formación docente inicial en el marco de carreras de grado de nivel de licenciatura, regularán sus procesos de acceso por medio de disposiciones propias de dichas instituciones en concordancia con lo establecido por el Consejo Nacional de Educación Superior (FORMACAP, 2021, pág. 121).

Los cursos de grado que también forman a docentes no son habilitados ni regulados por el MEC, sino por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES). Por tanto, las universidades y los institutos superiores que oferten cursos de grado del ámbito educativo no están sometidos a las normativas establecidas por el MEC, sino a los lineamientos establecidos por el CONES, cuya instancia aprueba los proyectos curriculares de las carreras de grado y posgrado (Congreso de la Nación Paraguaya. Ley N° 4995, 2013).

Los ajustes al mecanismo de ingreso implementados en el año 2019 y sus adaptaciones en el año 2020 al 2023³ buscan identificar a los postulantes mejor preparados en sus competencias básicas de comprensión lectora y pensamiento lógico matemático, vinculadas ambas al pensamiento lógico y al pensamiento crítico.

Tanto el procedimiento de acceso establecido en el 2019 como en la adaptación del mismo en el 2020 buscan mejorar la captación de postulantes a la docencia, de tal manera a que cuenten con competencias básicas homogéneas para el acceso a la formación general y al desarrollo de la profesión docente (FORMACAP, 2021, pág. 122).

Estas determinaciones están asociadas a la necesidad de formar profesionales altamente competentes en poco tiempo (el tiempo que dura la formación inicial) y en respuesta a las necesidades y a las demandas actuales que, además, son altamente cambiantes.

³ Desde el año 2020, se hicieron algunos ajustes el mecanismo de ingreso establecido en el año 2019 debido a la llegada de la pandemia del Covid-19 a Paraguay. Ello imposibilitó las pruebas presenciales los años 2020 y 2021, con lo cual se tuvo que ajustar el procedimiento de aplicación de los exámenes.

Todo esto orientado a mejorar el perfil de ingreso de los estudiantes de formación docente inicial, como una estrategia basada en el filtro, permitiendo el acceso de aquellos estudiantes con las competencias mínimas deseadas para la preparación de una nueva generación de docentes con altos niveles de competitividad en consonancia con las exigencias actuales del entorno (FORMACAP, 2021, pág. 122).

Todos pueden aprender, pero convertir a los postulantes de formación inicial, desde la base de sus condiciones de acceso a la carrera, a buenos profesionales de la educación, con las características mencionadas, supone iniciar ese proceso de formación con unas competencias mínimas. De lo contrario, el tiempo previsto de formación no sería suficiente para lograr el perfil de salida esperado.

De esta manera, desde el año 2019 se propone una evaluación comparativa del desarrollo de las competencias de los postulantes en dos momentos: antes del inicio del *Curso Probatorio de Ingreso* (CPI) y al final del mismo de modo a determinar el avance del estudiante en relación a sus propios resultados en la primera prueba.

En cuanto a la evaluación de los postulantes, el procedimiento prevé la realización de pruebas estandarizadas, que como ya se mencionó, evalúa las competencias iniciales y establece además una evaluación de salida, la que deberá plantearse con el mismo rigor que la evaluación de entrada, de tal forma a que permita comparar la situación de inicio del postulante con relación a su situación al momento del cierre del CPI (FORMACAP, 2021, pág. 123).

De esta manera, los postulantes del año 2022, que son objeto de esta investigación, han participado de la primera prueba en marzo del año mencionado; los que han demostrado las competencias mínimas de base han seguido el CPI y, en el mes de julio del mismo año, han vuelto a ser evaluados básicamente con los mismos parámetros. Los que han aprobado esta segunda prueba son los que se pudieron matricular como alumnos regulares de las diferentes instituciones formadoras.

1.2.1.4. *Las pruebas de ingreso*

Los exámenes de ingreso constituyen un mecanismo considerado válido para identificar a los mejores postulantes conforme a unos criterios predefinidos. En palabras de Barber y Mourshed,

Estos mecanismos asumen que para que una persona pueda convertirse en un docente eficiente deberá poseer cierto conjunto de características susceptibles de identificación antes de ejercer la profesión: un alto nivel general de lengua y aritmética, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación, el deseo de aprender y motivación para enseñar (Barber & Mourshed, 2008, pág. 16).

De estos aspectos señalados por los autores citados, las pruebas cognitivas posibilitan una evaluación objetiva de los niveles de competencias en lenguaje y matemática; sin embargo, difícilmente puedan evaluar las habilidades interpersonales, y cualidades como el deseo de aprender y la motivación hacia la enseñanza. Este tipo de constructo requiere otros mecanismos de evaluación no previstos en el mecanismo de ingreso analizado en este estudio.

Las pruebas de ingreso constituyen un desafío tanto para el subsistema de educación superior como para los postulantes interesados en acceder a los cursos de formación inicial de docentes en Paraguay. El MEC lo plantea de la siguiente forma:

El desarrollo de las competencias para enseñar implica una proficiencia mínima de base que permita la formación docente sobre una plataforma homogénea básica, por un lado, y, por otro lado, con reales posibilidades de potenciar sus competencias en un tiempo mínimo de tres años. Con esta motivación se propone la aplicación de una prueba estandarizada que determine competencias mínimas de base, especialmente en comprensión lectora (en las dos lenguas oficiales) y en pensamiento lógico matemático. Aquellos que superen el nivel umbral de aceptabilidad, es decir, el nivel II: comprensión inferencial, en el caso de la lectura, y de resolución de problemas del entorno cotidiano aplicando algoritmos de las operaciones básicas, en el caso

de Matemática, son los estudiantes que estarán en condiciones de ser formados para la nueva generación de docentes con altas posibilidades de un desarrollo cualitativo de sus competencias profesionales docentes (Ministerio de Educación y Ciencias, 2019, págs. 7, 8).

El mensaje del MEC con estas determinaciones es que no solo dará respuesta a la necesaria reposición de docentes conforme se van jubilando quienes ya cumplen los años de servicio, sino la decidida apuesta por formar una nueva generación de educadores con posibilidades de implementar innovaciones pedagógicas tan requeridas a nivel nacional (Ministerio de Educación y Ciencias, 2019).

Cuando menciona los niveles, el MEC alude a los utilizados en las pruebas del SNEPE. A continuación, se presentan los niveles de comprensión lectora para la evaluación del lenguaje del 9° grado de la Educación Escolar Básica y del 3° curso de la Educación Media, que constituyen la referencia más importante para la elaboración de los instrumentos utilizados para el ingreso a cursos de formación inicial de docentes en el año 2022.

Tabla 1. Niveles de desempeño en Comunicación Castellana, 9.º grado de EEB

Nivel	¿Qué saben y pueden hacer los estudiantes en cada nivel de desempeño?
I. Bajo (hasta 449 puntos)	Los estudiantes logran responder preguntas básicas y elementales sobre los contenidos del programa de estudio.
II. Medio (entre 450 y 549 puntos)	Los estudiantes en este nivel logran las habilidades para: Reconocer el lugar donde sucedieron las acciones de los hechos y el sentimiento o la actitud emocional de los personajes por medio de la comprensión de información literal, identificar figuras literarias simples o de baja complejidad, comprender el significado de palabras escritas individualmente y frases cortas, por medio de la relación contextual del vocablo, así como por su sinónimo y antónimo. Comprender el significado de palabras escritas individualmente y frases cortas de baja complejidad, por medio de la relación contextual del vocablo.
	Los estudiantes, además de las habilidades mencionadas en los niveles anteriores, logran:

III. Esperado (entre 550 y 649 puntos)	Deducir o inferir la idea principal del párrafo, una idea del texto y la intencionalidad del autor de la obra leída con análisis más complejos que implican comprensión e interpretación cuando la información no es explícita, determinar la trama discursiva y el tipo correspondiente al texto cuyo contenido o forma pueden ser desconocidos, organizar fragmentos de información del texto en secuencia de acciones, deducir información relevante, vincular en la oración, distinguir diferencias y conexiones en la relación de causa y efecto y oraciones según la actitud del hablante, las funciones del lenguaje cuando los datos no son evidentes y la escritura correcta de palabras según los criterios de las normas ortográficas. Determinar la trama discursiva y el sentimiento o la actitud emocional del personaje del texto cuyo contenido o forma pueden ser desconocidos, distinguir diferencias y conexiones en la relación de causa y efecto de la obra y relacionar los elementos gramaticales de la oración.
IV. Destacado (desde 650 puntos)	Los estudiantes, además de las habilidades mencionadas en los niveles anteriores, logran: Deducir la idea central y la intencionalidad del autor del texto relacionando para ello la información facilitada en el texto con sus propios conocimientos y experiencias. Deducir la idea central del texto a partir de la formulación de hipótesis de acuerdo a sus interpretaciones y lo leído en la obra, distinguir la escritura correcta de palabras complejas, según los criterios de las normas ortográficas.

Extraído de (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020, pág. 22)

Tabla 2. Niveles de desempeño en Lengua Castellana y Literatura, 3.º curso de EM

Nivel	¿Qué saben y pueden hacer los estudiantes en cada nivel de desempeño?
I. Bajo (hasta 449 puntos)	Los estudiantes logran responder preguntas básicas y elementales sobre los contenidos del programa de estudio.

II. Medio (entre 450 y 549 puntos)	Los estudiantes, además de las habilidades mencionadas en el nivel anterior, logran: Comprender el significado de los vocablos escritos individualmente y frases cortas de baja complejidad, por medio del sinónimo y antónimo de las palabras. Discriminar personaje principal de secundarios y sus características, hecho y opinión por medio de inferencias sencillas de los textos, tipo de texto y las funciones del lenguaje en textos simples y las oraciones según la actitud del hablante. Reconocer el tiempo de acción de la narración cuando dichas informaciones se hallan en forma literal, enumerar las secuencias de acciones. Conocer el uso correcto de los signos de puntuación en la oración o frases atendiendo a las normas ortográficas.
III. Esperado (entre 550 y 649 puntos)	Los estudiantes, además de las habilidades mencionadas en los niveles anteriores, logran: Identificar la acción del personaje en el texto cuando la información no es evidente. Interpretar el significado de las figuras literarias en una frase o texto cuando las mismas presentan cierto grado de complejidad. Distinguir la escritura correcta de palabras según los criterios de las normas ortográficas y los elementos gramaticales de la oración, diferencias y conexiones en la relación de causa y efecto. Inferir una idea y el tema del texto, la intencionalidad del autor a través de integración y conexión de varios datos que permiten la comprensión global del texto. Categorizar los textos según los géneros literarios y sus características según estén escritos en prosa o versos.
IV. Destacado (desde 650 puntos)	Los estudiantes, además de las habilidades mencionadas en los niveles anteriores, logran: Comprender el significado de expresiones y frases cortas especializadas, por medio de la relación contextual a partir de puntos de vista que impliquen comprensiones sofisticadas. Conectar elementos referenciales en oraciones sintácticamente complejas. Interpretar el conflicto de carácter de la obra que genere categorías abstractas de interpretaciones. Inferir la idea principal del párrafo, la idea central, el mensaje y una idea del texto leído, relacionando y valorando para ello la información facilitada en el texto con sus propios conocimientos, actitudes y experiencias.

Conectar la información facilitada en el texto con las características del Realismo en Hispanoamérica del Siglo XX.

Extraído de Informe Nacional de Resultados: Evaluación censal (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020, pág. 23)

Cabe destacar que estos niveles son similares a las utilizadas por el LLECE para sus diferentes evaluaciones en las mismas áreas. Y son similares a los indicadores evaluados por PISA-D cuando se aplicó al Paraguay y a otros países de la región.

Por otro lado, estos niveles, a su vez, están vinculados con los niveles de lectura que, según los documentos curriculares del MEC, son básicamente tres:

Tabla 3. Niveles de comprensión lectora

Niveles	Característica
Literal	Se refiere a la capacidad que tiene el lector de evocar sucesos o hechos tal como aparecen expresados en el texto. Generalmente, este nivel implica un proceso de lectura guiado básicamente por medio del contenido del texto. Las actividades de comprensión lectora se centran en preguntas literales cuyas respuestas aparecen en el texto explícitamente.
Inferencial	El lector analiza el texto más allá de lo manifestado explícitamente por el autor. El alumno desarrolla la capacidad de deducir o inferir ideas o informaciones que no han sido expresadas directamente pero que están implicadas semánticamente; esto quiere decir que el lector lee lo que no está en el texto explícitamente. Es un aporte en el que prima su interpretación, y que a partir de ella va relacionando lo leído con sus saberes previos, los cuales le permiten generar nuevas ideas en torno al texto.
Apreciativo-crítico	El lector puede emitir juicios de valor en relación con el texto. Para que exista una lectura crítica, es necesario que el estudiante exprese de forma reflexiva su opinión, su parecer respecto de lo leído, dialogue con el autor, discuta puntos de vista si no está de acuerdo o la complementa.

Adaptado de Informe Nacional de Resultados: Evaluación censal (Ministerio de Educación y Ciencias, 2014, pág. 70)

Al respecto de estos niveles, el MEC había declarado que para el ingreso al CPI se requiere al menos un nivel mínimo de lectura inferencial (Ministerio de Educación y Ciencias, 2019). Esto significa que si los estudiantes únicamente resuelven los ítems del nivel literal no será suficiente para aprobar e ingresar al CPI. Conforme con el análisis elaborado por el investigador, y en coherencia con lo establecido por el MEC, las capacidades específicas evaluadas en ambas pruebas son los siguientes:

Tabla 4. Capacidades específicas evaluadas y el nivel de dificultad

Capacidad específica evaluada	Nivel de dificultad (1 al 3) y cantidad de ítems en las pruebas
1. Reconocimiento de la tipología textual según las características y la intencionalidad del texto.	2
2. Reconocimiento del nivel de lenguaje utilizado en el texto.	1
3. Reconocimiento de la trama textual.	1
4. Reconocimiento de los destinatarios del texto a partir de su contenido.	2
5. Identificación del significado del título del texto en relación con el contenido desarrollado.	3
6. Inferencia de la intencionalidad comunicativa del autor.	2
7. Identificación del tema del texto.	3
8. Reconocimiento del tipo de conexión establecida en el texto (uso de conector)	1
	2
9. Reconocimiento del significado contextual de palabras o expresiones.	2
	2
	2
	2
	2
	3
10. Identificación de la idea principal de un párrafo.	3
11. Reconocimiento del mensaje del texto.	3

12. Identificación de la idea principal del texto.	3
	3
13. Identificación de sinónimo contextual.	2
	2
14. Identificación de ideas explícitas en el texto.	1
	2
	2
	2
15. Inferencia de ideas implícadas (no explícitas)	3
	3
	2
	3
	2
	3
	3
	2
16. Identificación de un recurso de cohesión y su función (uso de pronombre)	2
17. Identificación de un recurso de cohesión y su función (uso de hiperónimo)	2
18. Reconocimiento de la concordancia nominal establecida en un fragmento del texto.	2
19. Aplicación del uso de signos de puntuación.	1
20. Aplicación de normas de uso de la tilde.	2
	2
	1

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los dos instrumentos utilizados, para la prueba del mes de marzo y para la prueba del mes de junio de 2022.

Los niveles de dificultad de la prueba están vinculados con los niveles de lectura (literal, inferencial y apreciativo-crítico) y con los niveles utilizados por el SNEPE. Sin embargo, estos niveles del 1 al 3 fueron establecidos para realizar un análisis más preciso de ambos instrumentos y su equivalencia, teniendo en

cuenta que el MEC declara que ambas evaluaciones miden las mismas capacidades (Ministerio de Educación y Ciencias, 2019). En el anexo de este trabajo se encuentra una tabla con mayores detalles de cada ítem correspondientes a cada uno de las capacidades específicas y los niveles evaluados. Para este análisis, se ha tenido en cuenta lo siguiente:

Tabla 5. Nivel de dificultad de los ítems

Niveles de dificultad del ítem	Característica
1	Son ítems de nivel básico, que requieren saberes específicos de uso frecuente para cualquier usuario de la lengua o la identificación de datos explícitos en el texto.
2	Son ítems medianamente complejos, que conlleva la realización de inferencias sencillas, la aplicación de uno más conocimientos específicos de uso habitual, o la vinculación de dos o más datos explícitos en el texto para obtener una respuesta determinada.
3	Son ítems complejos, que implican niveles elevados de inferencias, para lo cual se requiere vincular varios datos del texto, realizar síntesis y obtener una comprensión global de lo leído. En algunos casos, involucra la aplicación de conocimientos específicos de uso no frecuente.

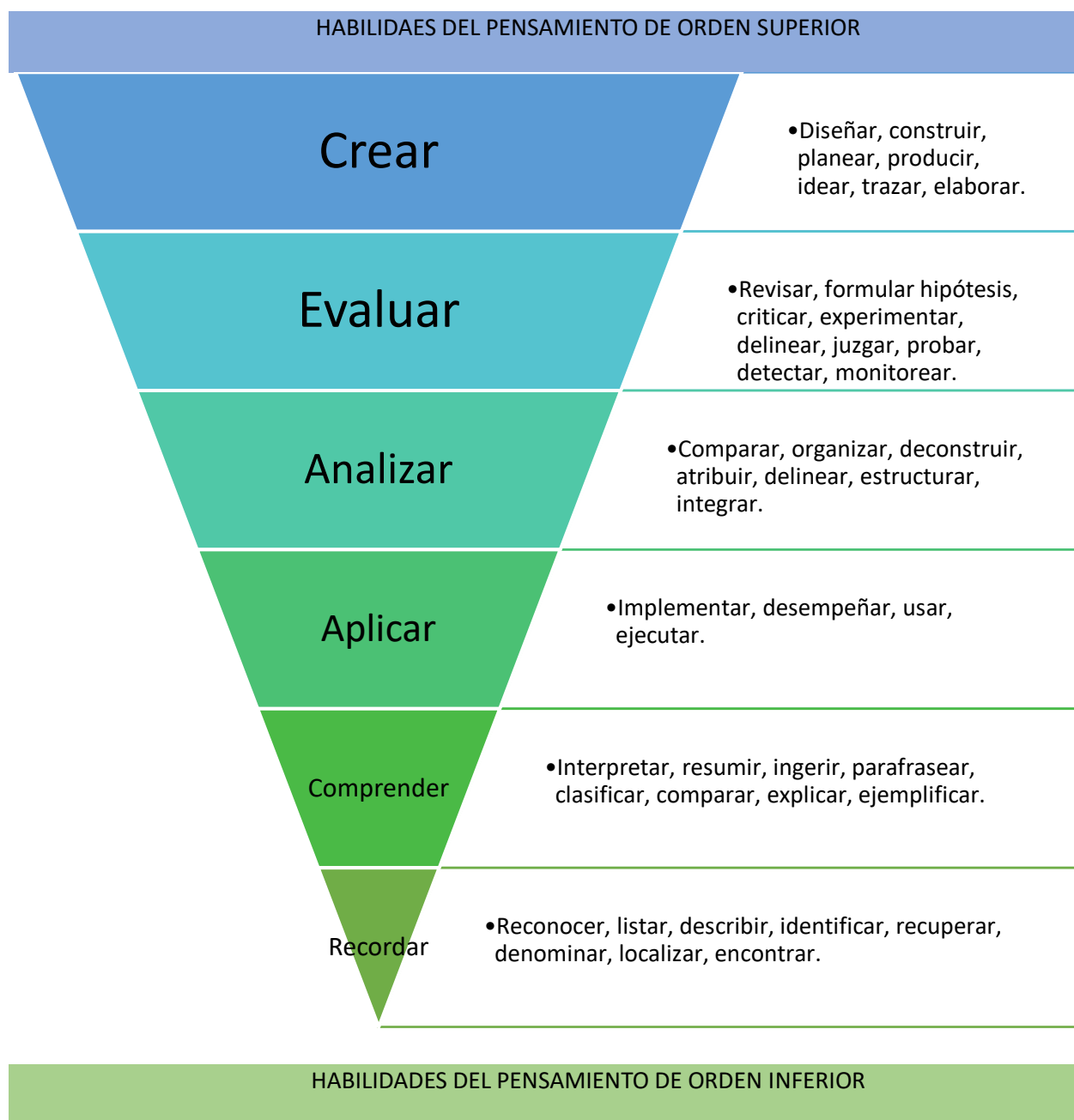
Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los dos instrumentos utilizados, para la prueba del mes de marzo y la prueba del mes de junio de 2022.

Con estos parámetros, el MEC elaboró y aplicó las dos pruebas para la cohorte 2022-2024.

Por otro lado, para contar con un parámetro más de análisis, es posible recurrir a la Taxonomía de Benjamín Bloom, muy utilizado en la educación para analizar el nivel de complejidad de los objetivos educativos, plenamente aplicable para dimensionar el nivel de complejidad de las capacidades evaluadas en una prueba escrita. El siguiente gráfico ilustra la mencionada taxonomía con su versión actualizada para la era digital.

Gráfico 1. Taxonomía de Bloom para la era digital

MAPA DE LA TAXONOMÍA DE BLOOM PARA LA ERA DIGITAL



Fuente: Adaptado de Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital.⁴

⁴ Se puede acceder al material de referencia en el siguiente enlace: [taxonomia de bloom para la era digital-libre.pdf \(d1wgtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://d1wgtxts1xzle7.cloudfront.net/taxonomia_de_bloom_para_la_era_digital-libre.pdf)

Como se puede observar en la tabla, el nivel más básico refiere a **recordar**, que es equivalente en la lectura a identificar y recuperar datos puntuales en un texto; luego, **comprender**, que conlleva ya la interpretación de lo que uno lee y la posibilidad de hacer inferencias; sigue **aplicar**, que consiste en utilizar una información o conocimiento para resolver una situación; luego, **analizar** que conlleva la examinación de las partes (deconstruir) para una revisión minuciosa y luego la integración en la totalidad para una comprensión global; sigue **evaluar**, que incorpora la posibilidad de juzgar, criticar, observar y valorar; finalmente, **crear**, que conlleva la producción o el diseño de algo nuevo.

1.2.1.5. Formación en servicio

Como ya se ha mencionado, la formación docente tiene dos vertientes: la formación inicial, que es el inicio de un proceso denominado formación continua (forma parte de ella), y la formación en servicio o simplemente formación en servicio, que refiere a las diferentes formas de capacitación o profundización de las competencias docentes durante en el ejercicio de la profesión.

La formación continua en servicio está compuesta de un conjunto de oportunidades de formación que puede resultar realmente amplia. De manera simplificada, se incluyen cuanto sigue:

- **Cursos de capacitación:** son cursos relativamente breves, que pueden alcanzar hasta 300 horas y pueden ser implementadas en cualquiera de las modalidades (presencial, mixta o a distancia). Su objetivo principal es la de dotar de conocimientos y habilidades a los docentes en ejercicio sobre temas que no conoce o tareas que no puede realizar con la eficiencia esperada. Conforme con la legislación vigente, el docente en Paraguay debe cumplir con un mínimo de 100 horas de capacitación anual (Presidencia de la República del Paraguay. Decreto N° 468, 2003).
- **Cursos de actualización:** son cursos similares a las capacitaciones, pero que están motivados por el rápido desarrollo de nuevos conocimientos o nuevas técnicas, por lo que se requiere actualizar a los docentes en conocimientos y habilidades que ya tienen. Lo que se busca es ponerlos al día con las últimas novedades. Un buen ejemplo, en el contexto actual, podría ser la integración de la

inteligencia artificial en el aula, como recurso didáctico, de investigación, de producción de textos, etc.

- **Cursos de profesionalización:** son cursos destinados a personas que ejercen la docencia sin contar con un título docente, es decir, aún no son profesionales. Los cursos de profesionalización posibilitan titular a las personas en ejercicio de la docencia (pero sin la titulación correspondiente), de modo que una vez finalizado el curso podrán matricularse y ser profesionales de la educación. En Paraguay, en los últimos años se han habilitado pocos cursos de profesionalización, porque son escasos los que ejercen la docencia sin un título. Sin embargo, aún se cuentan con docentes con título de bachiller en algunas escuelas rurales y en escuelas de comunidades indígenas.
- **Cursos de especialización:** estos son cursos de postgrados que tienen como finalidad especializar al educador profesional en una temática particular. Son dictados por universidades o institutos superiores de educación y exigen como perfil de entrada el título de grado.
- **Cursos de técnico docente:** son cursos post título docente, diseñados para preparar al educador profesional para cumplir funciones técnicas específicas e integrar equipos técnicos especializados. Además, están planificados para preparar a los que egresan del curso a capacitar y/o acompañar a otros docentes en una temática específica. Por ejemplo, el curso Técnico Docente en Evaluación Educativa forma y habilita para cumplir la función de evaluador.
- **Cursos de maestría:** son cursos de postgrados de alto nivel en un tema específico o en un área específica. Posibilitan elevar considerablemente el nivel de cualificación profesional del educador en servicio.
- **Cursos de doctorado:** son cursos de postgrados de alto nivel en un tema específico o en un área específica. Posibilitan elevar considerablemente el nivel de cualificación profesional del educador en servicio. El perfil está centrado en ser experto en una temática específica e investigador de la especialidad, en este caso, de los temas educativos.

- **Otros cursos de postgrado:** son actividades y capacitaciones especializadas que posibilitan la consolidación de la formación de alto nivel de una especialidad.

Además de los cursos mencionados, existen muchas otras formas en las que un docente participa de la formación en servicio. Algunos de ellos son:

- **Pasantía:** una de las estrategias de consolidación de la formación profesional del educador constituye la pasantía. Consiste en integrarse a una institución o a un equipo de trabajo con el objetivo de aprender de qué manera operan y desarrollan sus actividades profesionales. Puede ser a nivel nacional o internacional.
- **Seminarios y otros eventos:** son estrategias para socializar y compartir conocimientos actualizados, de las cuales los interesados pueden participar. Constituyen encuentros de profesionales con expertos para tratar temas específicos de un campo profesional.
- **Talleres:** constituyen una metodología adecuada para desarrollar experiencias prácticas (aunque basadas en conocimientos teóricos). Su naturaleza práctica conlleva la producción de un bien o un servicio o desarrollar recursos didácticos, por ejemplo, en caso de la docencia.
- **Círculos de aprendizajes:** estrategia de formación continua que consiste en la generación de espacios y condiciones para que los colegas educadores puedan compartir experiencias y conocimientos unos con otros, sin la necesidad de la mediación de un experto externo.
- **Autoformación:** en el marco de la formación continua, una de las estrategias más eficientes es la autoformación. Consiste en que el propio educador desarrolla conciencia de lo que requiere mejorar o aprender y busca la manera de hacerlo. Puede tener cierta formalidad (planificado, proyectado y controlado), pero lo más usual es que simplemente responda a la curiosidad y a las necesidades que el propio docente va identificando. Esta estrategia fue fundamental durante la pandemia del Covid 19.

Según el marco legal vigente, es responsabilidad de los institutos de formación docente, los institutos superiores de educación y las universidades ofrecer las oportunidades de formación. La Ley N° 1725 Estatuto del Educador, en su artículo 34 establece cuanto sigue: “La formación de educadores corresponderá a los centros de formación docente, institutos superiores o universidades. Las instituciones privadas deberán contar previamente para su funcionamiento con el reconocimiento y la autorización legal debida” (Congreso de la Nación Paraguaya. Ley N° 1725, 2001, pág. 5).

En la misma línea, el mismo marco legal establece la participación de los diferentes actores, en el artículo 35, en los siguientes términos:

Artículo 35.- Los gobiernos departamentales, las municipalidades, las entidades privadas y las organizaciones gremiales y/o culturales, podrán apoyar y promover los procesos de capacitación y actualización permanente en coordinación con las instituciones responsables. El Ministerio de Educación y Cultura, a través de las instancias zonales, departamentales y regionales, promoverá la actualización y formación de educadores en las localidades e instituciones educativas. Los proyectos de capacitación y actualización podrán ser ejecutados también por instituciones de educación superior, reconocidas por el Ministerio de Educación y Cultura (Congreso de la Nación Paraguaya. Ley N° 1725, 2001, pág. 5).

En esta línea, los esfuerzos por promover la formación continua en Paraguay han ido en aumento en los últimos años. El MEC ha registrado y aprobado formalmente un promedio de 450 proyectos de diferentes cursos de formación en servicio en los últimos tres años, según datos proveídos por la Dirección General de Formación Profesional del Educador.

Y la llegada en Paraguay de la pandemia del Covid 19, a principios de año 2020, ha significado un enorme desafío por mantener los servicios educativos, como en todo el mundo. En este marco, se ha visto un aumento significativo no solo de la cantidad de ofertas de formación, sino también la diversidad de temas abordados y de modalidades de formación, que fue pasando de presencial a modalidades mixtas

(semipresenciales) y un notable crecimiento de la formación en la modalidad a distancia (FORMACAP, 2021).

En ese contexto, el MEC ha iniciado la implementación de la plataforma Mbo'ehára 360°, que es un espacio virtual de capacitación docente, donde el MEC ofrece oportunidades de formación a todos los docentes del Paraguay. Desde el 2020 hasta el año 2023, a través de esta plataforma se han capacitado al menos 60 000 docentes del país, y han registrado su usuario al menos 72 000 docentes, conforme con datos proveídos por la Dirección General de Formación Profesional del Educador. Esto significa que alrededor del 90% de los educadores del país hoy cuentan con acceso a la plataforma de capacitación y que alrededor del 75% de los educadores han hecho al menos un curso de capacitación a través de Mbo'ehára 360°.

En la misma línea, cabe señalar los esfuerzos no sistematizados a la fecha que han realizado miles de docentes en Paraguay para formar redes, ayudar y aprender juntos en el contexto de la pandemia. Cientos de reuniones, de círculos de aprendizaje, de espacios para compartir experiencias, se han ido implementando, lo cual posibilitó migrar de modalidad presencial a la modalidad a distancia en los años 2020 y 2021. Y el desarrollo de las competencias TIC ha sido uno de los temas más solicitados y desarrollados, sea a través de cursos formales como a través de espacios de formación informales que se han generado (FORMACAP, 2021).

1.2.3. Rendimiento académico

El rendimiento académico es un concepto central en los diferentes estudios vinculados a resultados de aprendizaje y calidad de los sistemas educativos. Sin embargo, cabe destacar que es un concepto complejo, que representa una variable asociada a otras (Obando & Calero Miele, 2017). Ese es uno de los motivos por el cual en este estudio se ha relacionado el rendimiento académico de los postulantes a una serie de características, muchas de las cuales constituyen factores asociados al aprendizaje y al desempeño académico.

En este acercamiento conceptual, observamos el análisis realizado por Obando y Calero Mieles:

Desde el punto de vista etimológico este vocablo tiene dos planos; el primero viene del latín rendimiento y significa referido a “producto o utilidad dado por una cosa en relación con lo que consume, cuesta, trabaja”; mientras que en el segundo se refiere a proporción entre el producto o el resultado obtenido y los medios utilizados. Por tanto, acercarse a la definición del término “rendimiento académico” obliga a reconocer su asociación al sujeto de la educación como ser social (Obando & Calero Mieles, 2017).

El rendimiento académico refiere a la constatación de los resultados de aprendizaje que se han definido como los objetivos o las metas a ser logradas en un determinado periodo de tiempo. (Ariza, Sardoth Blanchar, & Rueda Toncel, 2018). Estos mismos autores explican el alcance conceptual de la siguiente forma:

Contextualizando el concepto de rendimiento académico en la educación, se puede inferir que es la relación entre el valor de los costes aportados (entre los que se encuentran la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses), y la utilidad alcanzada (nivel de logros obtenidos). Se infiere de esta conceptualización que intervienen varios factores que modifican el rendimiento del estudiante como lo son: el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-estudiante. Convirtiéndose el rendimiento académico en un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante. Esto hace que cada institución lo tome como indicador de calidad (Ariza, Sardoth Blanchar, & Rueda Toncel, 2018, pág. 139).

Así, el rendimiento académico de un estudiante en particular, de un grupo clase o de toda la institución educativa suele ser utilizado como uno de los criterios más importantes para determinar la calidad de los resultados educativos (Obando & Calero Mieles, 2017).

El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración; es un medio y no un fin en sí mismo; está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función a los intereses y necesidades del entorno del alumno (Obando & Calero Miele, 2017, pág. 128).

Cabe considerar, sin embargo, que el rendimiento escolar es un concepto dinámico, pues no solo se trata de un producto traducido en una nota habitualmente numeral, sino involucra una serie de otras variables complejas como las características personales del estudiante, el apoyo de la familia, el ambiente escolar, las estrategias de enseñanza de los docentes, entre otros (Borja Naranjo, Martínez Benítez, Barreno Freire, & Haro Jácome, 2021); (Obando & Calero Miele, 2017) . Estos últimos autores, citando a Pizarro (1985), aluden al “rendimiento académico como la capacidad de respuesta que tiene un individuo, a estímulos educativos, objetivos o propósitos educativos previamente establecidos” (Obando & Calero Miele, 2017, pág. 214).

Desde esta perspectiva el rendimiento académico se puede considerar como un estimado de lo que un alumno ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación; es la capacidad del alumno para responder al proceso educativo en función a objetivos o competencias. Por tanto, no solo expresa el nivel alcanzado por el estudiante, sino que deja al descubierto determinados factores que pudieron estar influyendo en él (Obando & Calero Miele, 2017, pág. 216).

Otros autores señalan, igualmente la complejidad del concepto y su carácter dinámico. En la siguiente explicación, Ariza, Sardoth Blanchar y Rueda Toncel alertan de las múltiples variables que intervienen en los resultados académicos y de la necesidad de complementar los resultados cuantitativos con datos cualitativos que posibiliten una mejor comprensión del rendimiento académico:

El rendimiento académico es un proceso complejo que bien podría plantearse como una propiedad emergente de un sistema educativo, y donde se entrecruzan múltiples variables. Es esta

complejidad lo que no permite la existencia de un modelo que lo describa. Cuando se habla en los sistemas educativos de rendimiento académico, en general, el dato viene asociado a notas numéricas que acreditan y promocionan a los estudiantes. Pero, en la literatura educativa se insiste en que es un constructo complejo y estudios de la última década indican que el valor cuantitativo se vería enriquecido si se consideraran, además, algunos aspectos cualitativos (Ariza, Sardoth Blanchar, & Rueda Toncel, 2018, pág. 137).⁵

Otros autores aportan reflexiones igualmente valiosas en esta misma línea. El rendimiento académico constituye una consecuencia de un proceso en el que no solo incide el trabajo del docente y el esfuerzo del estudiante sino otros factores externos como el ambiente familiar, las características de la institución educativa, el ambiente en el aula, entre otros. Y factores internos del estudiante, como la actitud, la aptitud, la inteligencia, la personalidad y la motivación (Ariza, Sardoth Blanchar, & Rueda Toncel, 2018).

Desde otra perspectiva, Navarro plantea una mirada igualmente valiosa y de atención para las instituciones educativas y para los docentes. El autor explica que, en el campo educativo, particularmente en lo que respecta a los resultados académicos obtenidos por los estudiantes, la habilidad y el esfuerzo no son necesariamente sinónimos ni garantizan los resultados académicos óptimos. Un estudiante hábil (cognitivamente hablando) que no se esfuerza probablemente obtendrá resultados menos satisfactorios que un estudiante, quizá menos hábil, pero que se esfuerza bastante (Navarro, 2003). En este contexto, las instituciones educativas deben procurar que los estudiantes no se autoperciban como poco hábiles, pues esto puede traer consecuencias negativas. Y que comprendan la importancia de complementar habilidad con esfuerzo para obtener el éxito académico (Navarro, 2003). El mismo autor, alerta cuanto sigue:

⁵ Disponible en: <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-ElRendimientoAcademico-6523274.pdf>

Lo anterior significa que, en una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. Así el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad (Navarro, 2003, pág. 2).

Autores como Ariza, Sordoth Blanchar y Rueda Toncel señalan también preocupaciones al respecto, sobre todo, en lo que refiere al impacto negativo que puede tener considerar como criterio de éxito o fracaso los datos obtenidos con respecto al rendimiento académico.

Del interés expuesto en el estudio de factores incidentes en el rendimiento académico surge la necesidad de plantear una aproximación conceptualizada de su carácter multidimensional. Hoy, cualquier docente, informado y amante de su profesión, acepta que hablar de rendimiento académico implica señalar un éxito compartido entre el estudiante, el docente, el clima del aula y el contexto a lo menos. Sin embargo, lograrlo en las aulas dista de la aceptación rápida de su importancia. Cuando no se alcanza, el rendimiento académico es negativo y esos fracasos cuando son reincidentes conllevan a la repitencia y/o a la deserción, dos grandes flagelos de los sistemas educativos latinoamericanos (Ariza, Sardoth Blanchar, & Rueda Toncel, 2018, pág. 140).

En síntesis, el rendimiento académico es un concepto complejo y dinámico. Incluye aspectos cualitativos y cuantitativos que suelen ser considerados como claves para evaluar el éxito académico de un estudiante, una institución e incluso la calidad de los sistemas educativos (Ariza, Sardoth Blanchar, & Rueda Toncel, 2018). Cabe señalar que el uso de los resultados de dos pruebas para analizar el rendimiento académico resulta una limitante en este estudio, que al relacionar con la caracterización de los estudiantes plantea un acercamiento más complejo. Se reconoce, sin embargo, esta limitación y las conclusiones

evitarán cualquier tipo de generalizaciones para evitar simplificar y aplicar de manera genérica determinaciones que no son aplicables en todos los casos y sin estudiar todos los factores intervinientes.

En este trabajo, por los objetivos propuestos y la naturaleza del estudio, el rendimiento académico se utilizará en el análisis de los resultados obtenidos por los postulantes en las dos pruebas de *Comprensión lectora en castellano*, es decir, se restringirá el concepto a los resultados cuantitativos de las dos evaluaciones, entendiendo que esos resultados traducen otros aspectos, como los mencionados anteriormente, que están implicados, pero que no son objeto de estudio de este trabajo.

1.2.4. Caracterización de los postulantes

Contar con datos sistematizados sobre las características de una población determinada resulta fundamental para el análisis y la toma de decisiones basadas en evidencia. Es un proceso necesario y varios estudios de diferentes tipos de alcances lo tienen como objetivo. Para cada estudio, dicha caracterización se restringe a aquellos aspectos más sustanciales que definen, describen o determinan ciertas cualidades de una población meta. Restrepo Gallo, Minota Valencia y Meneses Copete definen la caracterización de la siguiente manera:

Caracterizar una población es el intento de determinar las condiciones particulares que la distinguen en materia de estructura social, política y económica. Es pertinente precisar que la caracterización no se limita a la recopilación de datos estadísticos, también tiene como objetivo elaborar un diagnóstico de la realidad social de la población teniendo en cuenta además de su organización actual, el estudio de sus transformaciones, es decir, la manera cómo ha cambiado o mutado en el tiempo. Dicho esto, se comprende que tal estudio se realiza bajo dos perspectivas temporales opuestas y complementarias, a saber: (...) la investigación es sincrónica porque describe las circunstancias de una población en un determinado momento histórico, más específicamente, es preciso señalar que la investigación se sitúa en el aquí y el ahora, describiendo las particularidades de la población y su contexto, es decir, actores sociales, escenarios donde

interactúan tales actores, situaciones de conflicto, acontecimientos o eventos recientes que hayan impactado la configuración social (coyunturas), los modos de producción y formas de subsistencia, etc. (...) (Restrepo Gallo, Minotta Valencia, & Meneses Copete, 2014, págs. 363, 364).

En este caso, la caracterización se realizó en un solo momento, es decir, es un estudio sincrónico. Sin embargo, deja constancia de ese momento que pudiera en el futuro compararse con otros estudios de modo a contar con datos, por ejemplo, anualmente. De hecho, una de las intenciones del estudio es proporcionar un instrumento que pudiera ser aplicado varias veces, si el MEC u otros investigadores así lo deciden. De esta forma, se puede hacer un seguimiento de los cambios y las constantes que presenta la población objetivo, en un proceso diacrónico.

Caracterizar a una población implica definir unos criterios e indicadores asociados a variables que se han definido como relevantes, con lo cual se orienta la investigación de manera sistemática, rigurosa y ordenada (Restrepo Gallo, Minotta Valencia, & Meneses Copete, 2014). Los mismos autores, explican además lo siguiente:

(...) la caracterización no parte de cero, sino que desde un principio se apoya en una estructura conceptual o en un conjunto de conocimientos científicos que permiten, a través de unos objetos abstractos, representar simbólicamente un fenómeno tangible como lo es una población. Podemos señalar que esto es así, entre otras cosas, porque, a partir de una teoría previa, el investigador puede hacer preguntas y cuestionamientos significativos; también formular hipótesis o conjeturas probables y provisionales con una mayor probabilidad de acierto. Por otra parte, es importante también señalar que la caracterización además de un cuerpo de conocimientos requiere del establecimiento a priori de un conjunto de reglas o principios, a saber: rigurosidad, objetividad, demarcación de criterios de validez y de confiabilidad (Restrepo Gallo, Minotta Valencia, & Meneses Copete, 2014, pág. 365).

La caracterización de la población de postulantes tiene pocos antecedentes en nuestro país. No se sabe con precisión quiénes son los postulantes que se presentan año tras año a cursos de formación inicial de docentes. El ministerio de Educación y Ciencias no cuenta con datos precisos sobre estos postulantes, salvo los datos contenidos en el Registro Único del Estudiante (RUE), que refiere principalmente a los antecedentes académicos de los que han egresado recientemente de la educación media y algunos datos socioeconómicos y familiares de los mismos, no así de aquellos que ya han finalizado su educación media hace varios años atrás.

En este trabajo, se plantea la necesidad de caracterizar a esta población principalmente desde dos criterios: el conocimiento de la población como colectivo y la mirada de sus características desde la perspectiva de los factores asociados al logro educativo.

Conforme con el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (OREAL/UNESCO, 2021), el análisis de los factores asociados nace de la necesidad de comprender mejor en qué condiciones se producen los aprendizajes y saber qué factores indican en el proceso y en los resultados, aspectos claves para comprender el fenómeno y poder planificar con oportunidades de éxito planes de mejora.

En el informe mencionado, el LLECE (OREAL/UNESCO, 2021) ha considerado los siguientes factores referidos al estudiante y su contexto familiar:

- a. Nivel socioeconómico de los estudiantes y sus familias.
- b. Antecedentes académicos de los estudiantes.
- c. Expectativa de escolaridad futura.
- d. Uso de tecnologías de la información y la comunicación.
- e. Grupos minoritarios.
- f. Tiempo de exposición a la enseñanza.
- g. Género.

- h. Involucramiento parental.
- i. Disposiciones al aprendizaje.

Todos estos factores son importantes, pero algunos de ellos tienen mayor impacto al tratarse de niños, como lo que refiere al involucramiento parental, por mencionar un ejemplo. En el caso de los adultos, este factor difiere dado que una persona mayor de edad es responsable de sí mismo y de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, las condiciones del hogar, el tiempo disponible para el estudio, entre otros, son factores relevantes. Por ese motivo, para este estudio se han seleccionado aquellos que resultan más adecuados a la población estudiada.

1.2.4.1. Criterios para la caracterización de la población de postulantes a cursos de formación inicial de docentes

A. Datos de identificación

Los datos de identificación posibilitan ubicar al postulante en un espacio y en un tiempo, además de la posibilidad de vincular a cada uno de ellos con otros datos importantes para este y otros estudios.

B. Datos familiares y condiciones del hogar

El contexto familiar es uno de los aspectos que incide en el desempeño académico de una persona. Conocer de dónde provienen los postulantes, los antecedentes académicos que tienen sus familiares, las condiciones de estudio en el hogar, las condiciones socioeconómicas para encarar los desafíos de la educación superior, son algunos de los factores que, sin dudas, pueden incidir en las posibilidades de éxito en la formación inicial de docentes.

C. Antecedentes académicos

Los antecedentes académicos constituyen un factor importante, pues muestran el desempeño académico de los postulantes en sus estudios que anteceden a su formación como futuro docente. Además, este aspecto está vinculado a estudios que muestran que la mayoría

de los que se presentan a cursos de formación inicial de docentes no son los mejores estudiantes (Vaillant, 2013). Por ello, uno de los aportes de este estudio es el análisis de este factor.

D. Motivación para el estudio

La motivación para el estudio es un aspecto altamente relevante, así como los motivos de la elección de la carrera. En la consideración de que la formación docente es un curso corto y poco costoso en comparación con otras carreras universitarias (FORMACAP, 2021), conocer cuáles las verdaderas motivaciones que hacen que los jóvenes decidan postularse a cursos de formación inicial de docentes resulta importante con miras a la toma de decisiones basadas en evidencia.

E. Características del entorno

Conocer más sobre el entorno social y cultural del postulante a cursos de formación inicial de docentes representa la oportunidad de tener una mirada más amplia de la realidad social de donde provienen estos postulantes. Los entornos pueden ser más o menos favorecidos y esto incide en el desempeño académico, sobre todo si se vincula con otros factores. Por ejemplo, el acceso a materiales de estudio, TIC o simplemente si se cuenta con condiciones para el estudio en el hogar.

F. Situación laboral

La situación laboral resulta de interés pues incide en el estudiante de educación superior desde al menos dos aristas importantes: experiencias que generan los espacios laborales y tiempo de estudio al tener que combinar el trabajo con el curso de formación docente. La experiencia laboral puede aportar un bagaje de cualidades, rutinas y aptitudes referidas al manejo del tiempo, a las relaciones en un entorno laboral, a la resolución de problemas, a habilidades sociales desarrolladas en ese entorno, entre otros. Pero, implica menos tiempo para el estudio, la posibilidad de que las actividades laborales a veces se superpongan con las horas

de clases, entre otros, que sin dudas impacta en la vida académica del estudiante y en su desempeño en la educación superior.

G. Idiomas que habla

El Paraguay es un país bilingüe, según la Constitución Nacional del año 1992. Y es cierto, su población mayoritariamente se comunica en dos lenguas. Sin embargo, el dominio de ambas lenguas no resulta homogénea para toda la población. Conforme con los últimos datos, según la Encuesta Permanente de Hogares, el 34,3% de los paraguayos habla con frecuencia en guaraní y el castellano, mientras que el 32,6 habla solo en guaraní y el 30,4% solo en castellano (Diario Última Hora, 2023). Además, en el territorio paraguayo conviven personas que hablan otras lenguas, tanto lenguas de pueblos originarios como lenguas extranjeras. Conocer las características sociolingüísticas de la población de postulantes a cursos de formación inicial de docentes posibilitaría contar con una información de vital relevancia para la toma de decisiones basadas en información y en evidencia.

Tabla 6. Idiomas más hablados en el hogar

Idioma más hablado en el hogar en Paraguay (INE 2022)		
Idioma		Porcentaje
Español y Guaraní		34,3%
Guaraní		32,6%
Español		30,4%
Otros		2,7%

Obtenido de: <https://www.ine.gov.py/news/news-contenido.php?cod-news=1484>

Consultado en fecha 12 de febrero de 2024.

H. Acceso y uso de tecnología

Un aspecto relevante para caracterizar una población refiere al acceso y al uso de los recursos tecnológicos, pues las mismas están asociadas a oportunidades y a experiencias de aprendizaje para resolver problemas en la vida cotidiana, así como en el ámbito académico. El uso de las tecnologías además posibilita el acceso a bienes sociales (gestión de necesidades en línea, por ejemplo), así como bienes culturales (música, cine, documentales, etc.), de modo que configura un conjunto de experiencias de mucho valor en el contexto educativo. Además, el desarrollo de las habilidades de uso de tecnología resulta de mucho interés para la educación superior y para el futuro docente en particular.

I. Participación cívica y social

La participación de actividades cívicas y sociales genera un conjunto de experiencias y prácticas muy valoradas en la educación superior. Un estudiante que haya tenido la posibilidad de formar parte de clubes deportivos, de actividades en su comunidad, de haber podido asistir a eventos sociales como un concierto, ir al cine, asistir a eventos deportivos, etc., generan un cúmulo de experiencias que resultan necesarias, si se piensa formar a futuros docentes que tendrán la responsabilidad de impulsar la transformación social a través de la formación de sus estudiantes. Esto requiere no solo una formación académica, sino también social y cultural amplia.

1.3. Marco referencial

Existen varios estudios en Paraguay sobre formación docente, pero pocos estudios específicamente sobre el mecanismo de ingreso a los cursos de formación inicial. No se ha encontrado en la revisión bibliográfica un estudio que analice las pruebas de ingreso, los indicadores utilizados, los instrumentos aplicados y los resultados, menos aún análisis comparativo de dos pruebas aplicadas a la

misma población. Por ello, en este marco referencial, se mencionarán algunos estudios vinculados al tema que posibilitan comprender mejor el campo de estudio, pero no se hace análisis de las referencias que pudieran existir de estudios similares al propuesto en esta investigación.

Uno de los documentos más recientes sobre el tema es el elaborado y publicado por FORMACAP – Aula Pyahu, titulado ***Diagnóstico colaborativo de la formación docente inicial en los IFD de gestión oficial desde la voz de sus actores: Claves para la elaboración de un plan de acciones con énfasis en el fortalecimiento de las capacidades de formadores de formadores***, editado en diciembre del año 2021. El material se encuentra disponible en <https://aulapyahu.una.py/wp-content/uploads/2022/04/DiagnosticoAulaPyahu.pdf>

En este documento se abordan varios temas como los diferentes programas de formación inicial, el perfil de los formadores de formadores, las ofertas educativas a nivel nacional para la formación docente inicial y continua, entre otros temas de interés.

Un capítulo exclusivo, el 3, fue dedicado al mecanismo de ingreso a programas de formación docente inicial, en el cual se hace referencia al marco normativo, los objetivos de la selección de los postulantes, el procedimiento establecido, la metodología utilizada, las adaptaciones al procedimiento aplicado desde el año 2019 hasta la edición del material, así como el análisis de estos aspectos desde la voz de los protagonistas: directores de instituciones formadoras de docentes, formadores de formadores y los postulantes.

En referencia a lo expresado por los directores de las instituciones formadoras de docentes, el documento expresa cuanto sigue:

La mayoría de los directores encuestados están de acuerdo en que la evaluación de ingreso debería ser integral ya que el perfil ideal de un docente en formación no incluye solo aptitudes cognitivas en matemáticas y lenguas, sino también otros atributos como una fuerte motivación

hacia la carrera, interés por los estudios, responsabilidad, capacidad de liderazgo, participación en actividades en su comunidad (FORMACAP, 2021, pág. 141).

No es objeto de esta investigación analizar todos los aspectos que debieran ser incluidos en un procedimiento de admisión, sin embargo, algunos de las variables señaladas por los directores han sido incluidos en la encuesta a los postulantes, con lo cual se tiene un acercamiento más allá de los resultados de las pruebas cognitivas.

Este mismo proyecto FORMACAP cuenta con su propia revista denominada **Revista de Formación Docente y Enseñanza**, espacio generado para publicar artículos científicos exclusivamente en la temática de la formación docente en Paraguay. Se puede acceder a la revista en el siguiente enlace: <https://revistascientificas.una.py/index.php/rap/issue/view/336>

Las investigadoras de la Universidad Nacional de Asunción Viviana Guadalupe Villalba, Margarita Sanabria, Carolina Dhomen han publicado en el año 2023 un artículo científico titulado **Evaluación del mecanismo de Ingreso a la formación docente inicial del Paraguay: Una mirada reflexiva para la incorporación de mejoras continuas**⁶, documento en el cual se hace referencia a un proceso de análisis participado del mecanismo de ingreso, con el objetivo de identificar las fortalezas y los aspectos que requieren de ajustes, de modo a realizar una propuesta de modificación con miras a su mejora.

Como aspecto positivo, los actores consultados en el estudio han reconocido que el mecanismo de ingreso aplicado en el marco de la Nueva Formación Docente posibilitó mejores niveles de rendimiento académico de aquellos que logran el ingreso a los cursos. Como aspectos a mejorar, se identificó la escasa cantidad de ingresantes debido a las exigencias del mecanismo. En ese sentido, el estudio realizado propone una serie de alternativas que pudieran posibilitar elevar el número de ingresantes, teniendo en

⁶ Villalba, V. G., Sanabria, M., & Dhomen, C. (2023). Evaluación del mecanismo de Ingreso a la formación docente inicial del Paraguay. Una mirada reflexiva para la incorporación de mejoras continuas. AULA PYAHU - Revista de Formación Docente y Enseñanza, 1(2), 4–20. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art1>

cuenta la diversidad de perfiles que se presentan como postulantes a cursos de formación inicial de docentes.

Otra publicación de interés sobre el tema de la formación docente en Paraguay fue hecha recientemente por la organización **Juntos por la Educación**. El documento está titulado ***Desarrollo profesional docente en las políticas educativas del Paraguay en los inicios de la tercera década del siglo XXI***. Informe de la organización Juntos por la Educación – Año 2023, disponible en https://observatorio.org.py/uploads/report_file/url/236/1691528664-Desarrollo_profesional_docente_versi%C3%B3n_revisada.pdf

Esta publicación hace un análisis de los escenarios y las perspectivas de la formación de docentes en Paraguay, así como una proyección hacia el perfil de los docentes que necesita Paraguay a criterio de los autores.

En el mismo documento se expresa:

La organización Juntos por la Educación presenta este informe que da cuenta de la situación de la docencia en Paraguay, principalmente del sector oficial, en una coyuntura histórica importante de renovación de los cuadros de gobierno para el próximo lustro. El informe presenta una breve referencia del estado de arte de la profesión docente y, sobre esa base, plantea unas sugerencias de acción, principalmente para atraer a buenos candidatos a la docencia, a seleccionar los mejores docentes, a mantenerlos y desarrollarlos dentro del sistema educativo. Las recomendaciones de acción se orientan a una estructura sólida y articulada de la formación docente y del desarrollo de la carrera profesional del educador, incluyendo instituciones, tiempos y modalidades (...) (Juntos por la Educación, 2023, pág. 4).

Como se puede observar, la organización Juntos por la Educación también ha reconocido la importancia de atraer a buenos candidatos para la docencia y la importancia de realizar una buena

selección, además de generar suficientes incentivos para mantenerlos en el sistema y proponer un buen plan de desarrollo profesional del educador (Juntos por la Educación, 2023).

Otro documento reciente que aborda el tema de la formación inicial es el artículo publicado por José María Castillo Vega y Jesús Manso, el primero es estudiante de doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid y el segundo es catedrático de la mencionada casa de estudio. El documento se titula ***Aproximación a los principales desafíos de la Formación Docente Inicial en Paraguay***. El documento se encuentra disponible en [https://www.researchgate.net/publication/368751943 Aproximacion a los principales desafios de la Formacion Docente Inicial en Paraguay](https://www.researchgate.net/publication/368751943_Aproximacion_a_los_principales_desafios_de_la_Formacion_Docente_Inicial_en_Paraguay)

En este documento, los autores realizan un análisis de la formación docente en Paraguay en los siguientes términos:

Recientes estudios señalan que en las últimas décadas el papel del docente ha experimentado profundos cambios debido a las nuevas exigencias que demanda la tarea de educar. Frente a esta realidad, la Formación Docente Inicial (FDI) presenta importantes desafíos en la preparación de futuros profesionales, quienes serán responsables de brindar enseñanza de calidad. En Paraguay, dicha realidad no se encuentra ajena, ya que afronta desafíos impostergables que deben ser atendidos, para responder a la urgente necesidad de mayor calidad y mejor resultado en educación. Desde la Reforma Educativa de 1994, el sector docente se ha constituido en uno de los puntos más débiles, sin avances significativos en las últimas décadas. Sin embargo, actualmente se están iniciando procesos que pretenden paliar las debilidades existentes y hacer frente a los principales retos (Castillo Vega & Manso, 2020, pág. 83).

En el documento, los autores citados señalan la importancia de atraer a los mejores candidatos a la docencia:

Atraer a los mejores candidatos a la carrera docente, ha sido y sigue siendo uno de los principales desafíos encarados por los sistemas educativos en varios países del mundo, debido a que se es consciente, que la formación de los docentes es trascendental para obtener resultados óptimos en materia educativa (Castillo Vega & Manso, 2020, pág. 93).

Efectivamente, atraer a buenos candidatos es un primer paso importante y este estudio demuestra que Paraguay está, a juzgar por los datos, por buen camino. Seleccionar a los mejores es otro desafío igualmente complejo, un aspecto que se debe ir consolidando, sobre todo si se tiene en cuenta por lo manifestado en distintos estudios ya citados en este apartado.

Por relevancia, se incluye en este apartado el documento publicado en el marco de la Transformación Educativa, titulado ***Análisis del sistema educativo paraguayo: diagnóstico técnico para contribuir al debate sobre la educación en Paraguay, como parte del proceso de transformación educacional 2030***, eje ***Desarrollo Profesional Docente***. Esta es una publicación del MEC y recoge efectivamente el estado de situación sobre el desarrollo profesional docente, incluyendo temas como las condiciones laborales del docente, el salario docente, la carga laboral, el prestigio social del docente en Paraguay, el acceso a los cargos a través de los concursos, entre otros.

Incluye, además, un apartado sobre la formación inicial de docentes, temas referidos a la calidad de las instituciones formadoras, la formación de los formadores y un capítulo sobre la Nueva Formación Docente. En ese marco, incluye las ideas fundamentales del mecanismo de ingreso, entre los que explica cuanto sigue:

El nuevo procedimiento de ingreso, iniciado en julio de 2019, comienza con un examen de ingreso centrado en comprensión y expresión escrita y en habilidades de cálculo. Los postulantes que alcanzan un nivel determinado ingresan a un curso de preparación que tiene una duración de un semestre, compuesto por módulos de comprensión y expresión escrita en español y guaraní, habilidades de cálculo, realidad educativa del Paraguay y desarrollo personal y social. Después de

aprobar estos módulos, los estudiantes deben volver a realizar la prueba inicial. Aquellos que aumenten sus puntajes en al menos un nivel pueden ingresar a la formación inicial (Ministerio de Educación y Ciencias, 2021, pág. 37).

De esta explicación, cabe aclarar que para el año 2022, ya no se ha solicitado a los postulantes el aumento de sus puntajes como requisito, sino el logro del 70% del puntaje definido.

Por otro lado, en cuanto a los aspectos curriculares, este documento rescata las características fundamentales de la propuesta curricular definida la Nueva Formación Docente:

En cuanto al currículum, se propone que esté centrado en el desarrollo de habilidades para la vida, con base en la práctica docente centrada en el aprendizaje, que promueva la investigación-acción y que contemple la adquisición del inglés como lengua extranjera. El plan propone un “currículum abierto” que permita mayor autonomía a las instituciones de formación docente, adoptando la metodología del ‘isomorfismo’ donde el docente aprende a reflexionar sobre cómo se les enseñó a ellos mismos cuando eran jóvenes estudiantes y cómo aprenden de adultos (Ministerio de Educación y Ciencias, 2021, pág. 37).

Entre las características fundamentales, el documento de referencia señala el aprendizaje de la lengua inglesa, prácticas didácticas centradas en el aprendizaje y en la investigación-acción que se integran a los proyectos curriculares (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020). Además, se menciona que el currículum tiene cierta apertura, pues las instituciones formadoras de docentes pueden realizar las adecuaciones que consideren pertinentes e incluso tomar decisiones, dado que en cada semestre se incluye un espacio denominado Formación Optativa, espacio en el currículum para la toma de decisión a nivel local. Así, las instituciones formadoras deben decidir qué competencias y qué contenidos desarrollar en ese espacio curricular.

Respecto de los postulantes de los años 2019 y 2020, el documento señala el aumento en el número de postulantes y algunas de sus características, sin detallar las fuentes de los datos:

Cabe señalar que, si bien el número de personas que ingresan a la carrera docente supera a los registros históricos, el perfil de las mismas no es el esperado en la mayoría de los casos puesto que son jóvenes que optan por la carrera docente considerando que podría ser una salida laboral rápida. Muchas de las personas están estudiando otra carrera o están trabajando en ámbitos no educativos. Ante lo descrito, es posible reconocer que no se ha logrado captar a los mejores estudiantes para que estos se animen a seguir la carrera docente (Ministerio de Educación y Ciencias, 2021, pág. 38).

En este estudio, se realiza una caracterización más detallada sobre las motivaciones de los jóvenes para optar por la carrera docente, su formación previa, sus experiencias en educación superior, sus antecedentes académicos, entre otros. Por tanto, constituye un aporte en la línea de lo reflexionado en el documento citado precedentemente.

Entre los puntos críticos vinculados al tema estudiado en esta investigación, el documento señala lo siguiente:

Entre los principales requerimientos de los IFD, destacan las condiciones materiales que hacen referencia a infraestructuras necesarias para la enseñanza y aprendizaje, contar con un cuerpo docente altamente calificado y especializado, y llevar a cabo los procesos de enseñanza con el rigor que la profesión requiere. Por otro lado, el sistema de formación inicial no ha sido capaz de responder a las necesidades especializadas y territoriales, como muestra el alto porcentaje de docentes sin perfil presentado en las secciones anteriores (Ministerio de Educación y Ciencias, 2021, pág. 39).

En este párrafo, el documento hace referencia a aspectos fundamentales que requiere de intervención, como la infraestructura requerida, la mejora de la formación de los formadores, y la necesidad de que el sistema de formación docente pueda proveer de los perfiles requeridos en los diferentes territorios, de modo a contar con docentes con perfil profesional adecuado en todas las

instituciones educativas del país. En la actualidad, sigue habiendo déficit en ese sentido. Bastaría con mirar los datos sobre docentes con perfil y docentes sin perfil correspondientes a la educación media para darse cuenta de esta problemática. Los datos están disponibles en el siguiente enlace: https://datos.mec.gov.py/app/materias_educacion_media

1.4. Marco histórico

1.4.1. Aspectos históricos de la formación docente en Paraguay

La historia de la formación docente en Paraguay tiene su primer hito importante en el año 1856 con la apertura de la Escuela Normal (Zayas, 2015).

En el año 1889 se crea la Universidad Nacional de Asunción. En 1896 se crea la Escuela Normal de Maestros. El plan de estudio para la formación docente fue aprobado en el año 1906. Desde 1950 en adelante se registran planes de capacitación en el marco de la formación en servicio (Zayas, 2015); (FORMACAP, 2021).

En el año 1957 se inicia una reforma educacional que estableció dos ciclos educativos: el ciclo básico y el bachillerato, y el Normal o Formación Docente y se inicia al año siguiente la implementación del Plan para Escuelas Normales de la República con dos tipos de formación: una formación para el preescolar y primario y otra para la educación media o bachillerato (Zayas, 2015) (FORMACAP, 2021).

El año 1968 figura como otro hito importante, pues en ese año se crea el Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña” (ISE), que durante los siguientes años se instituyó en la principal institución de formación de maestros en Paraguay. Además, se crearon ese mismo año 4 institutos de formación docente en diferentes puntos geográficos del país (Zayas, 2015); (FORMACAP, 2021).

En el año 1973 se inicia una nueva reforma educativa con la denominación de Innovaciones Educativas, que deja sin efecto las escuelas normales e instala el sistema de formación docente a través de un decreto del poder ejecutivo. Se encargó a varios organismos las responsabilidades de la formación

de docentes: se crean unidades especializadas en el MEC, que coordina la labor con los IFD, el ISE y los CRE que también cuentan con el nivel de formación docente (Zayas, 2015), (FORMACAP, 2021).

Luego de la caída de la dictadura, en el año 1989, Paraguay establece una nueva Constitución Nacional en el año 1992 e inicia la Reforma Educativa, que se implementa en el primer grado en el año 1994 y de manera progresiva en los siguientes grados y cursos en los años sucesivos. Los ajustes establecidos en el currículum de la educación inicial, educación escolar básica y educación media han requerido también ajustes a la propuesta curricular de la formación docente y a un esfuerzo importante en la formación de los educadores en servicio (Zayas, 2015); (FORMACAP, 2021). El esfuerzo se centró en la implementación de una educación constructivista, que intentó focalizar su atención en la formación de estudiantes con capacidad crítica, capaces de razonar por sí mismos y colaborar en la consolidación de una sociedad democrática. Por tanto, también se requerían docentes con actitudes democráticas y críticas, más que transmisores de conocimientos.

En el inicio de esta Reforma Educativa, se cuestiona seriamente la formación de los docentes, se revisan los mecanismos de acceso a los cargos docentes intentando instalar un sistema basado en méritos. Con la necesidad de ampliar la cobertura educativa, también se generan nuevas necesidades de formación de docentes para dar respuesta en los niveles de educación inicial, EEB y educación media. Como respuesta, aumenta el número de IFD de gestión oficial hasta 41 (entre 1996 y 2010) y a alrededor de 100 el número de IFD de gestión privada (Zayas, 2015); (FORMACAP, 2021). Actualmente, entre los años 2022 y 2024, el número de IFD de gestión oficial quedó en 40 y el número de IFD de gestión privada que están activos ronda los 50, conforme con datos proveídos por la DGFPE del MEC.

En el año 2019 se inicia la implementación de la Nueva Formación Docente, una propuesta de mejora de la formación de docentes en Paraguay con varias iniciativas que hasta la fecha siguen en curso. (Ministerio de Educación y Ciencias, 2019). Ese mismo año, se inicia la implementación del proyecto denominado **“Mejorando la calidad educativa a través del diseño de la Nueva Formación Docente**

Inicial y la elaboración del nuevo Plan Maestro para la formación y práctica pedagógica en aula en Paraguay” bajo el Contrato N° LA 2019/409-274, con financiamiento de la Unión Europea. Ese mismo año se implementan los nuevos proyectos curriculares para la formación inicial de docentes de EEB del primer y segundo ciclos y de 5 (cinco) áreas del tercer ciclo y la educación media (Profesorados de Matemática, Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Artes). En año 2022, se actualizan los proyectos curriculares de los profesorados de Educación Física, Guaraní y de Lengua Inglesa. A continuación, se presenta una tabla que traza una línea de tiempo con los hitos más importantes sobre la historia de la formación docente en Paraguay.

Tabla 7. Hechos históricos relevantes de la formación docente en Paraguay

Año	Hechos históricos
1856	Se abre una Escuela Normal para formar maestros.
1857	El Colegio de segunda enseñanza sustituye a la Escuela Normal para formar maestros.
1874	Se establece una Escuela Normal en el Colegio Nacional de la Capital.
1889	Se crea la Universidad Nacional de Asunción por Ley de enseñanza secundaria.
1896	Se crea la Escuela Normal de Maestros.
1906	Se aprueba un plan de estudios para las Escuelas Normales.
1943	Se crea la Escuela Nacional de Educación Física – ENEF.
1950	Se cambia el plan de estudios de las escuelas normales y se desarrolla cursos de capacitación para los docentes en ejercicio.
1957	La reforma educacional determinó las ramas: ciclo básico, bachillerato (humanístico y comercial) y Normal o Formación Docente.

1958	Se implementa el plan para las escuelas Normales de la República y funcionan dos tipos de escuelas normales: para los ciclos preescolar y primario, y para la educación media. También funcionaban con la ayuda del gobierno de los Estados Unidos, los CRE- Centros Regionales de Educación encargados de proporcionar orientación y capacitación a los docentes de las zonas rurales.
1965 - 1968	Se crean cuatro IFD de gestión oficial.
1968	Se crea el Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña (Decreto del Poder Ejecutivo del 16 de enero de 1968).
1969	Se realiza un diagnóstico del nivel secundario y se constata que las escuelas normales no formaban docentes calificados para las exigencias de la enseñanza primaria adecuada a las necesidades nacionales además que los edificios, instalaciones y equipos no son adecuados para el logro de sus fines (pocos materiales didácticos, con bibliotecas muy precarias, etc.), y fundamentalmente la falta de selección de los alumnos para ser maestros.
1970	Se elaboró el Programa de Desarrollo Educativo Nacional 1969 -1980 cuyo propósito central fue mejorar significativamente la educación paraguaya a través de la capacitación docente, la modernización curricular y la administración educacional. El número de docentes que el sistema de formación docente dotaba al país era insuficiente. La Maestra tenía autoridad y reconocimiento social.
1971	A través de una Comisión de Currículum -se formó por resolución ministerial- se encargaron de elaborar una nueva Reforma denominada <i>Innovaciones Educativas</i> .
1973	Se implementa la reforma <i>Innovaciones educativas</i> .

1974	Se suspenden las escuelas normales y se crea el Sistema de Formación Docente por Decreto del Poder Ejecutivo con varios organismos responsables que cumplen las funciones de dirección, administración y supervisión del programa de formación, capacitación, especialización y profesionalización (Dpto. de Formación y Especialización Docentes, Centros Regionales, Instituto Superior de Educación, y la Unidad de Profesionalización y Capacitación de maestros en servicio).
1974-1977	Se crean siete Institutos de Formación Docente (IFD) de gestión oficial
1979-1985	Se crean cuatro IFD de gestión oficial
1992	El Paraguay cuenta con una nueva Constitución Nacional
1993	Se inicia la Reforma Educativa: nuevos planes de estudio, innovaciones en los programas de estudios en la escuela obligatoria, cambios en el rol del docente. Se cuestiona la falta de idoneidad de los formadores de las instituciones formadoras de docentes basado principalmente, en los mecanismos más comunes de acceso y promoción de algunos formadores en los institutos, consistente en recomendaciones políticas o de amistad.
1992 -1995	Se expande la formación docente inicial. Se crean siete IFD de gestión oficial.
1996 -1999	Se expande la formación docente inicial. Se crean nueve IFD de gestión oficial más.
1996-2000	Exponencial aumento de habilitación de IFD de gestión privada.
1996-2000	Se inicia el Programa MECES: actualización y perfeccionamiento para el ejercicio docente.

1998	Se promulga la ley 1264 General de Educación que establece la rectoría del MEC sobre el Sistema Educativo Nacional. En particular, la formación docente forma parte de la educación superior, los IFD operan bajo gestión del MEC con funciones capacitar a los educadores con la más alta calidad profesional, científica y ética; lograr el eficaz desempeño de su profesión en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las diversas modalidades de la actividad educativa; actualizar y perfeccionar permanentemente a los docentes en ejercicio; y, fortalecer su competencia en el campo de la investigación educativa y en el desarrollo de la teoría y la práctica de las ciencias de la educación.
2000	Se crean nueve IFD de gestión oficial más.
2001-2007	Se implementa Escuela Viva Hekokatúva I: Formación inicial de docentes de EEB y fortalecimiento de 31 IFD en gestión y prácticas de autoevaluación.
2000	Se suspende la implementación del programa de formación Inicial de docentes para el primero y segundo ciclo de la EEB por exceso de docentes para el nivel.
2001	Se crea el Instituto Nacional de Educación Superior (INAES) ex ISE. Dr. Raúl Peña con autonomía académica y tiene facultades para ofrecer programas de grado y de postgrado (capacitación, especialización, maestría y doctorado).
2003	Se crea la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) y sus facultades legales le habilita para evaluar y, en su caso acreditar la calidad de los IFD de gestión oficial y de gestión privada.
2003	Se promulga el Decreto 468 que reglamento el Estatuto del Educador
2003-2009	Se implementa la Reforma Joven: Educación Media. Diseño e implementación de un sistema de formación continua de docentes y formación de 100 líderes

	educativos + Mecanismo de Licenciamiento de IFD + Certificación de los Educadores Profesionales.
2007	El MEC diseña y aprueba un Mecanismo de Evaluación para el Licenciamiento de las Instituciones Formadoras de Docentes.
2010	EL MEC suspende la habilitación de programas de formación docente para la EEB primero y segundo ciclos.
2007-2015	Se implementa Escuela Viva Hekokatúva II: Capacitación inicial a través de talleres de gestión para directores y de innovación pedagógica para docentes. Talleres de refuerzo pedagógico. Proyectos concursables de IFD oficiales, privados y universidades.
2011	Se promulga la Ley N° 4.351/11 que suspendió la creación de Universidades e Institutos Superiores hasta la promulgación de la Ley de Educación Superior N° 4995/2013.
2013	Se promulga la Ley 4995/2013 de Educación Superior y se ratifica la rectoría del MEC sobre el Sistema de Formación Docente.
2013	Se publica un nuevo Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación Escolar Básica 1° y 2° ciclos.
2014-2018	Se aplica la evaluación para el Licenciamiento de los IFD de gestión oficial.
2015-2020	Se implementa PROCEMA. Programa de Capacitación de los Educadores para el mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos a nivel nacional.
2018	Se aprueba el Plan Nacional de Educación 2018 – 2024.
2018	El INAES obtiene su autarquía y se convierte en una Institución de Educación Superior con autonomía académica y autarquía administrativa.

2015	El MEC aprueba un mecanismo de evaluación para el Licenciamiento de IFD de gestión oficial o privada.
2016	Juntos por la Educación con financiamiento de la Unión Europea ejecuta durante tres años el proyecto: “La educación primero. Todos por Caazapá”, diseñado para aportar un modelo de gestión en territorio para la mejora de la educación. Los Institutos de Formación Docente del área de influencia junto con otras instancias territoriales del MEC y de la sociedad civil tuvieron un papel relevante en la ejecución del proyecto y quedando capacidad instalada con 28 Formadores de Formadores.
2017	Programa Nacional de Becas de Postgrado en el exterior “Carlos Antonio López” (BECAL) ofrece 30 becas para Profesionales de la Educación para iniciar estudios de postgrado en España conducentes a la obtención del título de maestría en el área de educación.
2017	Se sanciona la ley N° 5749 que establece la Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias, que entre otros eleva la Dirección de Formación Docente a Dirección General de Desarrollo Profesional del Educador y crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
2018/2020	MEC realiza evaluaciones y dictamina sobre el Licenciamiento de IFD de gestión oficial: 33 IFD con licenciamiento.
2019	Se aplica el Nuevo Diseño curricular de la Nueva Formación Docente para los diferentes cursos de profesorado (formación docente inicial).
2019	Se conforma por Decreto Presidencial el Comité Estratégico del PNTE 2030 instancia que conduce y coordina el proceso de diálogo social nacional, que tiene como objetivo la elaboración de un Plan Nacional de Transformación de la

	Educación, y una hoja de ruta para los próximos años, cuyo horizonte es el 2030 (enero/2019).
2020	Se sanciona la Ley 6628/2020 de arancel cero en Institutos Superiores y Universidades de gestión oficial y su decreto reglamentario del mismo para su aplicación inmediata.
2020	15 IFD de gestión oficial se encuentran inscriptas ante la ANEAES para la evaluación con fines de acreditación institucional.
2020	Se promulga la ley N°6659 que aprueba el convenio de financiación entre la Unión Europea y la República del Paraguay para el Programa de apoyo a la transformación del Sistema Educativo en Paraguay y sus anexos- El mismo cuenta con tres componentes, uno de ellos es el de Formación inicial docente y desarrollo de las capacidades de los profesionales de la educación (7 de diciembre /2020).
2021	Inicia ejecución del Proyecto FORMACAP, orientado fundamentalmente al fortalecimiento de la formación de los docentes de los IFD de gestión oficial.
2021	PNTE 2030 publica diagnóstico del Sistema Educativo Nacional (julio).
2021	PNTE 2030 presenta: Primer acuerdo para el diseño de la estrategia de la transformación educativa Paraguay 2030. Documento para Consulta Pública. Noviembre 2021
2021	FORMACAP presenta en diciembre 2021: «Diagnóstico colaborativo de la formación docente inicial en IFD de gestión oficial desde la voz de sus actores en el marco del programa FORMACAP» «Claves para la elaboración de un plan de acciones con énfasis en el fortalecimiento de las capacidades de formadores de formadores»

2022 - 2023	Se inicia una primera experiencia de articulación entre los cursos de formación docente inicial y un programa especial para el acceso al título de grado.
2023 - 2024	Alrededor de 800 docentes (principalmente formadores de formadores) acceden a becas de postgrado (especialización y maestría) en diferentes especialidades, financiadas a través de FORMACAP.
2024	Se ajusta el mecanismo de ingreso a la formación inicial, con una prueba integrada ítems de castellano, guaraní y pensamiento lógico-matemático.
2024	Se actualiza el diseño curricular de Profesorado en Educación Inicial y se da apertura a cursos de Formación Específica para el Nivel Inicial.

Adaptado de (FORMACAP, 2021)

La formación de los docentes, personas encargadas de la educación de las nuevas generaciones, ha sido y es hoy aún, uno de los desafíos más importantes, no solo para el sector educativo, sino para toda sociedad que busca desarrollarse y que procura el bienestar. En el caso de Paraguay, la historia de la formación docente está, por supuesto, muy ligado a los momentos históricos que ha vivido nuestro país.

Los primeros años de vida independiente, Paraguay enfrentó una etapa dura de consolidación como nación durante el gobierno del Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia, periodo durante el cual el sistema educativo incipiente no tuvo demasiado desarrollo porque la prioridad pasaba por ser reconocida como nación libre e independiente; durante la época de los López, sí se dio un avance importante con la presencia de maestros que vinieron del extranjero y de otros paraguayos que fueron a prepararse fuera del país.

Posteriormente, las escuelas normales cumplieron un rol fundamental en la formación de docentes. Durante las primeras décadas del siglo XX aparecieron grandes maestros, cuyos aportes aún son valorados y reconocidos hoy. Entre estos, habrá que citar a Ramón I. Cardozo y a las hermanas Speratti.

Más recientemente, durante las primeras décadas del siglo XXI, la formación docente ha pasado por varias etapas en la búsqueda de mejora, ante los enormes desafíos que muestran los resultados educativos, tanto de las pruebas nacionales como de las internacionales en las que participa Paraguay.

Los antecedentes históricos de la formación docente en el país muestran una realidad que a cada diez años vino atravesando momentos críticos, avances y retrocesos que ciertamente la posicionan como realidad cambiante. Los datos recogidos entre agosto y diciembre de 2021 evidencian saltos cualitativos en varias de sus dimensiones, especialmente en su muy incipiente y experimental transición hacia un ámbito académico más formal, más cercano a lo universitario expresado en nuevas iniciativas de articulación entre estudios de grado y pregrado (...) (FORMACAP, 2021, pág. 17).

Efectivamente, en los últimos años se vino instalando el discurso de la profesionalización docente y hubo esfuerzos importantes por la efectiva instalación del concepto de la formación continua, que inicia con la formación inicial y continúa con la formación en servicio. En efecto, el Decreto 486/2003 POR LA CUAL SE REGLAMENTA LA APLICACIÓN DE LA LEY 1725, DEL 13 DE SETIEMBRE DE 2001, ESTATUTO DEL EDUCADOR, contempla unas 100 horas de capacitación de todos los docentes en los siguientes términos: Art. 7º.- El Ministerio de Educación y Cultura garantizará la ejecución de programas de formación docente continua para todos los educadores del país, de carácter gratuito, con una carga mínima de cien (100) horas cronológicas (...) (Presidencia de la República del Paraguay. Decreto N° 468, 2003).

Por otro lado, la formación docente en Paraguay estuvo a cargo principalmente de los institutos de formación docente, que son instituciones de educación superior, pero no pueden otorgar títulos de grado. Si bien algunas universidades vienen formando docentes ya con una trayectoria larga, los docentes del país fueron hasta hace unas décadas atrás principalmente egresados de los institutos de formación docente, con título de pregrado. Esto ha ido cambiando en los últimos años. Actualmente, no solo hay más

universidades e institutos superiores que forman docentes, sino también mayor interés en el cuerpo docente por contar con título de grado y de postgrado.

Históricamente, quienes formaban a los nuevos docentes del país eran los propios egresados de institutos de formación docente. Entre 2015 y a la fecha se da un punto de corte que quiebra la linealidad de las décadas anteriores con un disparo muy llamativo del número de formadores de docentes con títulos de grado y postgrado. Sumado a ello, actualmente, existen y operan programas de formación inicial y en servicio en los IFD, en institutos superiores y universidades de gestión oficial y privada. Esto implica integrar al sistema educativo nacional talentos docentes con formación universitaria en áreas específicas mediante un proceso de habilitación pedagógica (FORMACAP, 2021, pág. 17).

A esto se debe sumar que los esfuerzos del MEC y de los propios docentes por mejorar sus cualificaciones han hecho que el cuerpo docente del Paraguay esté mejor capacitado en comparación con décadas anteriores. También se han venido aplicando mecanismos de evaluación de la calidad de los institutos de formación docente, de los institutos superiores y las universidades.

A lo largo de los años se desarrollaron varios programas y proyectos con el propósito de mejorar las competencias docentes en aula. En el marco de la reforma de la educación media, el MEC hizo foco entre otros puntos, en la formación de formadores, infraestructura y mecanismos de evaluación. Así, existen y operan actualmente mecanismos de evaluación para la mejora institucional en los IFD de gestión oficial, para el acceso a programas de formación docente inicial y para el acceso y el desarrollo en la carrera docente (FORMACAP, 2021, pág. 18).

En el caso de los IFD, primero pasan por el proceso de Licenciamiento a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Una vez aprobado este mecanismo, pueden ingresar al programa de Acreditación llevado adelante por la Agencia Nacional de Evaluación de la Educación Superior (ANEAES).

Actualmente, todos los IFD de gestión oficial, 40 en total, están licenciados, de los cuales 25 están además acreditados, algunos de estos con la máxima acreditación posible (7 años).

En esta misma línea, cabe resaltar que, en el año 2019, el MEC emprende una iniciativa que busca revisar varios aspectos de la formación docente, entre los cuales estuvieron la evaluación y la actualización de todos los proyectos curriculares de la formación inicial de docentes.

En 2019, con el apoyo técnico de la Cooperación de la Unión Europea a través del proyecto «Mejorando la calidad educativa a través del diseño de la Nueva Formación Docente Inicial y la elaboración del nuevo Plan Maestro para la formación y práctica pedagógica en aula en Paraguay» bajo el Contrato No. LA 2019/409-274, el MEC inicia la implementación de un diseño curricular de la Nueva Formación Docente en todas las instituciones formadoras de docentes (...) (FORMACAP, 2021, pág. 23).

A estas iniciativas, se suma el proyecto denominado *Formación Inicial Docente y Desarrollo de las Capacidades de los Profesionales de la Educación* (FORMACAP), en implementación desde el año 2021, con fondos de la Unión Europea. El proyecto incorpora y desarrolla 11 acciones estratégicas que buscan mejorar aspectos claves de la formación de docentes en Paraguay, entre ellas la elaboración de un diagnóstico de la situación de la formación docente en Paraguay, la revisión del mecanismo de ingreso, la elaboración e implementación de nuevas ofertas para la formación inicial, la implementación de cursos de posgrado dirigidos principalmente a los formadores de formadores de los IFD, la articulación de los cursos de pregrado con los cursos de grado, entre otros.

FORMACAP aglutina a todas las universidades nacionales, lideradas por la Universidad Nacional de Asunción (UNA), que lleva la coordinación del proyecto. El MEC, a través de sus representantes, forma parte de la dirección del proyecto. Se suman a las universidades nacionales, el Instituto Nacional de Educación Superior (INAES) y dos universidades privadas (la Universidad Iberoamericana y la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE). Este hecho es un hito en la historia de la formación docente en

Paraguay, pues un mismo proyecto integra a las universidades nacionales, al principal instituto superior que forma docentes en el país y a dos universidades privadas, 11 instituciones de educación superior en un mismo proyecto, en forma conjunta con el MEC.

Esta iniciativa instala la denominación “Aula Pyahu: Red para la formación docente en Paraguay”, a modo de denominación más representativa. Toda la información sobre este proyecto y sus actividades se encuentra disponible en el siguiente sitio: [Aula Pyahu - Red de formación docente en Paraguay \(una.py\)](http://una.py).

1.4.2. Nueva Formación Docente

En el año 2019, el Ministerio de Educación y Ciencias decide iniciar un proceso de ajuste de algunos aspectos relevantes de la formación docente en el contexto de los inicios de lo que se ha llamado entonces Transformación Educativa.

La creciente preocupación de la sociedad paraguaya hacia la calidad de los procesos y los resultados educativos hace fijar la mirada en la necesaria transformación de las prácticas de enseñanza. Ciertamente, se reconoce la confluencia de varios factores en el acto educativo, pero es indudable que la decisión docente de qué enseñar, cuándo y cómo enseñar tiene una importancia capital en la mejora de los procesos de aprendizaje.

En efecto, la formación del nuevo docente y del que ya está en servicio es un tópico crucial e ineludible en las políticas educativas. En nuestro país, habiendo un gran consenso social acerca de la necesidad de cambiar la planificación del sistema educativo (en el proceso llamado *Transformación Educativa*), y, mientras sus procedimientos y enfoques sean discutidos en la necesaria participación plural de la sociedad paraguaya, la formación docente podría ya estar dando señales positivas hacia el cambio educativo (Ministerio de Educación y Ciencias, 2019, pág. 5).

En este marco, la Dirección General de Formación profesional del Educador del MEC busca implementar estrategias que permitan la mejora de la formación docente en el país, y una formación

docente inicial reformulado de modo a estar en mejores condiciones para enfrentar desde este sector los desafíos que debieran conllevar la Transformación Educativa (en proceso en aquel entonces).

En ese contexto, se propone la nueva formación docente que permita al sistema educativo contar, en un plazo no mayor a cinco años, con docentes preparados con enfoques y rigurosidades de calidad distintos a los aplicados actualmente. Con ello, cuando la Transformación Educativa inicie su desarrollo efectivo en las aulas ya se contará con docentes cuya preparación inicial sea radicalmente diferente a lo que se cuenta en el tiempo presente.

Este documento da cuenta de los antecedentes contextuales en que se propone la nueva formación docente, así como los principales tópicos por los que el equipo técnico de la Dirección General de Formación Profesional del Educador se ha inclinado en optar, atendiendo, por un lado, las potencialidades de estos para un cambio sustantivo en la formación inicial de los docentes y, por otro, las reales posibilidades de aplicación en los escenarios actuales del sistema educativo (Ministerio de Educación y Ciencias, 2019, pág. 5).

Con la Nueva Formación Docente, desde el año 2019 el MEC impulsa unas acciones claves que pretenden tener un impacto positivo en el sistema de formación docente del Paraguay.

Los siguientes tópicos son líneas de acción pensadas y ampliamente discutidas por el equipo técnico del nivel central del Ministerio de Educación y Ciencias. Son proposiciones para continuar con la discusión con otros actores preponderantes en la toma de decisiones, en la planificación y en la ejecución de las políticas educativas. Se reconoce que existen otras estrategias y alternativas de solución a los problemas más apremiantes de la formación docente, pero se ha optado por estas al considerarlas factibles en su ejecución de manera inmediata, atendiendo las condiciones actuales de institucionalidad del sistema de formación docente (Ministerio de Educación y Ciencias, 2019, pág. 9).

Las líneas de acción presentadas en el documento *La nueva formación docente en Paraguay: Tareas para la mejora* (2019) son las siguientes:

- A. Instalación de un nuevo procedimiento de ingreso a la formación docente inicial.
- B. Instalación de un examen de Estado como requisito de titulación de los docentes en su formación docente inicial.
- C. Reforma curricular para la formación docente inicial.
- D. Desarrollo de la competencia comunicativa en inglés en la formación docente inicial.
- E. Implementación de un sistema de gobernanza institucional en el desarrollo de la reforma curricular de la formación docente.
- F. Desarrollo de campañas de comunicación para la captación de los mejores estudiantes para la formación docente inicial.
- G. Implementación de programas compensatorios que permitan la permanencia en el sistema de formación docente inicial.
- H. Creación de los centros experimentales de formación especializada de docente (CEFED).

A continuación, se presenta un breve resumen de la propuesta y los avances que se han tenido en cada una de estas líneas al año 2023.

Tabla 8. Principales líneas de acción de la Nueva Formación Docente y sus avances

Líneas de acción planificadas	Avances al año 2023
A. <i>Instalación de un nuevo procedimiento de ingreso a la formación docente inicial</i> Según la propuesta, los postulantes deberán someterse a una primera prueba de lectura,	Efectivamente, desde el año 2019 se viene implementando un nuevo mecanismo de ingreso que se compone de pruebas aplicadas en dos momentos: antes de iniciar el primer semestre y al término del primer semestre. Este está denominado Curso

escritura y matemática y deberán demostrar contar con al menos el nivel II de competencias (según los niveles de SNEPE). De esta forma, ingresa a un semestre de intensa formación para luego pasar de nuevo por pruebas similares que posibiliten ver su progreso. Así, se busca asegurar que los nuevos estudiantes de la formación inicial cuenten con las competencias mínimas requeridas en lectura, escritura y pensamiento lógico matemático, que les permita enfrentar con éxito los desafíos de la educación superior y formarse adecuadamente en el tiempo que dura la formación.	Probatorio de Ingreso (CPI). Este mecanismo está integrado por 3 pruebas: Comprensión Lectora en Castellano, Comprensión Lectora en Guaraní y Pensamiento Lógico Matemático. No se pudo incorporar la prueba de escritura debido a la complejidad de la corrección de las evidencias, al tratarse de cantidades importantes de postulantes. Cabe resaltar que el mecanismo sufrió una serie de ajustes debido a la pandemia entre los años 2020 y 2021, y otros ajustes debido a dificultades operativas entre los años 2022 y 2023. Para el año 2024, el MEC decide realizar una nueva revisión del mecanismo implementado desde el año 2019. El mecanismo ajustado está aprobado por Resolución DGFPE N° 02/2024 de fecha 3 de enero del año 2024 (Ministerio de Educación y Ciencias, 2024).
<i>B. Instalación de un examen de Estado como requisito de titulación de los docentes en su formación docente inicial</i> La propuesta planteada establece que los egresados de los cursos de formación inicial, para obtener el título de profesor y la matrícula docente, deberán aprobar una prueba estandarizada aplicada por el MEC, que permitan	Al año 2023, esta propuesta no se ha implementado. Sí se han hecho prácticas de evaluación de las competencias pedagógicas de los estudiantes del 3° y 5° semestre en varias oportunidades, en carácter de prueba formativa, cuyos resultados posibilitan a los estudiantes y a las instituciones formadoras implementar estrategias de mejora en aquellos aspectos que requieren de consolidación.

evidenciar su competencia profesional docente. La aprobación de esta prueba, además, posibilitaría el acceso al banco de datos de docentes elegibles.	Cabe destacar que, para implementar esta propuesta, se requieren ajustes a normativas vigentes que rigen el acceso a los cargos docentes y al banco de datos de docentes elegibles.
C. Reforma curricular para la formación docente inicial Conforme con la propuesta (Ministerio de Educación y Ciencias, 2019, pág. 11), se planifica: - un currículum abierto a la toma de decisiones de actores locales; - un currículum centrado en el aprendizaje de los estudiantes; - un currículum que desarrolla habilidades para la vida; - un currículum que permita la asociación permanente de la formación con la práctica docente; - un currículum que integra la investigación acción; - un currículum que permita la articulación con los cursos de grado. Se propone que los proyectos curriculares estén enfocados al desarrollo de competencias	En efecto, en el año 2020 el MEC ha publicado los nuevos proyectos curriculares para la formación inicial de docentes, elaborados con una consultoría con fondos de la Unión Europea. En los nuevos proyectos curriculares se destacan; - la incorporación de espacios de formación optativa y de decisión local; - la priorización y centralización de aprendizajes de los estudiantes (el currículum está elaborado a partir de las habilidades que los estudiantes deben desarrollar); - la integración de las habilidades del siglo XXI - la incorporación de la práctica en todos los módulos, incluso con una carga horaria que se debe desarrollar en contextos de práctica educativa; - la integración de módulos de investigación y de la investigación como estrategia transversal, de modo que los estudiantes futuros docentes desarrollen las

acordes a las exigencias del contexto actual, incluyendo los estándares y recomendaciones internacionales en la temática, tales como los publicados por el Convenio Andrés Bello (González Sanmamed, 2021).	herramientas metodológicas para reflexionar sobre su propia práctica con miras a la mejora permanente. Además, se inició un proceso de instalación de unidades de investigación en los IFD; - la incorporación de los campos de formación planteados por el CONES para las carreras de grado en educación y el concepto de crédito académico, con miras a la articulación de los cursos de profesorado con los cursos de grado.
<i>D. Desarrollo de la competencia comunicativa en inglés en la formación docente inicial</i>	Los proyectos curriculares de la Nueva Formación Docente incorporan desde el año 2020 unos espacios curriculares denominados “Taller de Inglés”, desde el segundo semestre hasta el sexto semestre, con una carga horaria presencial baja, pero con una buena carga horaria de trabajo independiente⁷. Se ha propuesto utilizar contenidos digitales para apoyar el aprendizaje del inglés de los estudiantes, principalmente contenidos del portal <i>Voice of America</i> (https://learningenglish.voanews.com/), conforme a recomendaciones obtenidas de

⁷ El concepto de trabajo independiente forma parte de los diseños curriculares y refiere a las tareas que los estudiantes deben realizar en el marco de su formación, orientados por el docente, pero fuera del horario de clase presencial.

	especialistas consultadas, entre los cuales estuvieron referentes de la Embajada de los EE. UU. en Paraguay.
<i>E. Implementación de un sistema de gobernanza institucional en el desarrollo de la reforma curricular de la formación docente</i>	En esta línea de acción, el MEC ha propuesto una gestión participativa, principalmente de actores claves responsables de la formación docente en Paraguay. Entre las actividades y logros más importantes figuran dos encuentros realizados en Atyrá, en donde se firmaron dos declaraciones, que documentan el compromiso y el acuerdo de llevar adelante varias de las iniciativas en el marco de la Nueva Formación Docente. Estos dos documentos se encuentran disponibles en las oficinas de la Dirección General de Formación Profesional del Educador del MEC.
<i>F. Desarrollo de campañas de comunicación para la captación de los mejores estudiantes para la formación docente inicial</i>	En esta línea de acción se han podido identificar acciones documentadas. Sin embargo, se han hecho varias declaraciones de prensa de parte de actores claves del MEC y de las instituciones formadoras de docentes, así como publicaciones que buscaron posicionar la carrera docente como una carrera atractiva. A juzgar por los números de postulantes de los últimos 3 años, en cierto modo se ha logrado llamar la atención de miles de jóvenes, pues entre los años 2021, 2022 y 2023, el promedio de postulantes

	inscritos cursos de formación inicial de docentes ha superado los 9000 cada año, cuando hace unos 6 o 7 años atrás el promedio era de aproximadamente 3000 postulantes. Queda por analizar si son “los mejores estudiantes”, para lo cual será necesario teorizar qué se entiende por esta afirmación.
G. Implementación de programas compensatorios que permitan la permanencia en el sistema de formación docente inicial	En esta línea de acción, se ha logrado ampliar los cupos de becas para estudiantes de formación inicial de docentes, e incluso existen iniciativas para incluir como beneficiarios de las becas de Itaipú a estudiantes de formación docente. Además, se han hecho entrega en varias oportunidades de notebooks a estudiante de formación inicial de instituciones de gestión oficial. Cabe destacar que algunas instituciones de gestión privada han implementado iniciativas propias en la línea de favorecer la permanencia y culminación oportuna de los estudiantes.
H. Creación de los centros experimentales de formación especializada de docentes (CEFED).	La creación de estos centros ha pasado por varios procesos, que ha llevado a los primeros pasos para su diseño arquitectónico. Actualmente, se encuentra en proceso de ejecución de un presupuesto ya previsto por el MEC en el proyecto TAPE, financiado en parte

	por fondos del FEEI y por otra parte del Banco Mundial. Los centros serían se especializarán en las siguientes temáticas: a. Primera infancia. b. Interculturalidad y educación indígena. c. Enseñanza de la matemática. d. Enseñanza del lenguaje. e. Enseñanza de las ciencias naturales. f. Enseñanza de las ciencias sociales.
--	--

Fuente: elaboración propia a partir de datos proveídos por la Dirección General de Formación Profesional del Educador del MEC.

CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO

2.1. Planteamiento del tema

La formación de los docentes es uno de los aspectos más importantes del sistema educativo de cualquier país del mundo. En el caso de Paraguay, la carrera pasó por un proceso de saturación entre los años 2007 al 2016, aproximadamente, en lo que respecta al *Profesorado de educación escolar básica para el primero y segundo ciclo*, porque llegó a sobrepasar ampliamente la oferta de profesionales formados a la demanda de docentes en el país para ese nivel educativo; por ello, se aplicó una política de restricción que imposibilitó la apertura de nuevos cursos. Esta suspensión de la implementación del profesorado citado se oficializó a través de la Resolución 2002/2008 (Ministerio de Educación y Cultura, 2008). Posteriormente, volvió el equilibrio entre la oferta y la demanda, pero en un momento en el que la cantidad de postulantes interesados en los cursos de formación docente inicial era relativamente reducida. Ello coincide desde el 2017 en adelante con un fenómeno de aumento de las jubilaciones, con lo cual se pasó rápidamente a tener déficits de docentes para algunas áreas académicas, principalmente del Tercer Ciclo y la Educación Media (Ministerio de Educación y Ciencias, 2021). Y, a este escenario se sumó la expansión de la cobertura de la Educación Inicial que elevó la demanda de docentes de ese nivel (Ministerio de Educación y Ciencias, 2021).

En este contexto, el Ministerio de Educación y Ciencias encara, desde el año 2019, un desafío denominado **Nueva Formación Docente en Paraguay** que tiene, entre sus principales metas, equilibrar la relación de la oferta y la demanda, para lo cual se busca implementar una política de ampliación de la matrícula de modo a dar respuestas con una cantidad suficiente de profesionales formados que el sistema requiere y requerirá en los próximos años y, al mismo tiempo, implementar criterios de calidad en la búsqueda de dar a los futuros docentes mejores niveles de formación, atendiendo a los grandes desafíos educativos que el país debe enfrentar (Ministerio de Educación y Ciencias, 2019).

Con este escenario, en los últimos 4 años ha habido un aumento progresivo de postulantes a los cursos de formación docente inicial en Paraguay (Ministerio de Educación y Ciencias, 2021). A juzgar por los números, el primer gran desafío de atraer más jóvenes interesados en la carrera docente está bien encaminado, pero queda mucho por hacer con respecto a la implementación de los criterios de calidad y, más aún, por verse sus efectos. Retomando la primera línea de intervención, a priori se ha visto que, además del aumento en los números de postulantes, una cantidad importante de ellos son personas que ya han egresado hace algunos años de la educación media y hoy están retomando sus estudios; otros son profesionales de otros campos, pero que, por algún motivo, decidieron postularse para un curso de formación inicial de docentes. Y, por supuesto, la mayoría son jóvenes de todo el país, que han egresado de la educación media de los últimos años. Sin embargo, no se cuenta con mayor caracterización más de este colectivo, de modo a dimensionar con mayor precisión quiénes son, de dónde provienen, de qué sectores sociales son, qué posibilidades y limitaciones tienen, por qué han optado por esta carrera, entre otros aspectos, datos que podrían ser la base para la definición de políticas de intervención, considerando que no se puede realizar una buena gestión sin información relevante de los beneficiarios de las políticas que se buscan implementar. Además, estos datos pueden ser tomados para el planteamiento de nuevos estudios más específicos sobre aspectos puntuales de esta población.

Por otro lado, en cuanto al mejoramiento de la calidad, el MEC ha hecho unos ajustes a los mecanismos de acceso a la carrera (Ministerio de Educación y Ciencias, 2019). Incorporó un sistema de evaluación comparada entre una evaluación de entrada denominada *evaluación diagnóstica*, que busca medir habilidades mínimas requeridas para encarar los desafíos de la educación superior, en lo que refiere a la comprensión lectora en castellano y en guaraní, y las habilidades del pensamiento lógico matemático (Sanabria & V. de M. Dohmen, 2021). Aquellos que demuestran el nivel mínimo requerido, pasan a un *Curso Probatorio de Ingreso* (CPI) de unas 600 horas. Y, vuelven a someterse a una evaluación similar, en la cual deben demostrar evolución en el desarrollo de las mismas capacidades. El mecanismo no ha podido

ser aplicado plenamente en los años 2020 y 2021 debido a la pandemia, por lo que se tuvo que hacer adecuaciones al proceso a los cursos de formación docente inicial. En el año 2022, sin embargo, se ha aplicado plenamente lo propuesto, y coincide con el número más alto de postulantes registrado en la historia de la formación docente en Paraguay, superando ampliamente los 9000 postulantes por primera vez, conforme con datos proveídos por la Dirección General de Formación Profesional del Educador del MEC.

Como ya se mencionó, no existe actualmente una caracterización sobre quiénes son los postulantes a cursos de formación docente inicial. Tampoco se ha hecho un análisis sobre el desempeño académico de los postulantes en cuanto a los resultados por capacidades logradas, ni se ha hecho un análisis de manera comparada entre los resultados de la primera evaluación (diagnóstica) en contraste con la segunda (de cierre). Por tanto, surgen las siguientes preguntas que orientan este trabajo de investigación: **¿quiénes son los postulantes a cursos de formación docente inicial en Paraguay, cohorte 2022 – 2024 y qué desempeño académico tuvieron en las pruebas de *Comprensión lectora en castellano*, aplicadas por el MEC?** Y esta pregunta posibilita plantear otras más específicas: ¿Qué características relevantes describen a la población de postulantes a cursos de formación docente inicial, cohorte 2022 - 2024?; ¿qué resultados han obtenido los postulantes en la segunda prueba, una vez aplicado el Curso Probatorio (CPI) de Ingreso, en comparación con los resultados de la primera prueba de *Comprensión lectora en castellano* aplicada por el MEC?; ¿cuáles son las capacidades específicas en las que se evidenció mejor desempeño, por un lado, y cuáles son aquellas capacidades específicas en las que hubo desempeño más bajo, en ambas evaluaciones de *Comprensión lectora en castellano*?; ¿existen diferencias de desempeño académico en las dos pruebas de *Comprensión lectora en castellano* teniendo en cuenta los departamentos geográficos de donde provienen los postulantes?, y ¿cuáles son las capacidades específicas en las que los postulantes han demostrado mayor avance (mejores logros) comparando la primera prueba con la segunda, luego de un semestre de CPI?

Este trabajo de investigación pretende aportar respuestas a estas preguntas haciendo uso de los datos obtenidos por el MEC, datos que por diferentes motivos no se convierten en información útil. Cabe resaltar que el investigador cuenta con el acceso a la información requerida, con el visto bueno correspondiente de las autoridades del MEC. Además, para la caracterización de los postulantes, la obtención de los datos es responsabilidad del investigador.

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo General

- Caracterizar a los postulantes a cursos de formación docente inicial en Paraguay, cohorte 2022 – 2024, y analizar el desempeño académico de los mismos en las pruebas de *Comprensión lectora en castellano* aplicadas por el MEC.

2.2.2. Objetivos específicos

- Identificar las características relevantes que describen a la población de postulantes a cursos de formación docente inicial, cohorte 2022 – 2024.
- Contrastar los resultados que han obtenido los postulantes en la segunda prueba, una vez aplicado el Curso Probatorio de Ingreso (CPI), con los resultados de la primera prueba de Comprensión lectora en castellano aplicada por el MEC.
- Identificar las capacidades específicas en las que se evidenció mejor desempeño, por un lado, y las capacidades específicas en las que hubo desempeño más bajo, por otro lado, en ambas evaluaciones de Comprensión lectora en castellano.
- Comprobar si existen diferencias de desempeño académico en las dos pruebas de Comprensión lectora en castellano teniendo en cuenta los departamentos geográficos de donde provienen los postulantes.

- Identificar las capacidades específicas en las que los postulantes han demostrado mayor avance (mejores logros) comparando la primera prueba con la segunda, luego de un semestre de CPI.

2.2.3. Operacionalización de variables

Tabla 9. Operacionalización de las variables

Variables	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos y fuentes de información
Características de los postulantes	Las características se refieren a un conjunto de rasgos de un objeto, sujeto o, en este caso, una población determinada. La caracterización se define como la descripción de una serie de cualidades o aspectos referidos a un objeto en estudio, en este caso, la población de postulantes.	Identificación	1) Departamento geográfico de procedencia 2) Sexo de los postulantes. 3) Edad de los postulantes 4) Formación académica de los padres	Encuesta a postulantes
		Aspectos sanitarios básicos	5) Seguro médico. 6) Actividades físicas.	Encuesta a postulantes
		Condiciones del hogar y del entorno sociocultural	7) Personas con quienes comparte vivienda. 8) Condiciones para el estudio. 9) Situación económica familiar 10) Recursos económicos para el estudio 11) Acceso a materiales de lectura en el hogar. 12) Hábito de lectura en la familia.	Encuesta a postulantes

CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y SU DESEMPEÑO ACADÉMICO

			13) Distancia del hogar al IFD. 14) Acceso a fuentes de información y otros bienes culturales.	
		Antecedentes académicos	15) Año de culminación de la educación media. 16) Promedio de calificación de los últimos años de estudio. 17) Estudio previo en el nivel superior. 18) Campo de formación superior previo a la postulación para docencia. 19) Habilidad para la redacción académica.	Encuesta a postulantes
		Motivación para el estudio	20) Motivo principal por el cual eligió estudiar docencia. 21) Disponibilidad de tiempo para el estudio. 22) Motivación para el estudio. 23) Hábito de lectura.	Encuesta a postulantes
		Situación laboral	24) Situación laboral actual. 25) Horas de trabajo diario.	Encuesta a postulantes

		Idiomas	26) Idiomas que habla. 27) Nivel de dominio de los idiomas.	Encuesta a postulantes
		Acceso y uso de las tecnologías	28) Acceso a dispositivos (tipos). 29) Gama de dispositivo móvil con que cuenta. 30) Acceso a la conectividad a internet. 31) Uso de redes sociales. 32) Tiempo de uso de las redes sociales. 33) Experiencia de uso de plataformas virtuales (LMS) 34) Conocimiento y habilidades de uso de navegadores de internet. 35) Cuenta digital y uso de servicios en línea (como la edición de documentos). 36) Acceso a servicios y bienes culturales a través de internet.	Encuesta a postulantes
		Participación cívica y social	37) Participación cívica en elecciones. 38) Participación de actividades educativas extraescolares.	Encuesta a postulantes

CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y SU DESEMPEÑO ACADÉMICO

			39) Participación de actividades sociales y comunitarias.	
Desempeño académico de los postulantes	En este estudio, se refiere al resultado obtenido por cada postulante a cursos de formación inicial de docentes de la cohorte 2022-2024, en las dos pruebas de comprensión lectora aplicadas.	Resultados de la prueba diagnóstica (primera prueba).	40) Participación por departamentos geográficos. 41) Resultado de la prueba diagnóstica (primera prueba). 42) Porcentaje de aprobados/reprobados en la primera prueba. 43) Resultado de la primera prueba por ítems.	Planillas de resultados de las evaluaciones (MEC) RUE – Módulo de postulación (MEC)
		Resultados de la prueba de cierre (segunda prueba).	44) Resultado de la prueba de cierre (segunda prueba) por departamentos. 45) Porcentaje de aprobados/reprobados en la segunda prueba. 46) Resultado por ítems de la segunda prueba.	
Capacidades específicas evaluadas en las pruebas de comprensión lectora.	En este estudio, se refiere a la lista de capacidades específicas incluidas en las dos evaluaciones de	Capacidades específicas en las que se evidenció mejor desempeño.	47) Capacidades específicas en las que se evidenció mejor desempeño en la primera prueba. 48) Capacidades específicas en las que se	Planillas de resultados de las evaluaciones (MEC) RUE – Módulo de postulación (MEC)

CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y SU DESEMPEÑO ACADÉMICO

	comprensión lectora aplicadas por el MEC a los postulantes a cursos de formación inicial de docentes de la cohorte 2022-2024.		evidenció mejor desempeño en la segunda prueba.	
		Capacidades específicas en las que hubo desempeño más bajo.	49) Capacidades específicas en las que hubo desempeño más bajo en la primera prueba. 50) Capacidades específicas en las que hubo desempeño más bajo en la segunda prueba.	Planillas de resultados de las evaluaciones (MEC) RUE – Módulo de postulación (MEC)

CAPÍTULO III. DECISIONES METODOLÓGICAS

En este capítulo, se analizan los diversos aspectos referidos al enfoque metodológico de la investigación, incluidos los métodos y las técnicas utilizadas para el desarrollo del trabajo. Así también, se presentan la población estudiada, el procedimiento llevado adelante para la selección de la muestra. Además, de qué manera se han creado los instrumentos, el proceso de validación, la aplicación y el procesamiento de los datos.

Por último, se plantean las limitaciones del estudio y se explicitan las consideraciones éticas que han orientado el trabajo en todo momento.

3.1. Diseño de la investigación

En cuanto al **diseño**, este estudio está considerado como *cuasiexperimental*, pues los sujetos en estudio pasaron por dos pruebas comparativas, y entre ambas pruebas, existe un Curso Probatorio de Ingreso (CPI) desarrollado por las instituciones formadoras de docente. Analizar los resultados de manera comparada posibilita dimensionar el efecto del CPI en los postulantes, pues las dos pruebas han evaluado las mismas capacidades específicas. Esta investigación analiza los resultados arrojados respecto de cada una de las capacidades de modo a dimensionar con mayor precisión si existen mejoras, estancamientos o retrocesos.

Al respecto, según Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, los diseños cuasiexperimentales manipulan de cierto modo una variable y se tiene en cuenta sus efectos sobre otra u otras variables; sin embargo, difieren de los experimentos en el grado de seguridad o control sobre las variables. En este tipo de estudio, los sujetos que son objeto del estudio no se asignan al azar, dado que habitualmente son grupos que ya están conformados por alguna característica común que les hace pertenecer a tal grupo o universo (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

3.2. Enfoque de la investigación

En cuanto al **enfoque**, este estudio ha seguido la ruta de los **métodos cuantitativos**, pues se utilizaron técnicas cuantitativas de recogida y análisis de datos.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, las investigaciones cuantitativas son apropiadas cuando se pretende estimar magnitudes u ocurrencias de los fenómenos (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018) como se plantea con la caracterización de los postulantes.

Así también, Restrepo Gallo, Meneses y Minota explican que

En la vertiente cuantitativa de la investigación los datos o información recopilada poseen la característica de que son observables, tangibles, concretos y también medibles, es decir que es posible determinar el contenido de su magnitud, dimensión, tamaño, volumen o extensión, partiendo de su comparación con unidades de medidas basadas en un patrón de referencia preestablecido y convencional. De este hecho, por añadidura, se desprende que los datos son también cuantificables; esto significa que, por medio de un proceso de conversión, se les pueden asignar posibles valores discretos a partir de un conjunto finito de unidades. Como se ve, entonces, los datos obtenidos a partir de la vertiente cuantitativa son el resultado de medidas objetivas y estandarizadas (Restrepo Gallo, Minotta Valencia, & Meneses Copete, 2014, pág. 366).

Así, este estudio se basa efectivamente en el análisis de datos que son observables, concretos, cuantificables, de una muestra altamente representativa de la población estudiada para la caracterización y del ciento por ciento de los datos de las dos pruebas de *Comprensión lectora en castellano* aplicadas a la población estudiada.

3.3. Tipo de investigación

En relación con el **alcance** o el **tipo de investigación**, este estudio es **descriptivo**. Los estudios descriptivos “pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018, pág. 108).

Así, los estudios descriptivos recolectan datos sobre las variables en estudio, aspectos específicos o indicadores que el investigador ha considerado relevantes para describir y analizar el fenómeno estudiado, tal como ocurre en un censo nacional, que se propone caracterizar a la población de todo un país (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). En este caso, este estudio se propone caracterizar la población de postulantes de una cohorte de la formación inicial de docentes, a nivel nacional, incluyendo a los que se postularon en las instituciones formadoras de docentes de gestión oficial como aquellos que se postularon en las instituciones de gestión privada.

3.4. Alcance de la investigación

Así también, el estudio asume el alcance de una **investigación comparativa**, pues se busca analizar los datos haciendo una comparación del estado de situación inicial (al inicio de un proceso educativo) con el estado de situación final (al término del CPI) de modo a dimensionar los cambios que hubo en ese periodo de tiempo y el aporte que se pueda identificar del proceso educativo brindado por las instituciones formadoras.

Además, el estudio presenta un análisis de los resultados según departamentos geográficos, con lo cual es posible realizar las comparaciones entre departamentos o regiones.

3.5. Dimensión temporal de la investigación

En cuanto a la secuencia temporal, esta investigación reúne características de un **estudio longitudinal**, pues se han analizado datos de variables en al menos dos momentos en el tiempo (Veiga, De

la Fuente Díez, & Zimmermann Verdejo, 2008)⁸: antes del CPI, en el mes de marzo, fue aplicada la primera prueba, y luego del CPI, en el mes de julio, la segunda prueba. Por tanto, hay un seguimiento de los indicadores asociados a una de las variables durante aproximadamente 4 meses que duró el CPI. Los datos de la encuesta corresponden a la etapa posterior a la aplicación de la primera prueba, antes de que los postulantes hayan recibido el resultado.

3.6. Población y muestra

En cuanto a la **población**, son postulantes de los diferentes cursos de formación docente inicial de la cohorte 2022-2024, de institutos de formación docente de gestión oficial y privada de todo el país. Son más de 9000 postulantes preinscriptos, de los cuales, alrededor 7748 son las que efectivamente se presentaron a las pruebas (las primeras aplicadas en el mes de marzo de 2022). Los que lograron el nivel mínimo requerido (51%) en la prueba diagnóstica en marzo de 2022, pasaron al CPI y participaron en una nueva prueba en julio del 2022 donde debían lograr el 70% de los puntos para ser confirmados como alumnos regulares del curso. Los resultados de ambas pruebas resultan uno de los objetos de análisis de este estudio.

Con respecto a la **muestra**, para la caracterización, se utilizó una **muestra probabilística**, pues todos los postulantes tuvieron la misma posibilidad de participar del estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018); de manera más específica, se utilizó el **muestreo aleatorio simple**, teniendo en cuenta la representatividad estadística de la muestra. En total, son 7748 postulantes que han participado de la primera evaluación, de los cuales 4727 han formado parte de la muestra que respondió la encuesta, lo cual supone una alta representatividad estadística, con margen de error de +/- de 1,3%. El cálculo utilizado consta en uno de los anexos de este trabajo.

⁸ Veiga de Cabo, Jorge, Fuente Díez, Elena de la, & Zimmermann Verdejo, Marta. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54(210), 81-88. Recuperado en 20 de febrero de 2024, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2008000100011&lng=es&tlng=es.

En cuanto a los resultados de las pruebas aplicadas por el MEC, se utilizaron los datos en su totalidad, tanto de la primera como de la segunda prueba de *Comprensión lectora en castellano*.

La siguiente tabla muestra la cantidad de postulantes que han participado efectivamente en la prueba segunda prueba, la de cierre:

Tabla 10. Instituciones participantes de las evaluaciones y cantidad de postulantes por instituciones

Ubicación geográfica de los IFD	Instituciones	Postulantes que han participado de la prueba
Concepción	Total Concepción	51
	CRE O'Leary	40
	IFD Horqueta	11
San Pedro	Total San Pedro	375
	IDELGUAP Gral. Aquino	20
	IDELGUAP Lima	64
	IFD Capiibary (Diocesano)	18
	IFD Gral. Aquino	60
	IFD Lima	25
	IFD San José Obrero	40
	IFD San Pedro del Ycuamandyyú	65
	IFD Santa Teresita	83
Cordillera	Total Cordillera	176
	IFD Eusebio Ayala	83
	IFD Itacurubí de la Cordillera	16
	IFD Maestro Fermín López	52
	IFD Ramon Indalecio Cardozo	25
Guairá	Total Guairá	188
	CRE Natalicio Talavera	32
	IDELGUAP Villarrica	14
	IFD Cáceres Buscio	35

CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y SU DESEMPEÑO ACADÉMICO

	IFD Independencia	55
	IFD Natalicio Talavera	52
Caaguazú	Total Caaguazú	743
	IDELGUAP Cnel. Oviedo	10
	IFD Academo	65
	IFD Amanecer	58
	IFD Caaguazú	65
	IFD Cnel. Oviedo	28
	IFD San José de los Arroyos	52
	IFD Santa Clara - Caaguazú	214
	IFD Santa Matilde	189
	IFD Unisoft Systems	120
Caazapá	Total Caazapá	229
	IDELGUAP Yuty	7
	IFD Caazapá	29
	IFD Teko Porã Rekávo	111
	IFD Yuty	82
Itapúa	Total Itapúa	143
	CRE Patricio Escobar - Encarnación	14
	EUROSUR	12
	IFD Capitán Miranda	14
	IFD Santa Clara	27
	IFD Yatytay	21
	IFD Medalla Milagrosa	12
	ISE Divina Esperanza	47
Misiones	Total Misiones	28
	IFD San Ignacio	14
	IFD Santa Rosa	14
Paraguarí	Total Paraguarí	452
	IDELGUAP Carapeguá	4
	IDELGUAP Paraguarí	1

CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y SU DESEMPEÑO ACADÉMICO

	IFD Carapeguá	43
	IFD La Colmena	26
	IFD Mauricio Cardozo Ocampos	32
	IFD Quiindy	138
	IFD San Nicolás	208
Alto Paraná	Total Alto Paraná	798
	CRE Dr. Francia	50
	IFD El Maestro	62
	IFD El Renuevo	27
	IFD La Paz	155
	IFD Sagrado Corazón de Jesús	127
	IFD Santa Rita del Monday	37
	IFD Santa Teresita	205
	IFD Stella Marys	135
Central	Total Central	301
	CRE Saturio Ríos	28
	IFD Amanecer	58
	IFD Dora Giménez	36
	IFD Mariano Roque Alonzo	13
	IFD Prof. Francisco Gaona	53
	IFD San José	102
	IFD San Lorenzo	5
	IFD San Roque González de Santa Cruz	6
Amambay	Total Amambay	23
	CRE Raúl Peña	23
Canindeyú	Total Canindeyú	15
	IFD Juan Alberto Barreto	15
Boquerón	Total Boquerón	33
	IFD Colonias Menonitas	18
	IFD Mcal. Estigarribia	15
Capital	Total Capital	101

	ENEF	18
	IFD Centro Paraguayo del Saber	83
	Total Nacional	3628

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proveídos por la Dirección General de Formación Profesional del MEC.

3.7. Técnicas de recolección de datos

En cuanto a las **técnicas de recolección de datos**, se ha aplicado una encuesta semiestructurada, que permitió recoger datos claves respecto de quiénes son los postulantes de la cohorte mencionada y cuáles son sus principales características, a partir de indicadores asociados al desempeño académico en la educación superior.

Por otro lado, se tuvo acceso a los datos de las pruebas de comprensión lectora en castellana, aplicadas por el MEC en el mes de marzo del año 2022 y en el mes de julio del mismo año, de modo a realizar un análisis de sus resultados, de manera independiente, por un lado, y de manera comparativa, por otro, a partir de unos criterios de análisis: a. capacidades con niveles más altos de logro; b. capacidades con niveles más bajos de logro; c. verificación del logro de capacidades por departamentos geográficos, y d. comparación de la evolución (o no) en el logro de las capacidades de marzo a julio, luego del CPI. Cabe resaltar que para ambas pruebas se han utilizado los mismos indicadores y la misma tabla de especificaciones. Por tanto, son pruebas equivalentes aplicadas en dos momentos, entre los cuales media un CPI. A continuación, se presenta la lista de capacidades específicas que fueron evaluadas en las dos pruebas:

1. Reconocimiento de la tipología textual según las características y la intencionalidad del texto.
2. Reconocimiento del nivel de lenguaje utilizado en el texto.
3. Reconocimiento de la trama textual.
4. Reconocimiento de los destinatarios del texto a partir de su contenido.
5. Identificación del significado del título del texto en relación con el contenido desarrollado.

6. Inferencia de la intencionalidad comunicativa del autor.
7. Identificación del tema del texto.
8. Reconocimiento del tipo de conexión establecida en el texto (uso de conector)
9. Reconocimiento del significado contextual de palabras o expresiones.
10. Identificación de la idea principal de un párrafo.
11. Reconocimiento del mensaje del texto.
12. Identificación de la idea principal del texto.
13. Identificación de sinónimo contextual.
14. Identificación de ideas explícitas en el texto.
15. Inferencia de ideas implícadas (no explícitas)
16. Identificación de un recurso de cohesión y su función (uso de pronombre)
17. Identificación de un recurso de cohesión y su función (uso de hiperónimo)
18. Reconocimiento de la concordancia nominal establecida en un fragmento del texto.
19. Aplicación del uso de signos de puntuación.
20. Aplicación de normas de uso de la tilde.

La lista es de elaboración propia a partir del análisis de los dos instrumentos utilizados en la cohorte 2022-2024. Como se puede observar, se han evaluado 20 capacidades específicas. En la mayoría de los casos, cada capacidad fue evaluada a través de un ítem. Sin embargo, algunas de las capacidades fueron evaluadas a través de varios ítems, aplicados a diferentes tipos de textos. Esta característica es propia de las pruebas de lenguaje, pues el hecho de reconocer el significado contextual de un vocabulario o hacer inferencia a partir de diferentes partes de un texto, por ejemplo, no implica que, en otra tipología textual, en otro contexto, se aplique de la misma forma esa capacidad.

Por otra parte, los ítems fueron clasificados según su nivel de dificultad, del 1 al 3. 7 ítems son del nivel 1, 21 ítems son del nivel 2, y 12 ítems son del nivel 3. Referencias sobre el significado de estos niveles se encuentra en el marco teórico de este trabajo.

3.8. Elaboración y validación de los instrumentos

El Ministerio de Educación y Ciencias fue el encargado de elaborar las dos pruebas de comprensión lectora en castellano aplicadas a los postulantes. El equipo elaborador estuvo conformado por técnicos especialistas de la Dirección General de Formación Profesional del Educador (DGFPE) y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). De este equipo formó parte el propio investigador, responsable de este trabajo.

Los instrumentos fueron elaborados en una primera etapa; luego, fueron validados por evaluadores y otros especialistas del área de lengua. Las sugerencias fueron analizadas y fueron incorporados ajustes a los ítems, conforme con las sugerencias recibidas. Posteriormente, los ítems fueron incluidos en un banco de 100 ítems, que fueron validados por docentes de las instituciones formadoras de docentes, invitados para el efecto. Finalmente, de ese banco de ítems fueron seleccionados por los que han formado parte de las dos evaluaciones aplicadas a los postulantes.

En cuanto a la encuesta semiestructurada, fue elaborada por el investigador. En el proceso, el mismo ha identificado los indicadores claves que posibilitan caracterizar a una determinada población de estudiantes; la lista de indicadores ha sido validada por técnicos de la Dirección General de Formación Profesional del Educador; posteriormente, se ha elaborado el formulario digital utilizando la herramienta Ms Forms⁹. Este instrumento también fue validado por técnicos de la Dirección de Innovaciones Pedagógicas (DIP) y por autoridades de la DGFPE, pues la intención es que este estudio deje el instrumento

⁹ Ms Forms es un formulario digital especializado para elaborar y aplicar encuestas, cuestionarios, pruebas escritas, entre otros. Es una aplicación integrada a la plataforma conocida como Office 365 de la empresa Microsoft, empresa que cuenta con un convenio con el MEC de Paraguay para el uso de la plataforma mencionada.

como aporte al MEC para futuras aplicaciones. Finalmente, la DGFPE autorizó su aplicación a la población de postulantes de la cohorte estudiada, a través de los directores de las instituciones formadoras de docentes.

3.9. Procesamiento y análisis de los datos

Los datos obtenidos a través de la encuesta semiestructurada fueron analizados de las siguientes formas:

- a. Los datos cuantitativos referidos a las dos evaluaciones de comprensión lectora (resultados, indicadores más logrados, indicadores menos logrados, etc.), y gran parte de los resultados de la encuesta aplicada fueron procesados y analizados con técnicas cuantitativas, utilizando principalmente Microsoft Excel. Una parte de estos datos están presentados en forma numérica (a través de números ordinales), por resultar más preciso observar cantidades exactas, y otra parte de los datos están presentados en porcentaje, cuando resulta más significativo observar, por ejemplo, qué proporción del total presenta un determinado resultado o una determinada característica.
- b. Los datos más explicativos fueron analizados utilizando Ms Word, que facilita la identificación de patrones de respuestas a través de palabras claves repetidas. Ello posibilitó categorizar las respuestas, clasificarlas, organizarlas y cuantificarlas.
- c. En cuanto a los datos obtenidos con la aplicación de las dos pruebas, el INEE fue la instancia especializada responsable de la corrección de las pruebas. Esta corrección se ha realizado de manera automática utilizando lectores de hojas de respuestas. Los resultados fueron reportados en planillas Excel, que le fueron cedidos al investigador por la DGFPE con fines de análisis de los datos.
- d. Además, los puntajes obtenidos por los postulantes en ambas pruebas fueron integrados al módulo de postulación del RUE. Ese proceso estuvo a cargo de la Dirección de Informática y

Sistemas de Información. El investigador tuvo acceso a la planilla de reporte del módulo, de modo a integrar los datos reportados al análisis. Para ello, también se utilizó Ms Excel.

- e. Todos los gráficos utilizados en este trabajo fueron generados con el software Ms Excel.

3.10. Aspectos éticos de la investigación

Durante la investigación, se han tenido en cuenta todos los aspectos éticos de modo a garantizar y proteger los derechos de los involucrados. En ese marco, se han tomado las siguientes medidas:

- Se ha protegido la identidad de todos los participantes, de modo que no se publicarán nombres de los postulantes.
- Para el procesamiento de los datos, se ha utilizado como factor de identificación el número de cédula de los postulantes. Y aunque son mayores de edad, no se publicaron ni se publicarán estos datos. Se publican en la investigación datos referidos a los resultados de las pruebas y las características de la población estudiada como colectivo.
- La participación en las dos pruebas está enmarcada en un reglamento que la DGFPE y el INEE aplican, que incluye la postulación vía RUE, la confirmación de los postulantes por los directores de las instituciones formadoras de docentes, el proceso de aplicación de las pruebas, el procesamiento y la publicación de los resultados, la recepción y resolución de reclamos, y la confirmación de los ingresantes vía resolución de la DGFPE. En todo este proceso, los aspectos éticos han sido garantizados por las dos instancias citadas del MEC. El investigador no ha tenido conocimiento de reclamos o alguna vulneración que haya tenido que ver con cuestiones éticas.
- La encuesta semiestructurada fue facilitada a todos los postulantes. Sin embargo, libremente cada uno debía decidir si completa o no el formulario. De hecho, un porcentaje de los postulantes ha optado por no completar el formulario; aun así, la muestra fue ampliamente suficiente para tener la validez estadística.

Por otro lado, el investigador ha desarrollado su labor aplicando los principios del respeto y la consideración en todo momento. Ello incluye la redacción de este documento, donde se ha tratado de utilizar las expresiones y los términos de la manera más adecuada posible, para que ningún afectado por el estudio pudiera sentirse incómodo u ofendido por alguna afirmación. Se aclara que todo el análisis realizado se ha hecho con fines exclusivamente científicos y con la intención de aportar a un tema poco analizado aún en Paraguay, que refiere a la caracterización de la población que se postula a la docencia y el desempeño académico de los mismos en dos evaluaciones.

Finalmente, el investigador reconoce el aporte de todos los participantes. Este estudio incorpora, en parte, el trabajo de técnicos especialistas en lenguaje, especialistas en evaluación de los aprendizajes, técnicos especializados en la corrección de pruebas a gran escala; técnicos informáticos que han integrado los datos a un módulo de postulación en el Registro Único del Estudiante (RUE); además, han colaborado los directores y responsables de las diferentes instituciones formadoras de docentes de todo el país, quienes fueron los nexos con los diferentes grupos de postulantes para la aplicación de la encuesta. Y han tenido participación autoridades de la Dirección General de Ciencias y Tecnología y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, a quienes se les reconoce la labor técnica desarrollada.

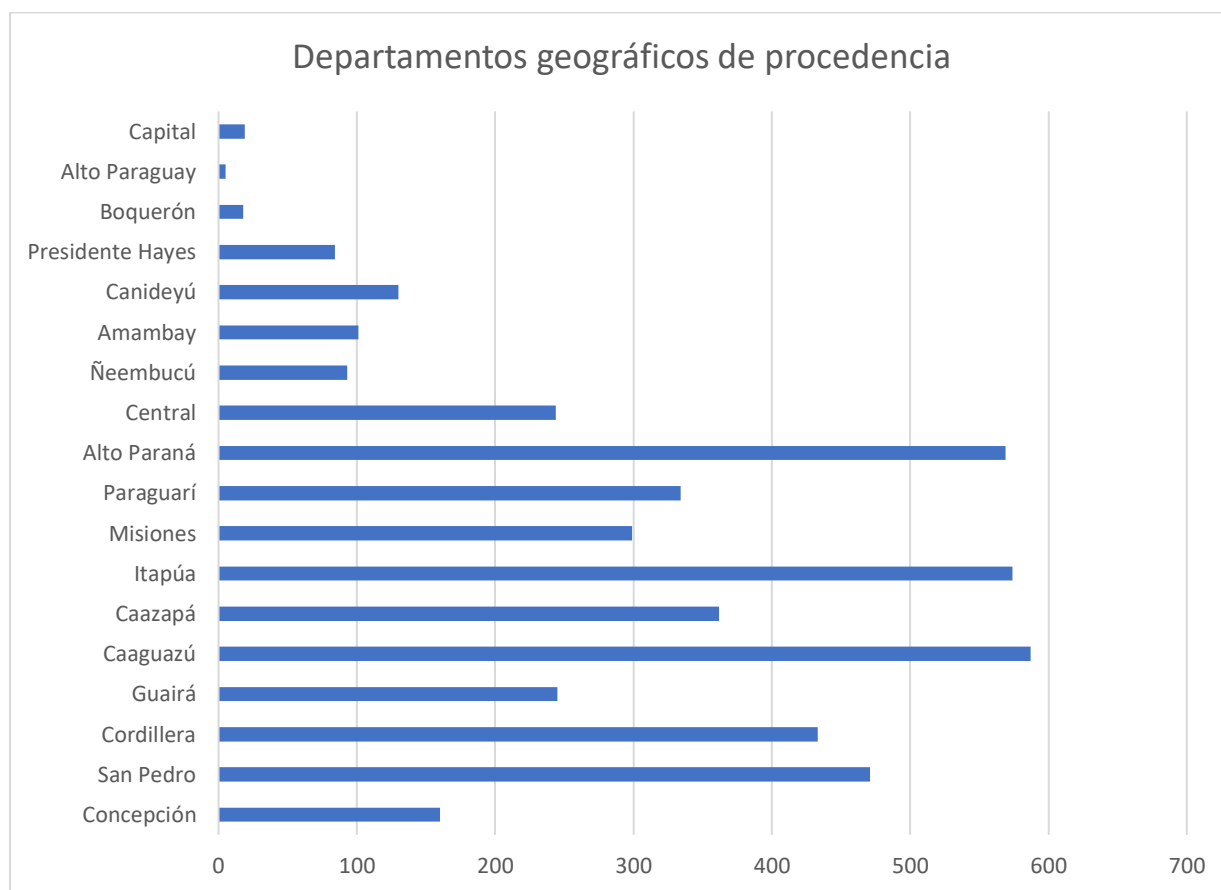
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.1. Procesamiento y análisis de los datos de la encuesta aplicada

A continuación, se presentan datos de la encuesta aplicada.

4.1.1. Datos de identificación

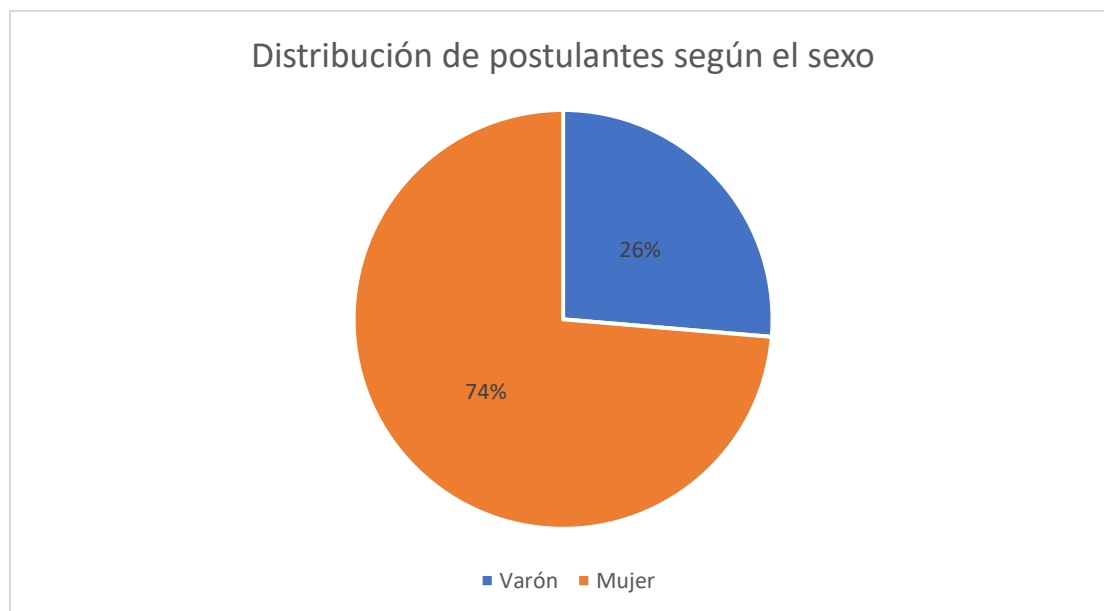
Gráfico 2. Distribución geográfica de los postulantes según departamento de procedencia



Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

En la imagen, se observa los departamentos de donde provienen los postulantes que han participado de la encuesta. Como se visualiza, todos los departamentos geográficos están representados, siendo Alto Paraguay el departamento con menos participantes, y Caaguazú, Itapúa y Alto Paraná son los que han tenido mayor participación con más de 550 postulantes cada uno.

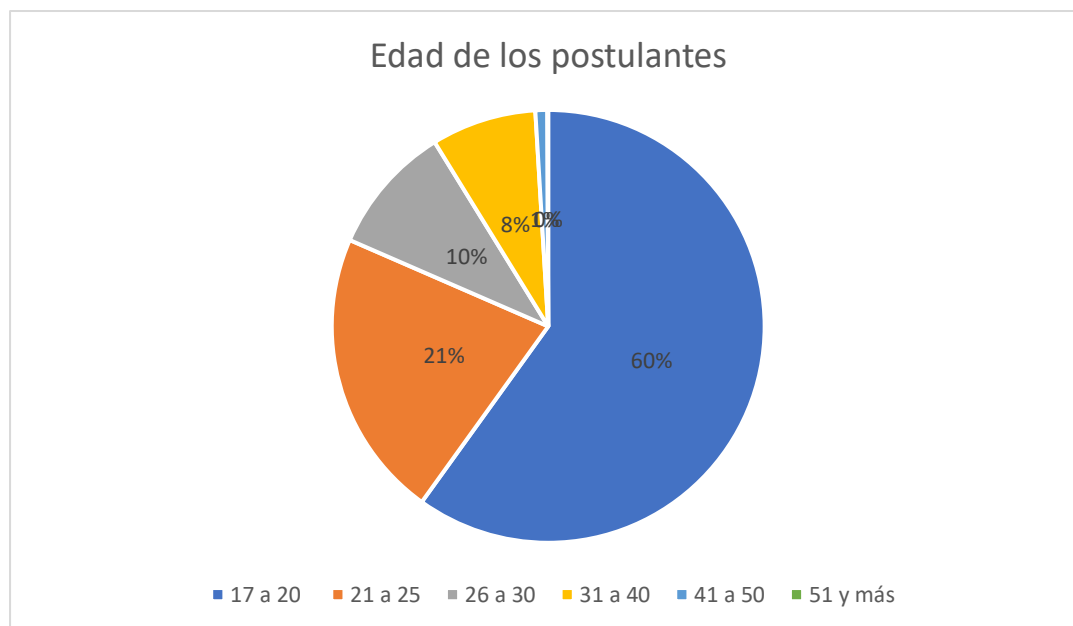
Estos datos permiten visualizar que los postulantes a cursos de formación inicial de docentes de la cohorte estudiada provienen de todos los departamentos geográficos del país. En líneas generales, los datos son coherentes con la cantidad de instituciones formadoras de docentes que existen en los departamentos. Al respecto, el único departamento que no cuenta con ninguna institución formadora de docentes es Alto Paraguay. Los jóvenes de ese departamento que desean postularse a cursos de formación inicial de docentes deben migrar necesariamente a otros departamentos del país, teniendo en cuenta que todos los cursos son presenciales.

Gráfico 3. Postulantes según el sexo

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

En el gráfico, muestra que el 74% de los postulantes que han participado de la encuesta son mujeres, mientras que el 26% son varones. Estos datos son consistentes con la proporción de varones y mujeres que se han postulado en la cohorte 2022 – 2024. Es decir, existe una buena representatividad de los participantes de la encuesta en cuando a la proporción entre varones y mujeres teniendo en cuenta la población estudiada.

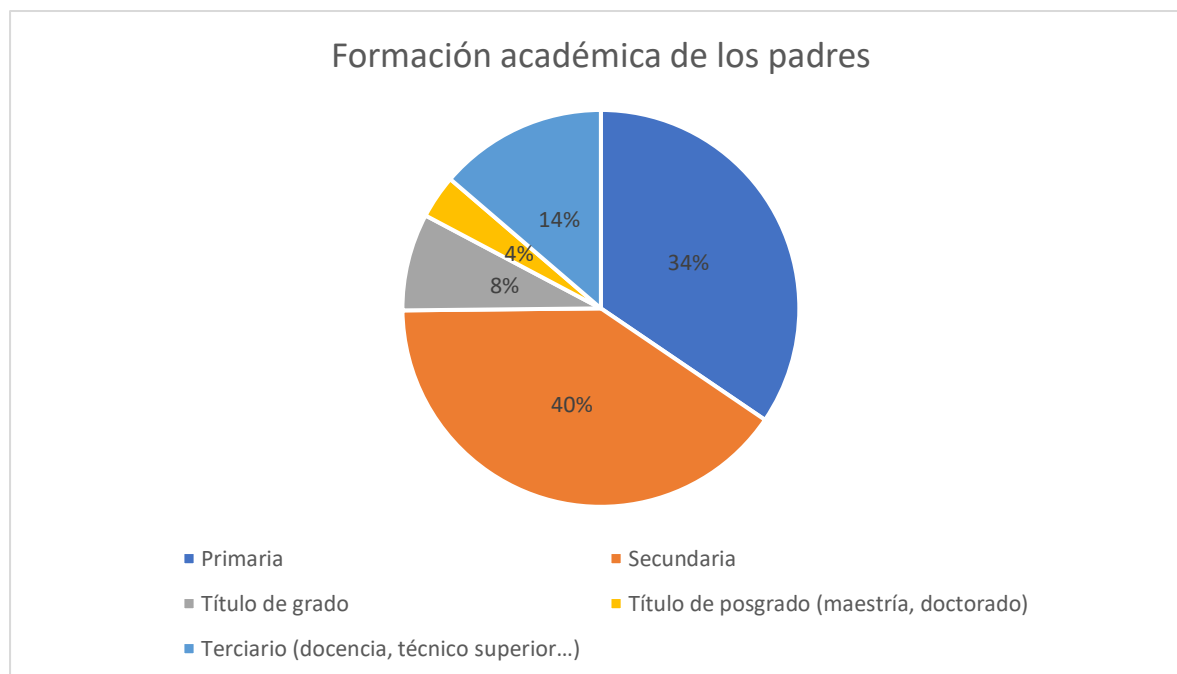
Por otro lado, los datos revelan que aún hay una mayoría de mujeres que se postulan a los cursos de formación inicial de docentes, lo cual evidencia que en los próximos años seguirá la supremacía, en cantidad, de las mujeres en esta profesión.

Gráfico 4. Edad de los postulantes

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

En este gráfico, se observa que los jóvenes recién egresados de la educación media son, en su mayoría, los postulantes a cursos de formación inicial de docentes de la cohorte estudiada. El 60% de los postulantes pertenecen a la franja de 17 a 20 años; el 21% pertenecen a la franja de 21 a 25 años, y va disminuyendo la cantidad de postulantes de edades superiores. Sin embargo, cabe tener en cuenta que existen postulantes de más de 40 años, e incluso más de 50 años de edad.

La mayoría de los postulantes están en la franja de edad entre los 17 y 25 años de edad, que es la franja en el que muchos de los que tienen oportunidad ingresan a la educación superior. Se destaca, sin embargo, que también existe un número importante de postulantes con edades superiores a la mencionada, lo que supone una importante heterogeneidad de los cursos de formación inicial de docentes. Ello debe ser tenido en cuenta en las estrategias de enseñanza de parte de los tutores, pues tendrán en sus aulas representantes de al menos 2 generaciones.

Gráfico 5. Formación académica de los padres

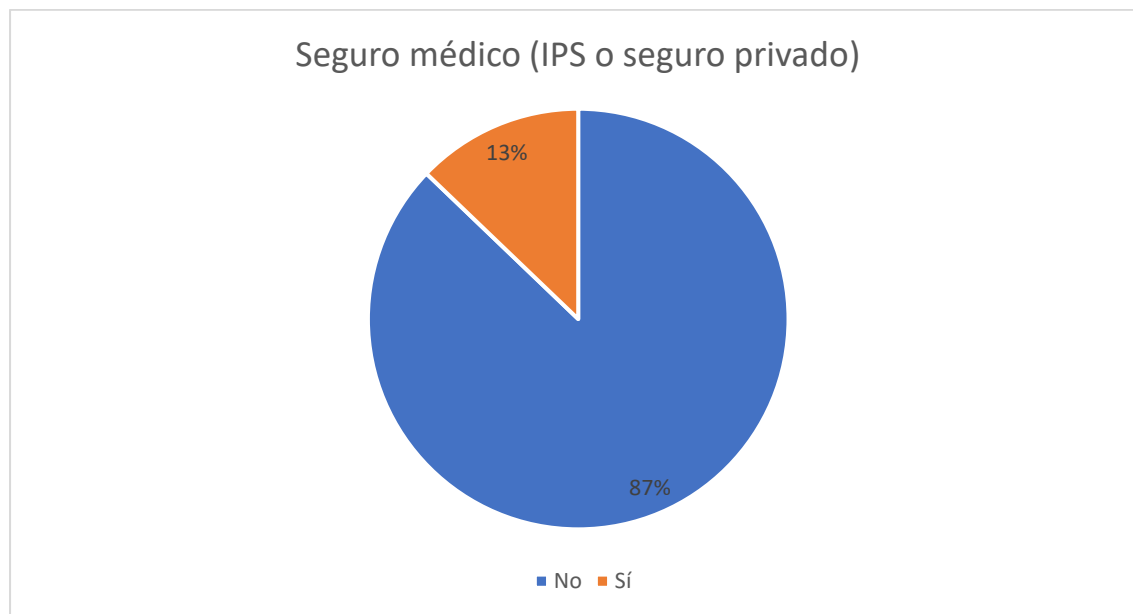
Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

Este gráfico ilustra que la mayoría de los padres de los postulantes no han tenido la oportunidad de realizar estudios del nivel terciario. El 34% de los padres solo tienen formación de primaria; el 40% llegó a hasta la formación en la secundaria. El 26% tiene alguna formación terciaria, de los cuales se destaca que solo el 4% tiene una formación en postgrado.

Estos datos revelan que, para la mayoría de las familias, la generación de los postulantes que se presentan será la primera que llega a la formación del nivel terciario, lo cual revela que para ellos no existen una tradición familiar de profesionales. Por tanto, en el hogar no tienen un entorno rodeado de profesionales que pudieran ser ejemplos a seguir en el aspecto académico. En este caso, las instituciones formadoras de docentes pudieran implementar algún mecanismo que oriente y acompañe a los postulantes de manera integral, en lo que significa la vida de un estudiante de educación superior, los desafíos y las oportunidades de una carrera profesional.

4.1.2. Aspectos sanitarios básicos

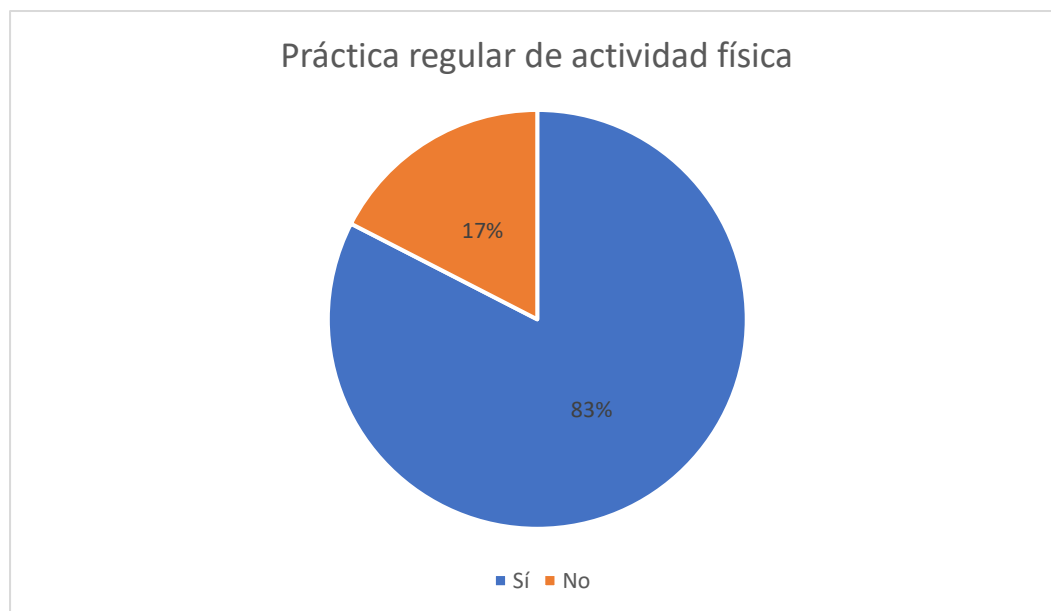
Gráfico 6. Seguro médico



Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico 6 expresa que, del total de postulante, el 87% no cuenta con seguro médico ni de IPS ni un seguro del sector privado. Y solo el 13% cuenta con seguro médico.

Estos datos resultan alarmantes, pues el seguro médico constituye uno de los componentes del derecho al acceso a los servicios sanitarios. Es un indicador que da cuenta de que la mayoría de los postulantes provienen de familias que no tienen el acceso a los beneficios de este tipo. Por tanto, pudiera en el futuro preverse desde el MEC algún programa de apoyo a los estudiantes que incluya un plan de seguro médico.

Gráfico 7. Práctica regular de actividad física en el marco de un estilo de vida saludable

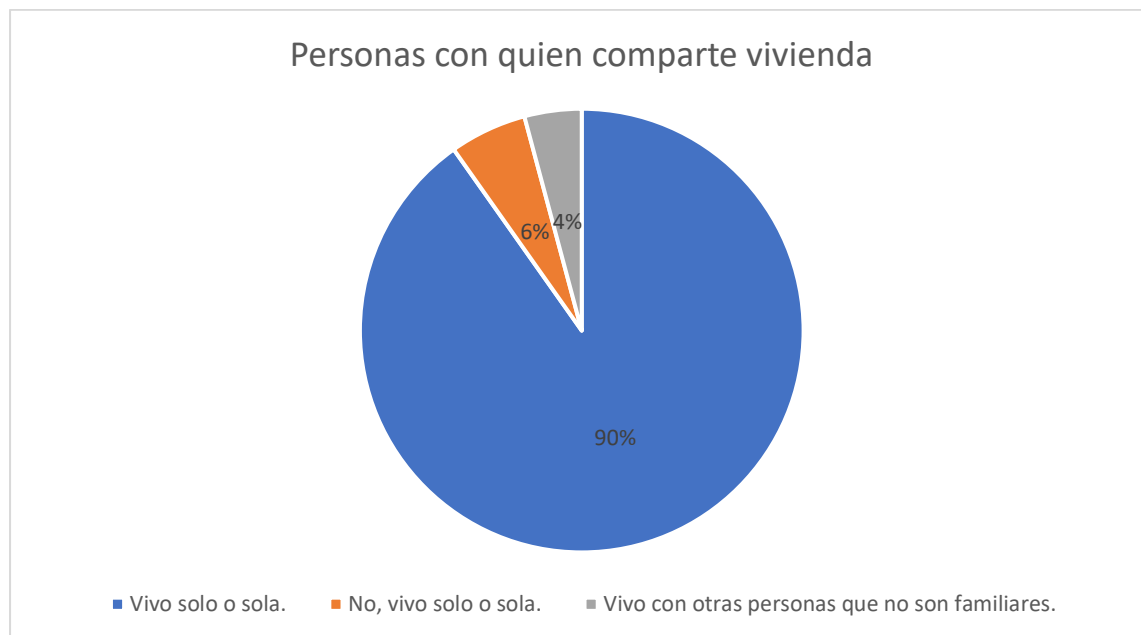
Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico 7 demuestra que el 83% de los postulantes ha declarado que practica con regularidad actividades físicas en el marco de un estilo de vida saludable, mientras que una minoría, el 17% declaró que no lo hace.

Estos datos revelan un aspecto positivo de la población estudiada, pues mantener un estilo de vida saludable es importante para todos, y más aún para estudiantes de educación superior, quienes requieren llevar una vida sana para poder aprovechar óptimamente estos años de formación académica. Además, serán ejemplo para sus futuros alumnos, por lo que resulta aún más importante este aspecto.

4.1.3. Condiciones del hogar y del entorno sociocultural

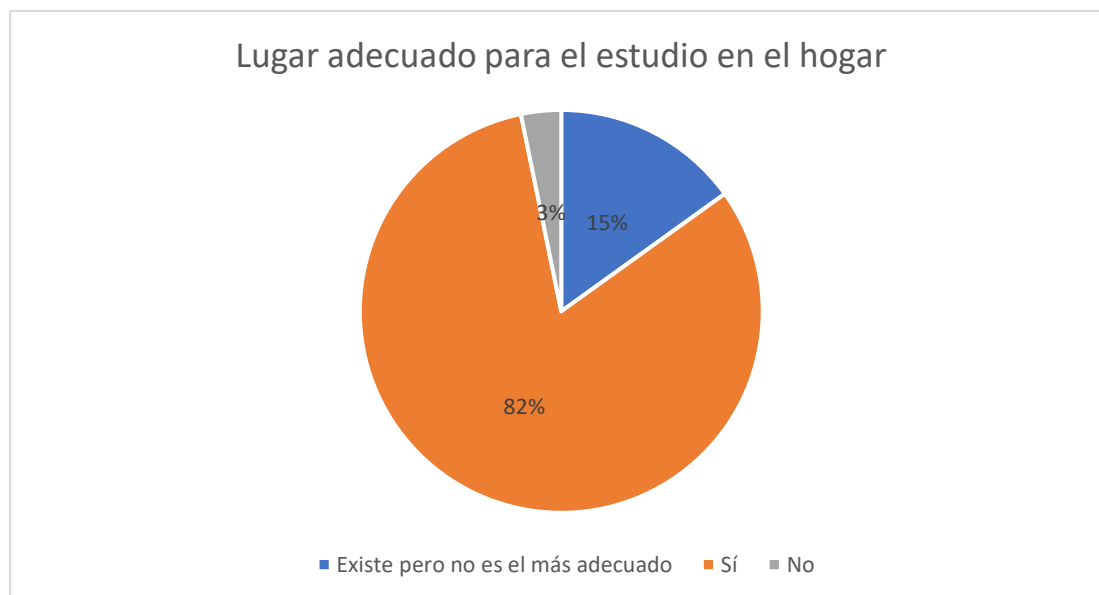
Gráfico 8. Personas con quienes comparte vivienda



Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico ilustra que la gran mayoría de los postulantes vive con su familia; sin embargo, un 6% vive solo o sola, y un 4% vive con otras personas, en hogares que no son de su familia consanguínea.

Estos datos revelan un aspecto importante que refiere al entorno familiar de los postulantes. El hecho de compartir la vivienda con su familia representa una condición que en la mayoría de los casos será positiva para el estudio, pues contará con el apoyo de otros miembros de su familia. Hay un 10% que o vive solo o sola o con otras familias. En estos casos, pudieran presentarse otros tipos de condiciones que cada institución formadora deberá atender, de modo a brindar apoyo o asesoría a los postulantes en caso necesario.

Gráfico 9. Condiciones para el estudio en el hogar donde vive

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico revela que la mayoría de los postulantes cuenta con un lugar adecuado para el estudio en el hogar, dado que el 82% ha respondido que efectivamente es así. Un 15% ha respondido que, si bien cuenta con un espacio propicio para estudiar, no es el más adecuado y el 3% respondió que no tiene un espacio adecuado para estudiar en el hogar donde reside.

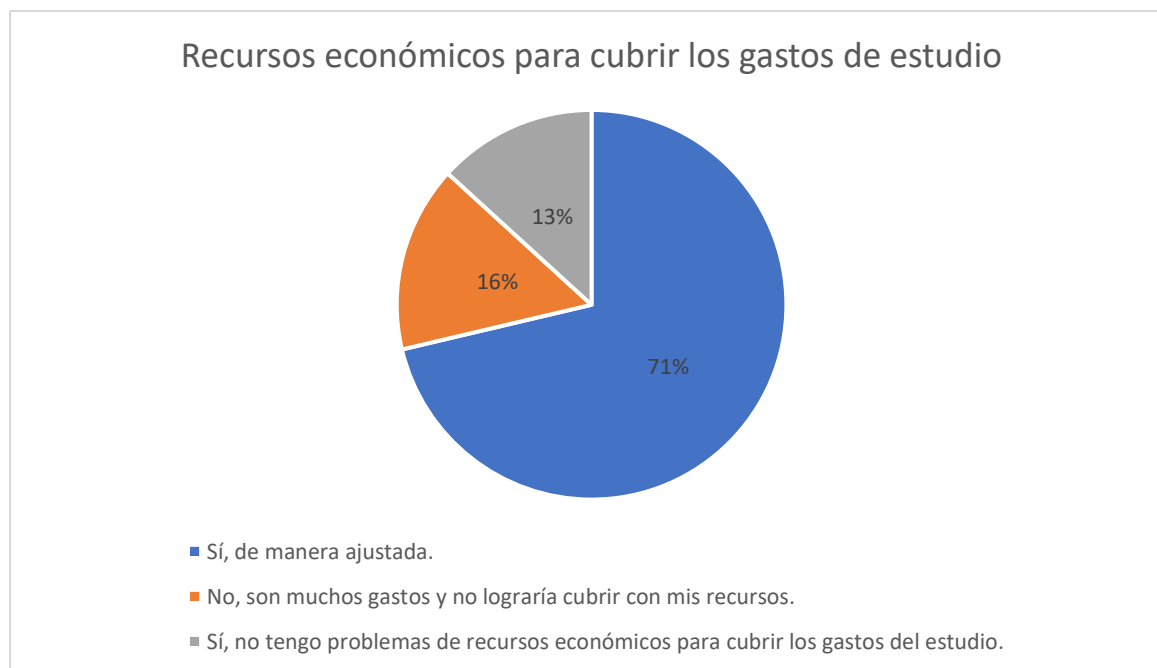
Los datos muestran que la gran mayoría tiene un espacio adecuado para estudiar. Este espacio cumple con requisitos mínimos como buena iluminación, aireación, silencioso y tranquilo. Sumando los que han respondido que no cuentan con espacio para el estudio y los que sí tienen, pero no resultan adecuados, se llega a un 18%, que constituye un número importante. Las instituciones formadoras de docentes deberán atender este aspecto y brindar espacios para el estudio especialmente a los estudiantes que no cuentan con esas condiciones en el hogar. Y, en lo posible, las familias de estos postulantes deberían hacer un esfuerzo por generar un espacio adecuado para el estudio en el hogar.

Gráfico 10. Situación económica de la familia de origen

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

Este gráfico ilustra la situación económica de las familias de los postulantes conforme lo han declarado ellos mismos. El 47% de las familias cuenta con pocos recursos; por otro lado, el 52% manifiesta que la situación económica familiar es suficientemente acomodada, que no tienen mayores necesidades de recursos, y un 1% declara que cuenta con abundantes recursos económicos.

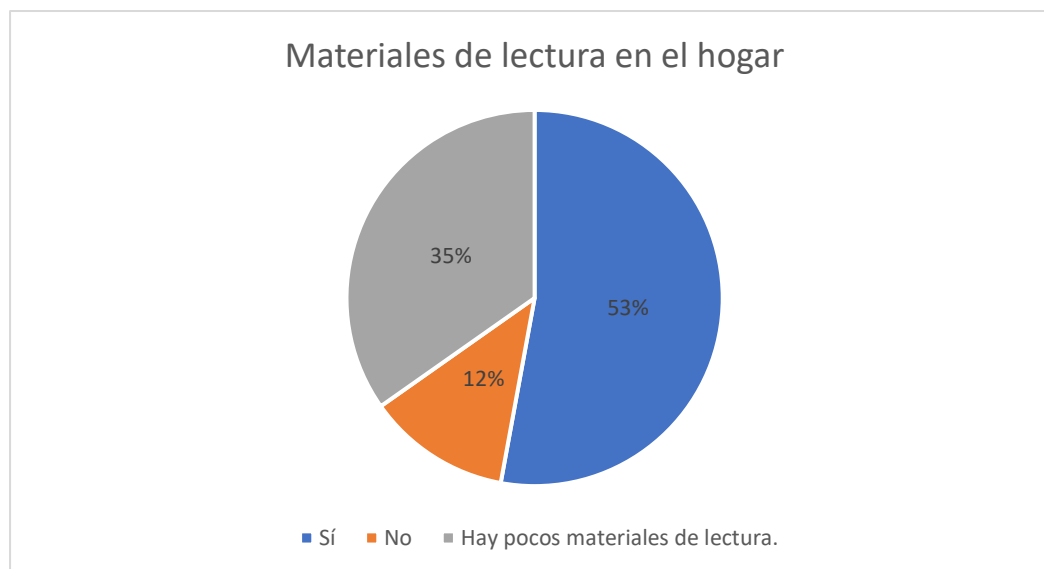
Los datos de este gráfico muestran que la situación económica de casi la mitad de las familias de los postulantes se caracteriza por la escasez de recursos, situación que habitualmente está vinculada a las posibilidades de éxito académico de los estudiantes. A menor acceso a los recursos, mayor es la probabilidad de que esto afecte la vida académica, al encontrarse obligados, por ejemplo, a tener que trabajar al tiempo de estudiar. Paraguay no cuenta con programas de asistencia a familias en la educación superior, pero sí cuenta con programas de asistencia al estudiante de educación superior, particularmente programas de becas, y este dato puede ser una de las variables a ser considerada.

Gráfico 11. Recursos económicos para el estudio

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

En este gráfico se observa que el 71% de los postulantes cree contar con los recursos necesarios, aunque de manera ajustada, para cubrir sus gastos de estudio en el profesorado al cual se postulan. El 13%, sin embargo, declara no contar con los recursos necesarios para cubrir sus gastos como estudiantes de educación superior, mientras que el 16% manifestó que no tendrá problemas para cubrir sus gastos.

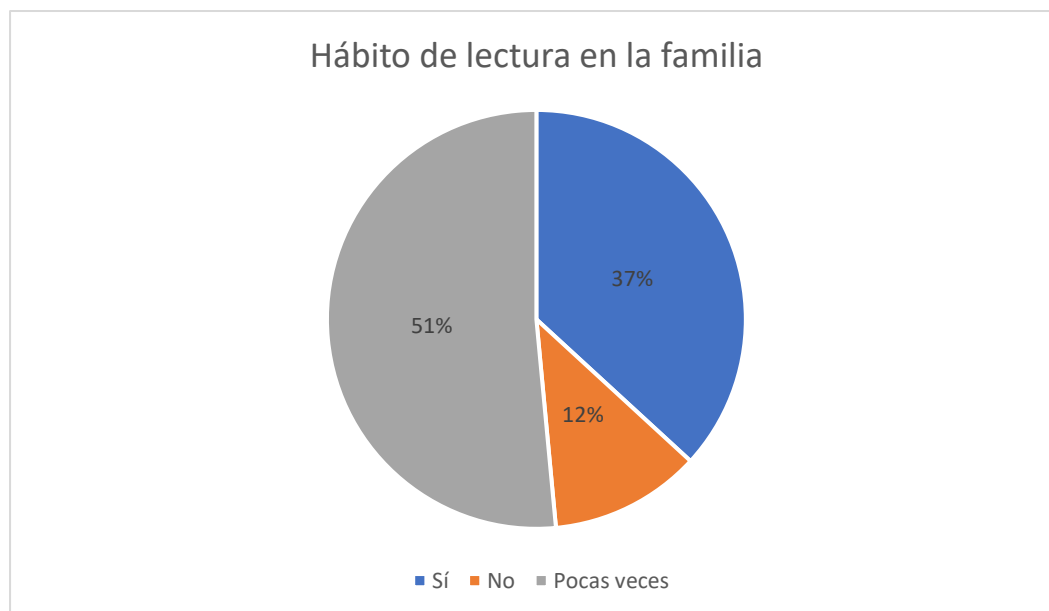
Como se puede observar en los gráficos, los datos difieren al plantear la situación económica de la familia con la propia capacidad para cubrir los gastos de estudio. Una minoría (13%) es la que declaró que no cuenta con los recursos suficientes para cubrir sus gastos de estudio en la educación superior, lo cual implica que requerirá algún tipo de asistencia, porque de lo contrario esta situación puede disminuir su probabilidad de culminación oportuna del curso al cual se postula.

Gráfico 12. Acceso a materiales de lectura en el hogar

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

Este gráfico muestra que, conforme con lo declarado por los postulantes, en el 53% de los hogares de los mismos se cuenta con materiales de lectura, es decir, acceso a libros y otros recursos para la lectura; el 35% manifestó que si bien se cuenta con materiales de estudios son pocos, es decir, existen escasos materiales de lectura en su hogar. El 12% expresó que en su hogar no se cuenta con materiales de lectura.

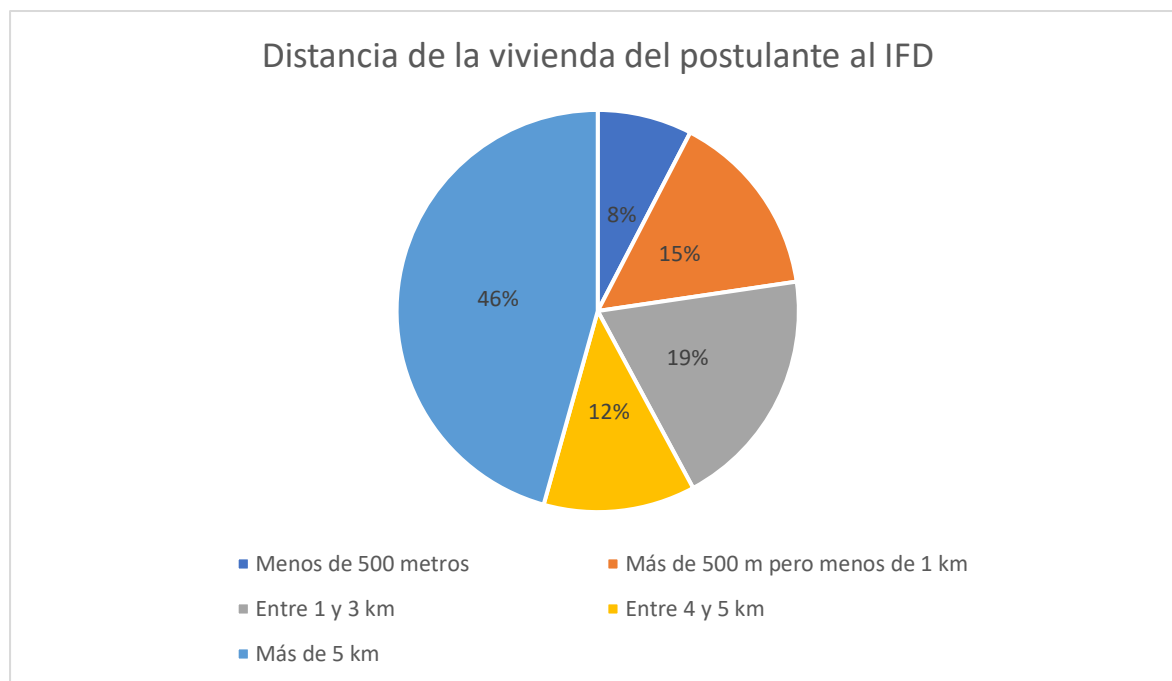
El gráfico muestra que en la mayoría de los hogares existen materiales de lectura, aunque es significativo el número que ha declarado que cuenta con pocos materiales de lectura. Resulta, además, preocupante que exista una cantidad baja en porcentaje, pero significativa en las condiciones básicas del hogar, que ha manifestado no contar con materiales de lectura. Este dato está vinculado con la formación académica de los padres. En muchas familias, la generación que se postula a cursos de formación inicial de docentes en la cohorte estudiada es la primera generación que intenta acceder a la educación superior.

Gráfico 13. Hábito de lectura en la familia

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

En este gráfico puede verse lo declarado por los postulantes al ser indagados sobre los hábitos de lectura en sus familias. El 51% manifiesta que en su familia se lee poco, mientras que el 37% manifestó que en su familia se lee habitualmente. Solo un 12% manifestó que en su familia no se lee.

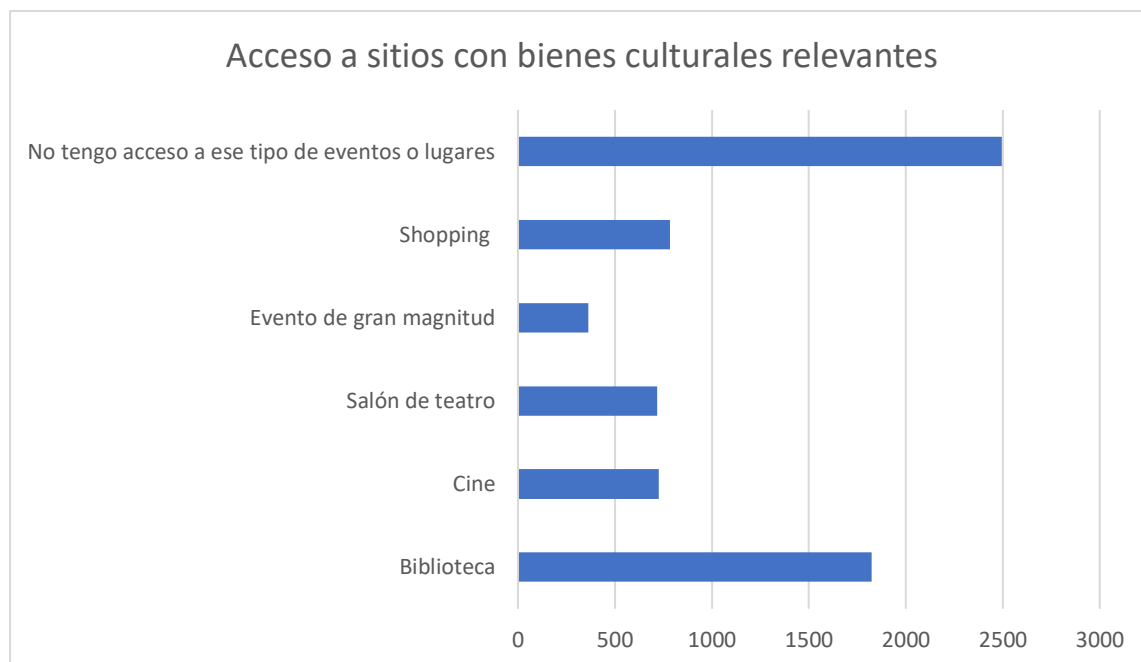
Más de la mitad de los postulantes ha manifestado que si bien se lee en su familia, es una actividad poco frecuente y si sumamos el porcentaje que ha declarado que no se lee en su familia, nuevamente la situación resulta preocupante, dado que estos postulantes que vienen de un entorno con poco hábito de lectura, tendrán que enfrentar los rigores de la educación superior, que les exigirá leer prácticamente todos los días durante su proceso de formación. Nuevamente, este dato está vinculado con la formación de los padres. Recordemos que existe un porcentaje importante de postulantes que provienen de familias donde los padres no cuentan con la formación académica de nivel terciario.

Gráfico 14. Distancia de la vivienda del postulante al IFD donde se postula

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

Este gráfico muestra que casi la mitad de los postulantes, el 46%, deben realizar un viaje importante para llegar desde su hogar a la institución formadora donde se postula. El 12% declara que la distancia que debe recorrer para llegar a la institución formadora está entre 4 y 5 km, el 19% manifiesta que debe trasladarse entre 1 y 3 km; el 15% debe trasladarse entre 500 m y 1 km, y el 8% vive cerca, a menos de 500 m de la institución formadora.

El dato muestra que existe una importante dispersión geográfica de las viviendas de los postulantes en relación con la ubicación geográfica de la institución formadora. Si sumamos a este dato otros factores, como el hecho de que muchos de los postulantes deben trabajar, más el tiempo que lleva para el traslado al IFD, el cumplimiento efectivo de cumplimiento con el horario de clase podría verse afectado.

Gráfico 15. Acceso a sitios con bienes culturales y fuentes de información relevantes

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

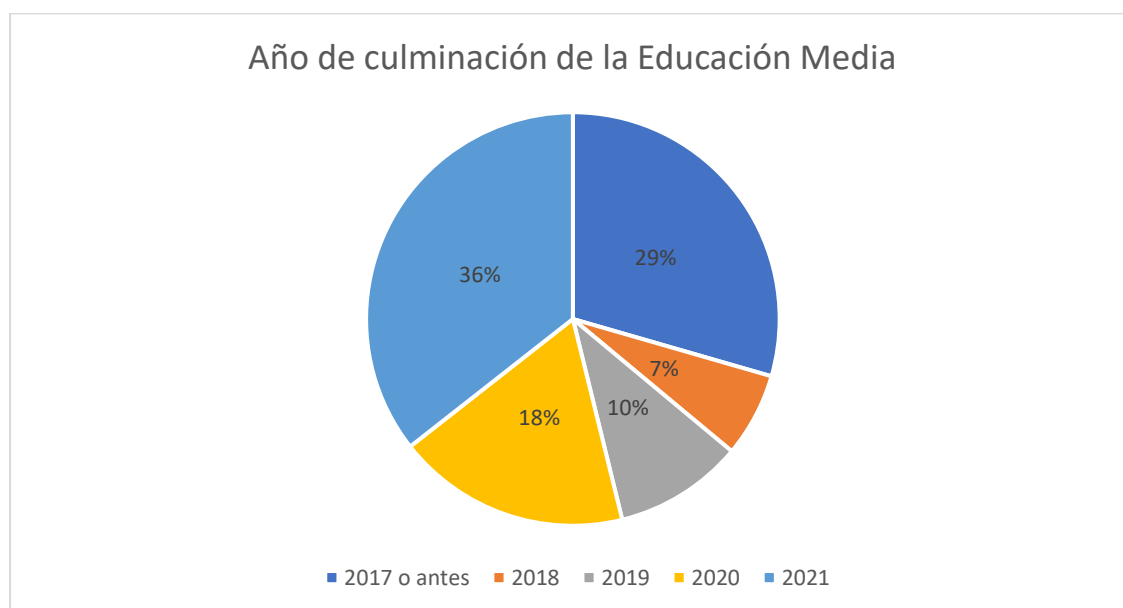
En este caso, los encuestados podían marcar más de una opción, por lo que los datos no se presentan en porcentajes. En el gráfico se visualiza que más de la mitad de los postulantes ha declarado no tener acceso desde el lugar donde reside a sitios que con ciertos tipos de bienes culturales y fuentes de información relevantes para un estudiante de educación superior. En número exactos, fueron 2496 (de 4728) del total de la población encuestada que ha manifestado mencionado. Más de 1800 declaró tener acceso a biblioteca, entre 700 y 800 encuestados manifestaron tener acceso a shopping, salón de teatro y cine, mientras que 362 postulantes manifestaron que tienen acceso a eventos de gran magnitud como conciertos o eventos deportivos de importancia nacional.

Estos datos muestran que un poco más de la mitad de los postulantes de la cohorte estudiada no tienen acceso en la ciudad o pueblo donde residen a sitios que suponen el acceso a importantes bienes culturales y fuentes de información. Por tanto, tienen poca experiencia en disfrutar de conciertos, asistir a representaciones de obras teatrales, de ir al cine, al shopping, y menos aún a asistir a eventos de gran

magnitud como recitales, eventos deportivos de relevancia. Este hecho implica que muchos de los postulantes se encontrarán con limitado capital cultural, eso que se denomina cultura general y el roce social que conlleva este tipo de experiencias, por lo que la educación superior deberá generar espacios para brindar algunas de estas experiencias a los estudiantes en su proceso de formación.

4.1.4. Antecedentes académicos

Gráfico 16. Año de culminación de la Educación Media

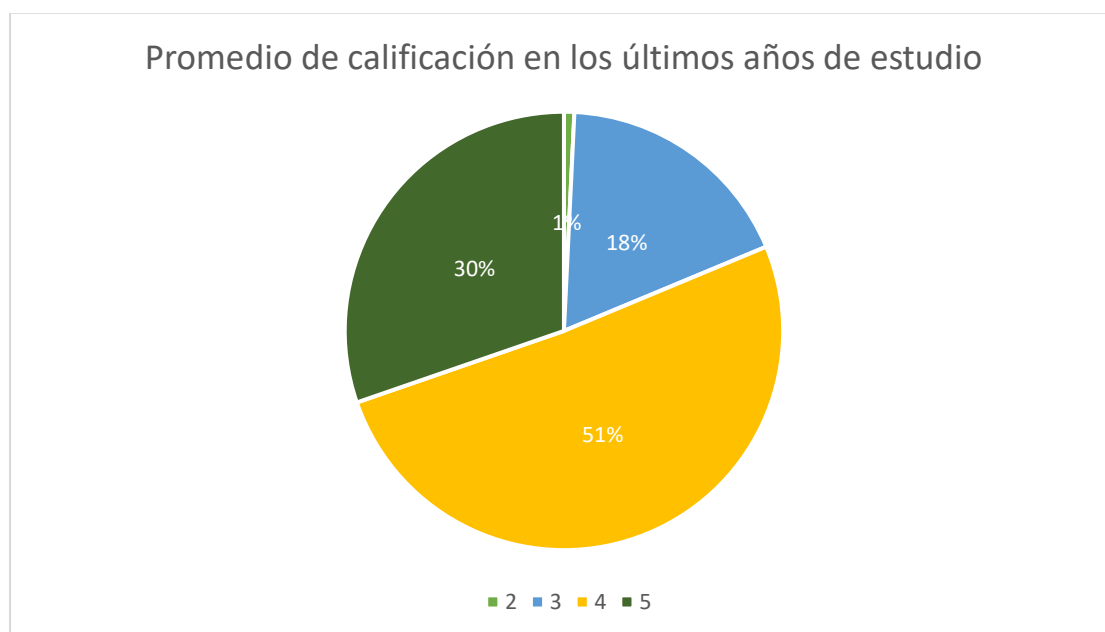


Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico demuestra que existe una importante dispersión de año de egreso de la educación media de los postulantes. El 29% de los postulantes son egresados de la Educación Media del año anterior (2021) a la postulación al curso de formación inicial de docentes (2022). El 36% ha egresado de la secundaria en el 2017 o antes, es decir, 5 años o más al año de postulación al curso de formación inicial de docentes. Y el 35% ha egresado entre el 2018 y el 2020, es decir, entre 2 a 4 años de haber egresado del bachillerato.

Estos datos reflejan la heterogeneidad de los participantes en cuanto al año de egreso de la educación media, dato que, si cruzamos con la edad de los postulantes y sus experiencias en otros cursos de educación superior, refleja rasgos diferentes en cuanto a edad, experiencias, formación previa, entre otros aspectos relevantes que las instituciones formadoras de docentes deben considerar.

Gráfico 17. Promedio de calificación en los últimos años de estudio (sea esta la Educación Media u otro curso de educación superior)



Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico ilustra que un poco más de la mitad de los postulantes, el 51%, tiene un promedio de calificación 4 en sus últimos estudios antes de postularse a la formación inicial de docentes. El 30% declara tener un promedio 5, el 18% tuvo un promedio 3 y solo 1% tuvo el promedio de calificación 2.

Los datos muestran que una gran mayoría, el 81% de los postulantes, tiene un promedio 4 y 5 en los últimos estudios realizados previo a la postulación al curso de formación inicial de docentes. Esto indica que la mayoría, al menos al considerar sus calificaciones anteriores, tienen buenos antecedentes académicos y no son, como se plantea en algunos casos (Ministerio de Educación y Ciencias, 2021), los

que no tienen oportunidad en otros cursos de educación superior los que recurren a la docencia. Por el contrario, la mayoría de los postulantes tienen buenos antecedentes académicos.

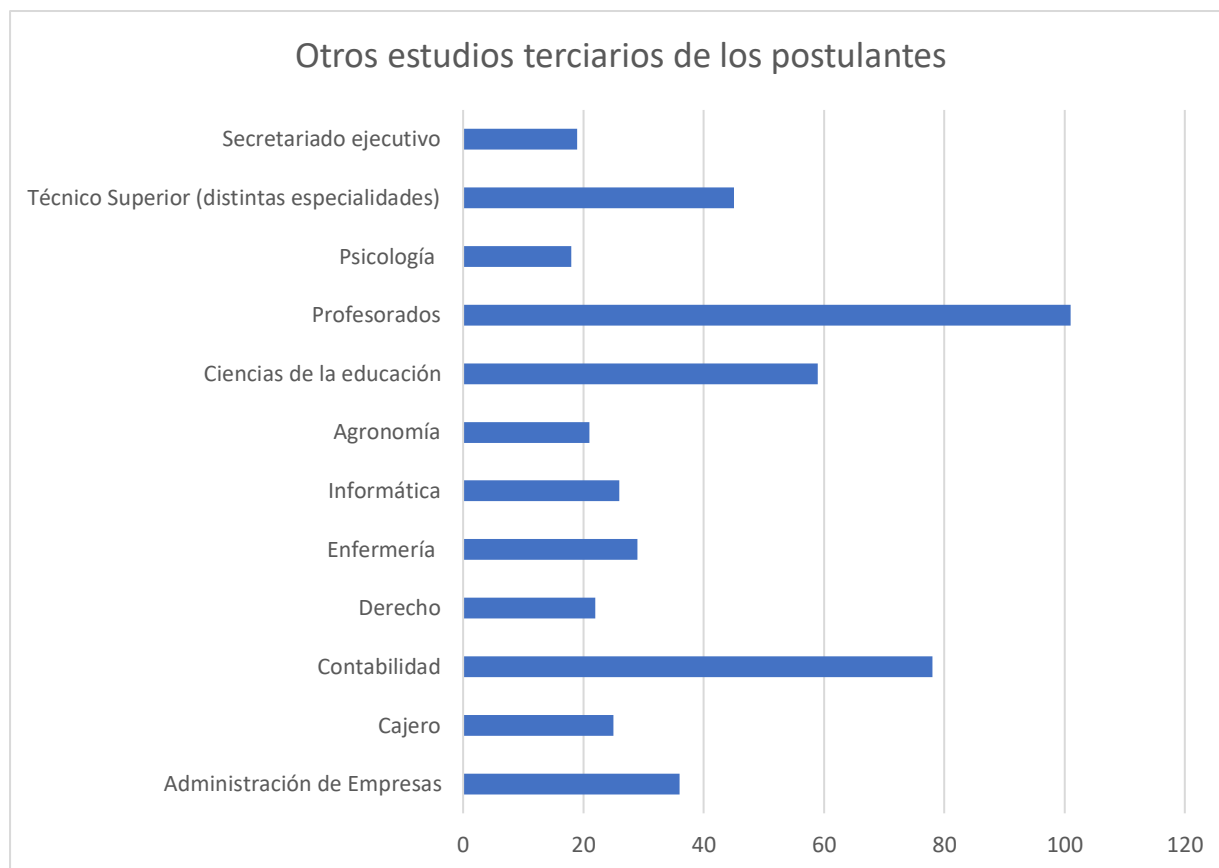
Gráfico 18. Estudio previo en el nivel superior



Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico muestra que el 20% de los postulantes a cursos de formación inicial de docentes de la cohorte estudiada ya tiene alguna formación en educación terciaria, es decir, en la educación superior; y el 80% está procurando acceder por primera vez a un curso de educación superior.

Los datos revelan que una importante mayoría de los postulantes no tiene experiencia previa en la educación superior. Sin embargo, una cantidad significativa se está postulando para ser docentes habiendo estudiado otros cursos de educación superior. Este dato nuevamente muestra que los postulantes presentan como característica la heterogeneidad, porque de esa mayoría que se presenta por primera vez existe diversidad de edades y procedencia, y de esa minoría que ya tiene alguna formación en educación superior, la tiene en diversas ramas profesionales, lo cual puede ser muy enriquecedor, si se la gestiona adecuadamente con criterio pedagógico.

Gráfico 19. Otros estudios del nivel terciario (educación superior) previo a la postulación

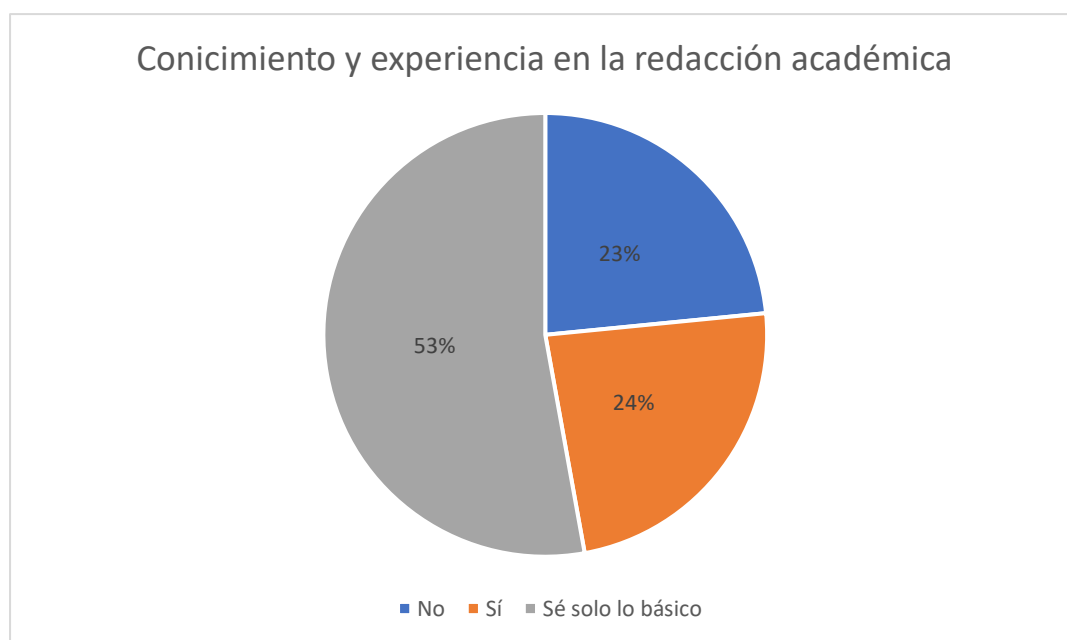
Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

De los que han declarado contar con otros estudios de nivel superior, existe una heterogeneidad de respuestas. El gráfico presenta los más recurrentes destacándose en primer lugar otros cursos de profesorados en diferentes especialidades como el más recurrente cursado por muchos postulantes. Le sigue la carrera de Ciencias Contables o Contabilidad, y luego los egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación quienes también son docentes. Luego, aparecen diversos cursos de técnico superior (peluquería en sus diversas especialidades, electricidad, cajero profesional etc.) y los egresados de la Licenciatura en Administración de Empresas.

Estos datos muestran una vez más la heterogeneidad de campos de formación que tienen los postulantes que ya cuentan con experiencia de haber cursado un programa de educación superior. Llama

la atención la cantidad de docentes que optan por volver a postularse a cursos de formación inicial de docentes, incluso los Licenciados en Ciencias de la Educación. Y, también llama la atención la considerable cantidad de egresados del área de Contabilidad y Administración de Negocios que han decidido presentarse a cursos de formación inicial de docentes, pudiendo realizar un curso de habilitación pedagógica para enseñar asignaturas de su especialidad. Sin embargo, no les daría el perfil que tendrán al egresar de un curso de profesorado y, al parecer, eso fue suficiente atractivo.

Gráfico 20. Conocimiento y experiencia en la redacción de documentos académicos (formato APA)



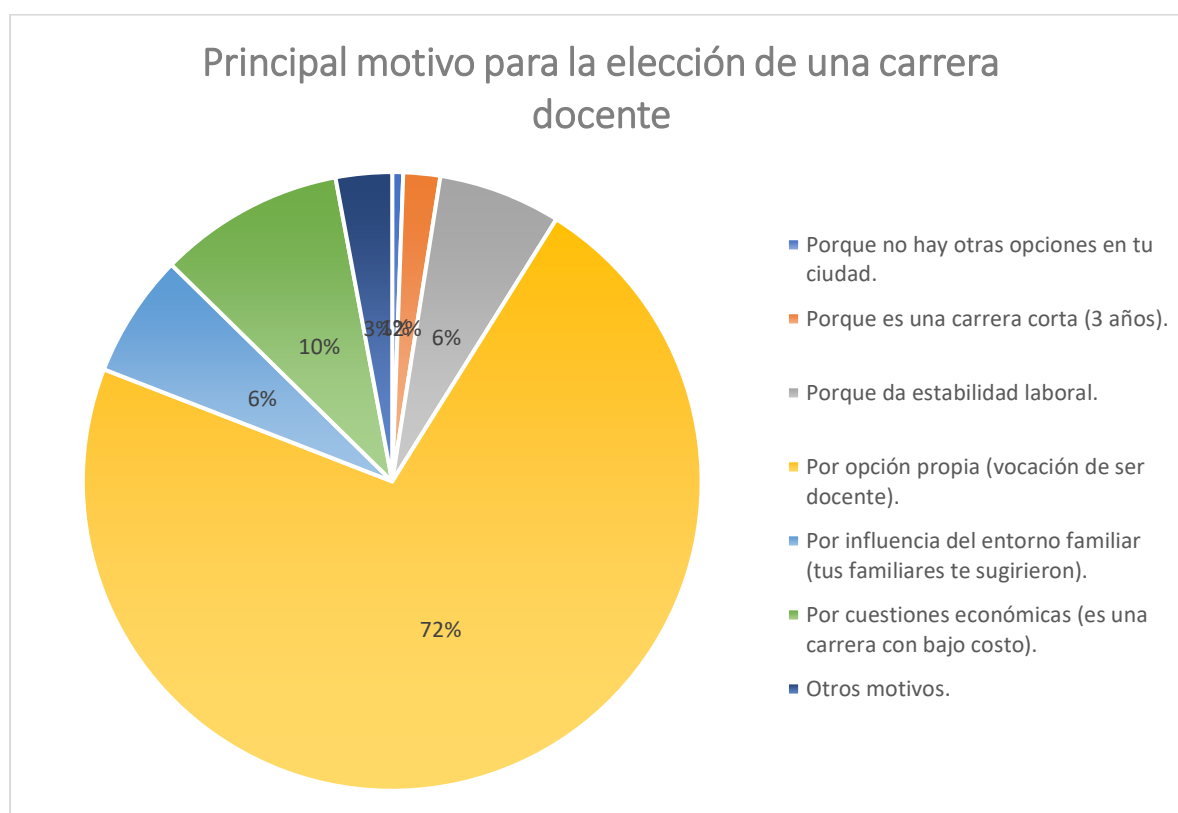
Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

En este gráfico se observa que más de la mitad, el 53%, ha declarado que tiene conocimientos básicos sobre la redacción académica. El 24%, sin embargo, ha declarado que tiene experiencia y conocimientos (no solo básicos) para redactar documentos académicos y aplicar normas APA. El 23% declaró que no tiene ni experiencia ni conocimientos en la redacción de documentos académicos.

Una vez más, se observa heterogeneidad en las experiencias previas de los postulantes, esta vez en cuanto a la redacción académica. Esto coincide con los datos que reflejan que un considerable porcentaje de postulantes ya cuenta con formación previa del nivel terciario. Sin embargo, si se suman los que declararon no tener ninguna experiencia ni conocimientos de normas de redacción académica, con aquellos que dijeron que conoce apenas lo básico, se tiene un número importante (47%) de postulantes que requerirán de mucho apoyo en el proceso de elaboración de trabajos académicos acordes a las exigencias de la educación superior.

4.1.5. Motivación para el estudio

Gráfico 21. Principal motivo para la elección de la carrera docente



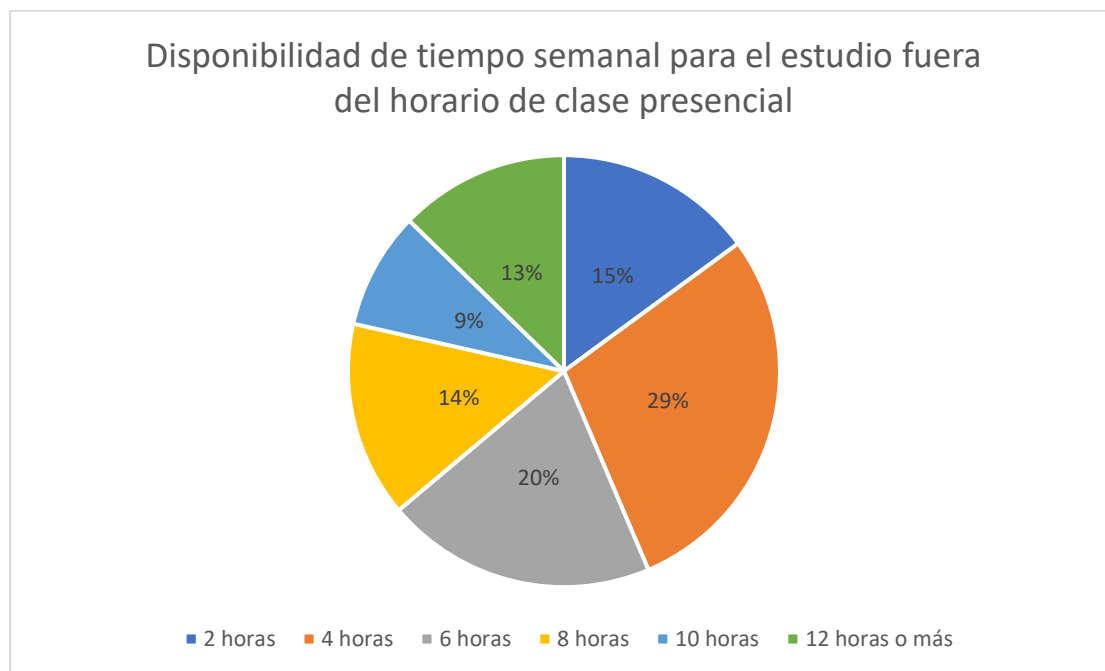
Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

En el gráfico se visualiza que una mayoría importante, el 72%, ha declarado que su motivo principal para postularse a un curso de formación inicial de docentes ha sido la vocación y que fue una

opción propia. Un 10% ha declarado que eligió la carrera principalmente porque sus costos son bajos, haciendo alusión a motivos económicos. El 6% expresó que no tenía otras opciones para estudiar en su ciudad y otro 6% manifestó que su principal motivo es la estabilidad laboral. Porcentajes más bajos de postulantes han manifestado que eligieron la carrera por ser corta, por influencia de algún familiar o por otros motivos diferentes a las opciones que se les presentó.

Estos datos dan cuenta que la mayoría de los postulantes a los cursos de formación inicial de docentes de la cohorte estudiada han optado por postularse al curso por decisión propia y por vocación, un aspecto que otros estudios (FORMACAP, 2021); (Elacqua, y otros, 2017) han señalado como relevante en el mejoramiento de la formación docente y la recuperación del prestigio docente. En su conjunto, un número menor, pero significativo ha mencionado otros motivos que persisten como que es una carrera corta, sin considerar la carga horaria que es más alta que la de la mayoría de los cursos de grado, o que es una carrera más económica, que sí se aplica para aquellos que se postulan a un cupo en un IFD de gestión oficial, dado que no pagarán ninguna cuota en comparación con aquellos que se postulan para un IFD privado, o en comparación con cualquier otra carrera en una universidad privada, que es lo que existe comúnmente en muchas ciudades del interior del país.

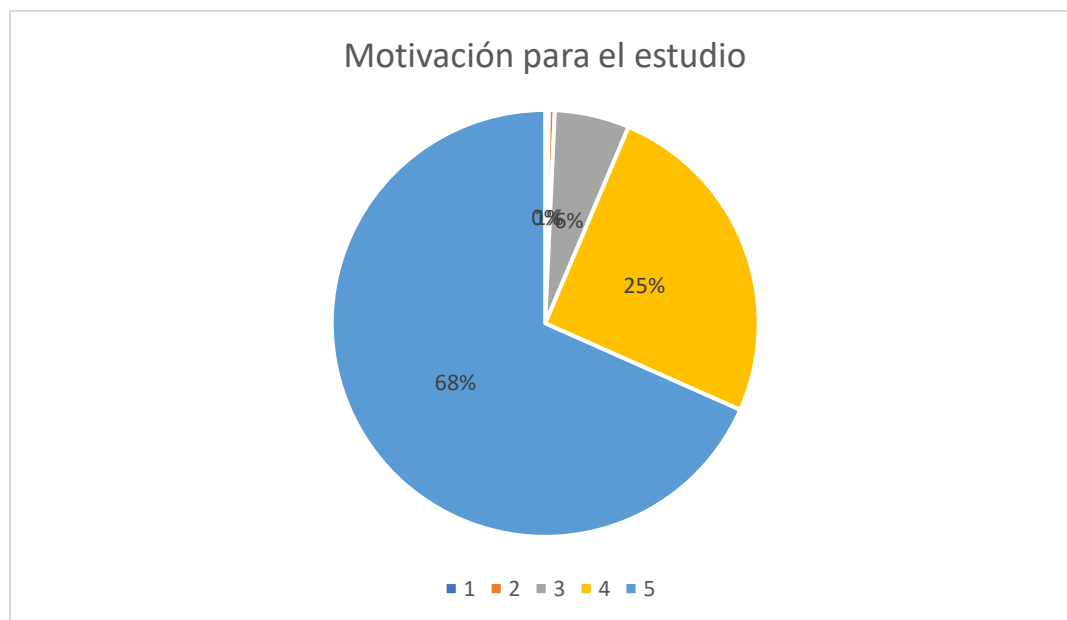
Gráfico 22. Disponibilidad de tiempo semanal para el estudio fuera del horario de clases presenciales



Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico refiere a la disponibilidad de tiempo semanal para el estudio fuera del horario de clases presenciales. El 29% manifestó que puede dedicar al estudio 4 horas semanales, el 20% dijo que puede dedicar al estudio 6 horas semanales, mientras que el 15% solo puede dedicar 2 horas semanales; el 14% expresó que puede dedicar 8 horas semanales al estudio, el 13% expresó que puede dedicarle 12 horas o más y el 9% afirmó que tiene 10 horas para dedicar al estudio semanalmente.

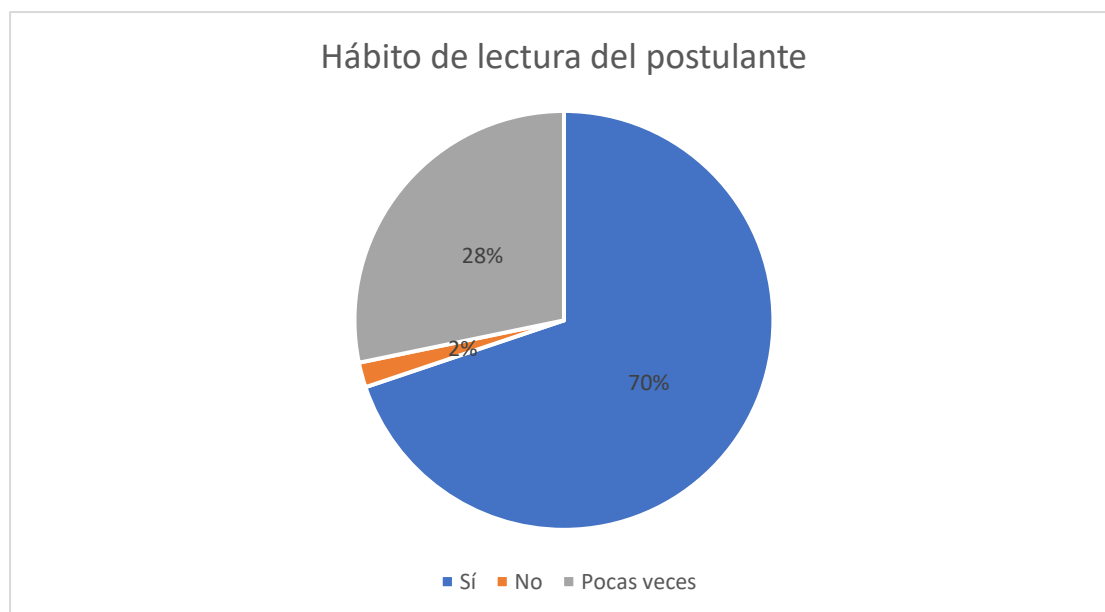
Los datos representan una alerta, pues se espera que los estudiantes de formación docente puedan dedicar al menos una hora diaria al estudio fuera del horario de clases presenciales, dado que una parte de la carga horaria del currículum corresponde a trabajo independiente (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020). Conforme con la declaración de los postulantes, solo una minoría (36%) puede dedicar 8 horas o más semanalmente al estudio fuera del horario de clase presencial. Por tanto, en cada institución se tendrá que implementar estrategias específicas para generar conciencia en este sentido.

Gráfico 22. Motivación para el estudio

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico demuestra que la mayoría de los postulantes, el 68%, ha declarado que tiene la máxima motivación para estudiar formación docente y el 25% declara también estar muy motivado, si bien no en el nivel más alto. El 6% expresó que tiene una motivación regular (3 del 1 al 5) y un porcentaje menor (en su conjunto no llega al 1%) declaró tener menos motivación.

Estos datos ilustran que la gran mayoría está muy motivada para estudiar, tiene una actitud positiva y piensa dar lo mejor para tener el éxito académico esperado, lo cual es muy importante para cualquier estudiante que está por iniciar una carrera de educación superior. Esa minoría que no está motivada debería ser objeto de atención en las instituciones formadoras.

Gráfico 24. Hábito de lectura del postulante

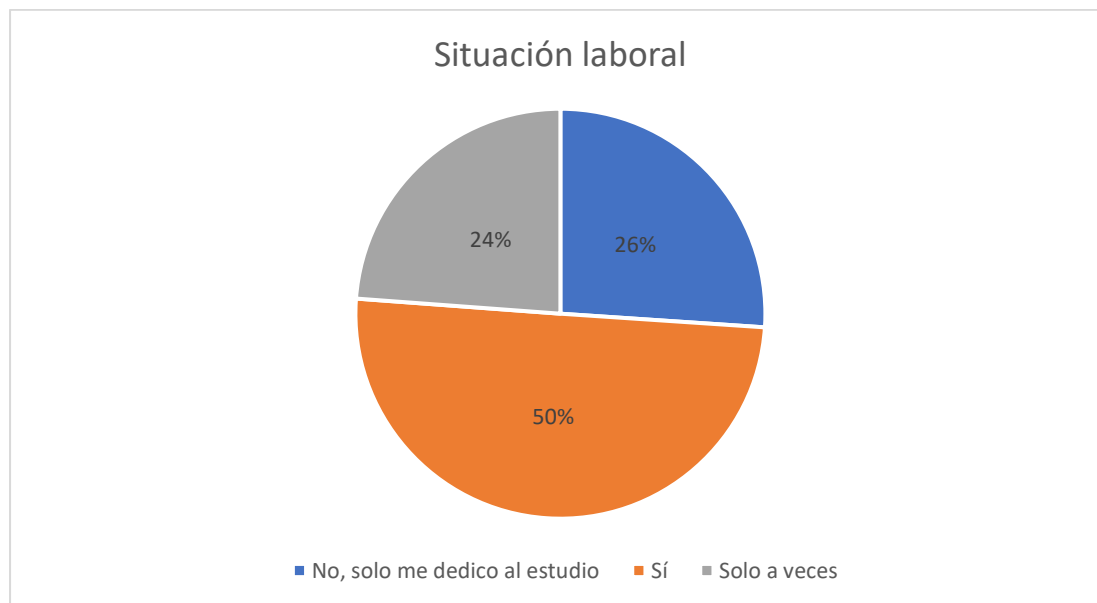
Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

Conforme con este gráfico, el 70% de los postulantes encuestados declaran que leen habitualmente, mientras que un 28% manifestó que lee pocas veces. Y solo el 2% expresó que no suele leer.

Los datos de este gráfico son alentadores, pues según lo declarado por los postulantes la mayoría de ellos tiene hábito de lectura. Este tipo de hábitos son fundamentales para el desempeño en la educación superior. Existe un porcentaje importante de postulantes, sin embargo, que manifestó leer pocas veces o directamente no tener la costumbre de leer. Con ellos, la institución formadora deberá implementar estrategias de promoción de lectura, con un acompañamiento pedagógico adecuado, de modo a disminuir la posibilidad de que impacte negativamente en su proceso de formación el poco hábito de lectura que han declarado.

4.1.6. Situación laboral

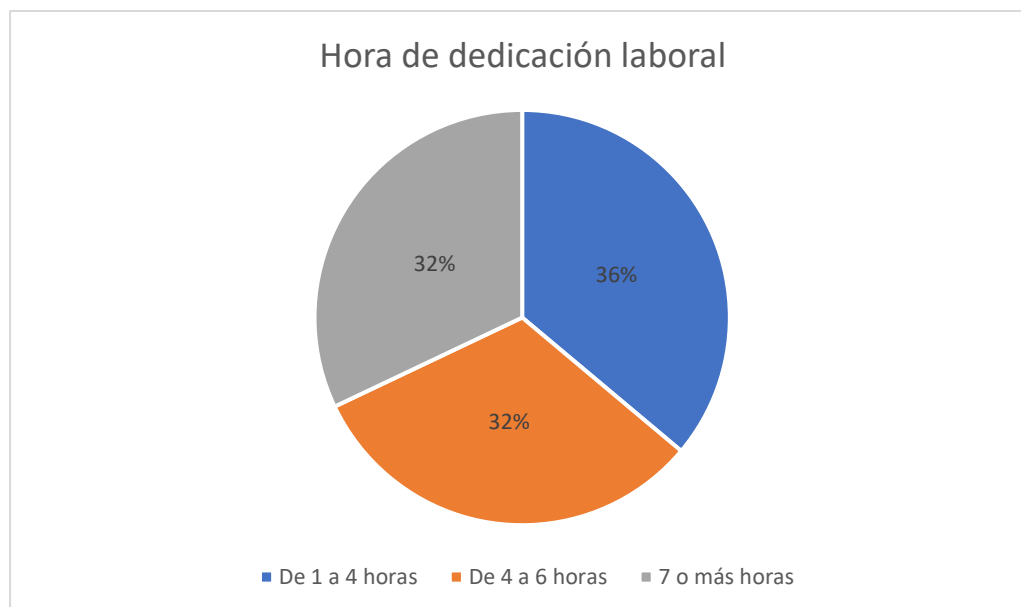
Gráfico 25. Situación laboral actual



Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico ilustra la situación de los estudiantes en cuanto al trabajo. El 50% de los postulantes estudia y trabaja al mismo tiempo. El 26% no trabaja, se dedicaría únicamente al estudio, mientras que el 24% realiza algún trabajo, aunque sea algunas veces a la semana, es decir, no tiene un compromiso laboral estable.

Estos datos demuestran que la mitad de los postulantes se encuentra trabajando y tendrá que organizar su tiempo para cumplir con sus responsabilidades laborales y académicas. Esto puede impactar especialmente al planificar actividades como las Prácticas Profesionales, componente del currículum que tiene una carga horaria importante, equivalente al 17% del total de horas a ser cursadas (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020). El otro 50% de los postulantes se dedica al trabajo solo algunas veces o no está realizando ninguna actividad laboral que pudiera incidir en sus estudios en la educación superior.

Gráfico 26. Horas de trabajo diario

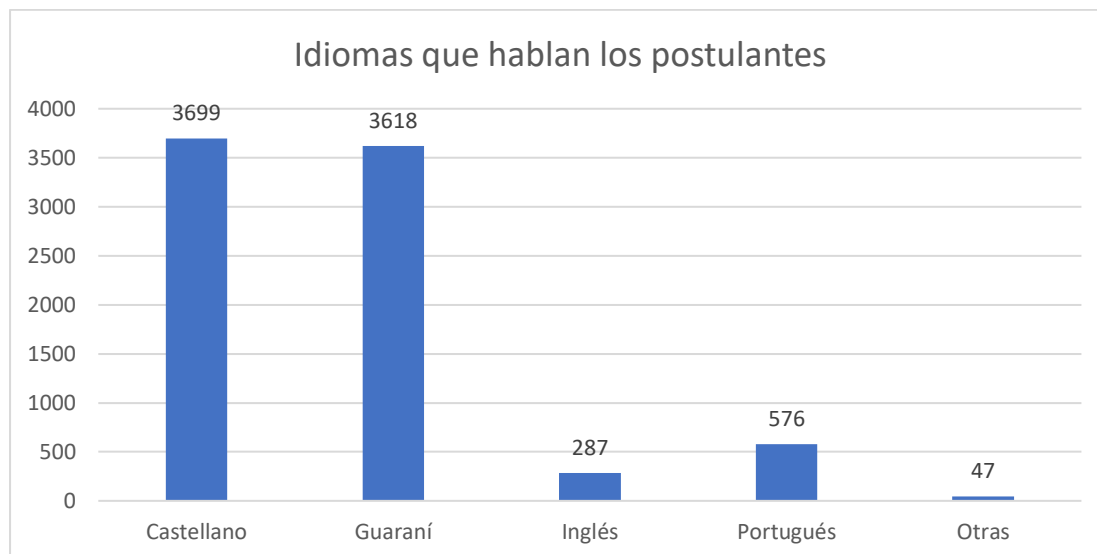
Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

De los postulantes que han declarado realizar alguna actividad laboral, el gráfico muestra que el 36% trabaja de 1 a 4 horas al día, mientras que el 32% trabaja entre 4 y 6 horas, y otro 32% trabaja 7 horas o más.

Estos datos permiten conocer cuál es el tiempo de dedicación laboral que tienen que cumplir los postulantes que se encuentran trabajando. Es un dato relevante para las instituciones formadoras que deben planificar sus actividades y acompañar a los estudiantes en su proceso de formación, no solo en las horas de clases presenciales, sino en los trabajos a distancia y trabajos independientes (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020).

4.1.6. Idiomas

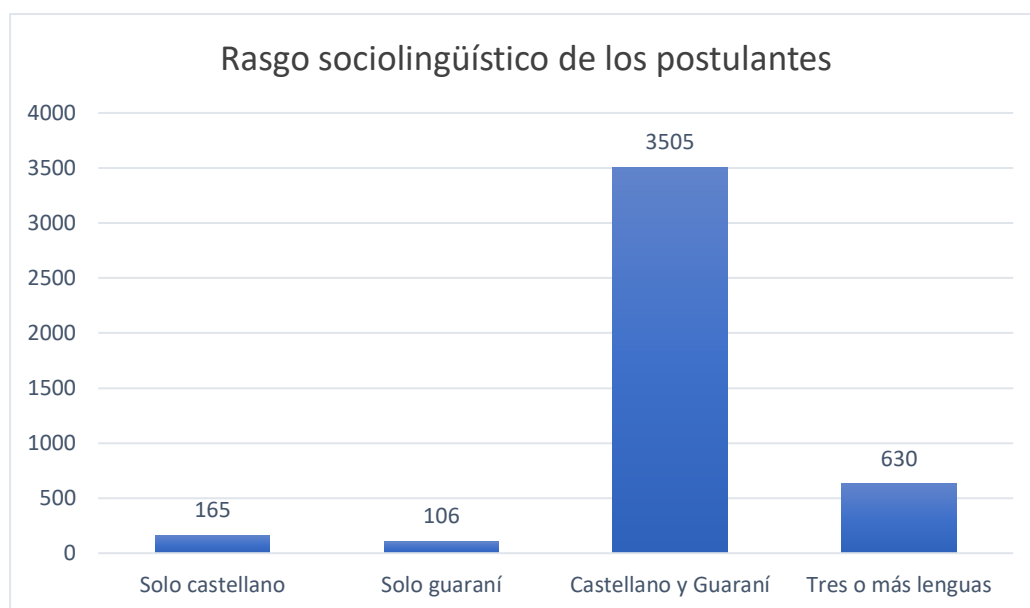
Gráfico 27. Idiomas hablados por los postulantes



Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

Este gráfico presenta datos sobre las lenguas que han declarado hablar los postulantes, sin tener en cuenta si hablan dos o más idiomas. Del total de encuestados (4727 postulantes), 3699 declararon hablar castellano, 3618 declararon hablar guaraní, 287 dijeron que hablan inglés, 576 declararon hablar portugués y 47 postulantes dijeron que hablan, además de una de estas lenguas, otra más.

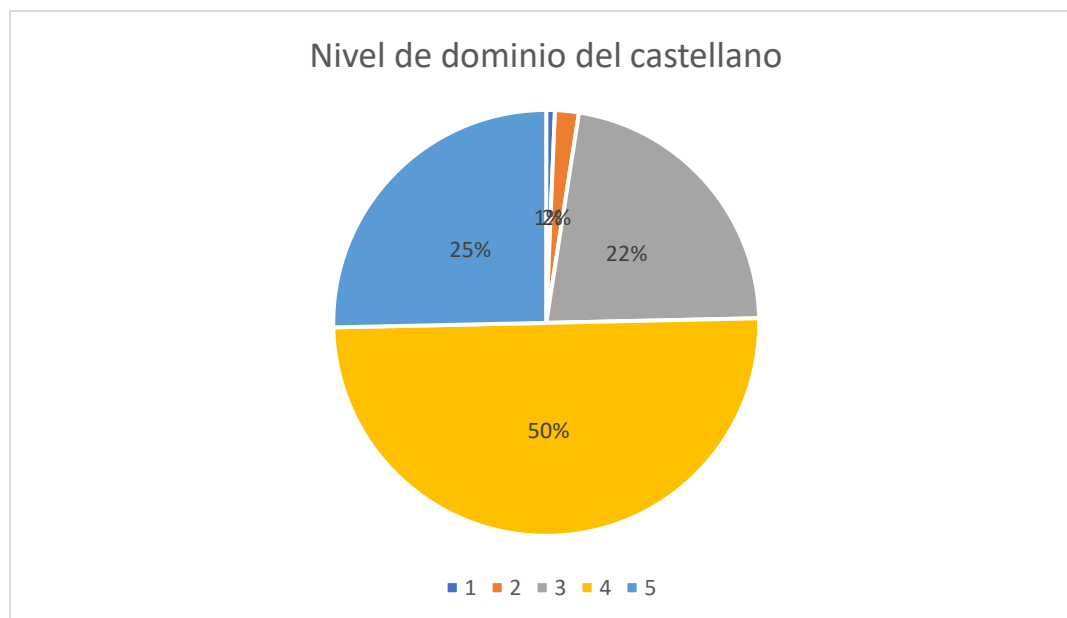
Por tanto, la gran mayoría habla castellano y guaraní, pero no todos declararon hablar ambas lenguas oficiales, lo cual es un aspecto preocupante. Esto indica que un porcentaje reducido cree que no está en condiciones de hablar una de las lenguas oficiales del país. De ingresar (que es difícil en esas condiciones), la institución formadora tendrá un arduo trabajo para elevar el nivel de competencia comunicativa durante los tres años de formación. Cabe mencionar que solo alrededor del 1% declaró hablar inglés, aunque sea en un nivel bajo. Las instituciones formadoras tendrán que esforzarse por desarrollar la competencia comunicativa en lengua inglesa de modo a lograr la meta del nivel B1 (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020) al finalizar el profesorado.

Gráfico 28. Rasgo sociolingüístico de los postulantes

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

Este gráfico muestra si los estudiantes se han declarado monolingües, bilingües o políglotas. De los 4727 encuestados, 3505 han declarado hablar castellano y guaraní, es decir, son personas bilingües; 630 declararon hablar tres o más lenguas, lo cual es un aspecto sumamente positivo. Sin embargo, 165 manifestaron hablar solo castellano y 106 solo guaraní. Se ha recogido otros casos de bilingüismo (castellano-inglés, castellano-portugués, entre otros) que no se ha incluido en el gráfico, porque representan casos puntuales y aislados.

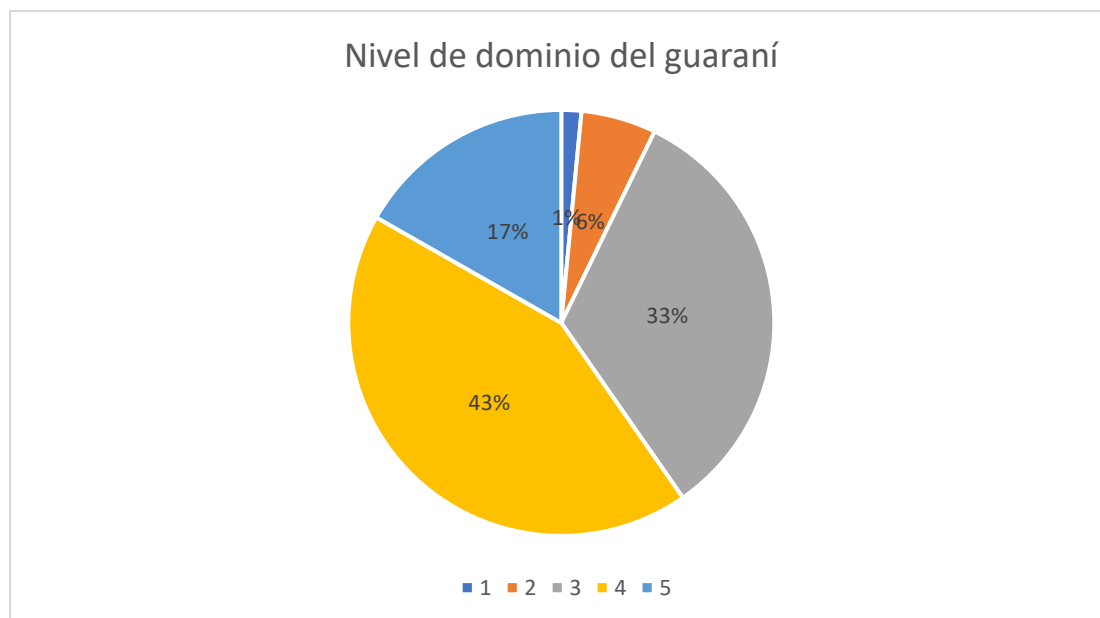
Conforme con los datos presentados, hay un rasgo positivo de los postulantes con respecto a sus características sociolingüísticas, pues la mayoría son bilingües o incluso hay un porcentaje que es multilingüe. Solo una minoría declaró hablar una de las lenguas oficiales, lo cual será un obstáculo para aprobar las pruebas de ingreso.

Gráfico 29. Nivel de dominio del castellano

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

Este gráfico muestra que la mitad de los encuestados expresó que de una escala del 1 al 5, considera que su nivel de dominio o competencia comunicativa del castellano está en un nivel 4, mientras que un 25% manifestó que su nivel de competencia en castellano es óptimo, es decir, nivel 5. El 22% consideró que su nivel de competencia en castellano es 3 y un menor porcentaje manifestó que su nivel de competencia en castellano es 2 e incluso 25 postulantes declararon que solo tienen el nivel 1 (es decir, el más bajo de la escala que se les propuso).

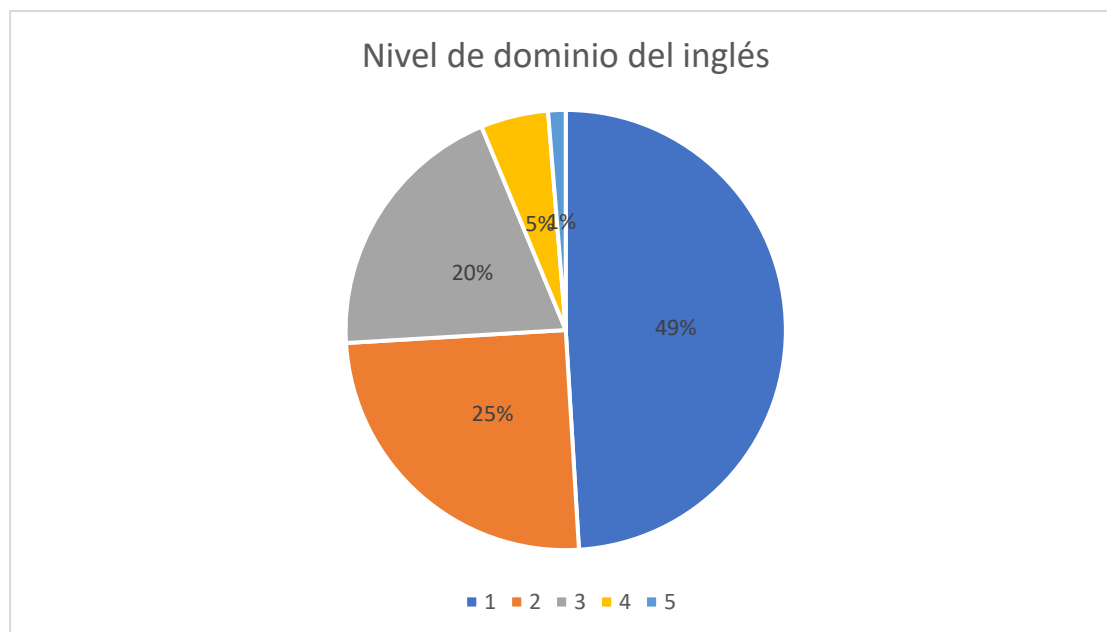
Conforme con estos datos, la mayoría de los postulantes considera tener buen nivel de competencia comunicativa en castellano. Pero existe un grupo minoritario que considera que su nivel de dominio del español es bajo o muy bajo. Estos datos validan la declaración dada por algunos postulantes que no mencionaron hablar español en el ítem correspondiente. Es de alta prioridad para las instituciones formadoras de docentes atender estos casos con un plan diferenciado, pues el español es la herramienta más importante de estudio y trabajo en la docencia.

Gráfico 30. Nivel de dominio del guaraní

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

En cuanto a la lengua guaraní, el 43% de los postulantes consideró que su nivel de dominio es un 4 de una escala del 1 al 5 (el 1 es el nivel más bajo, mientras que el 5 es el nivel óptimo). El 17% consideró que su dominio de la lengua guaraní es óptimo, y el 33% creyó que su nivel de competencia está en el 3 (intermedio). Un menor porcentaje manifestó tener niveles bajos de competencia, entre el 2 y el 1. De hecho, 58 postulantes manifestaron que tienen el nivel mínimo y confirma los datos anteriores. Hay un grupo minoritario de postulantes que no habla el guaraní.

Como en el caso del castellano, una mayoría de postulantes consideró que tiene buen dominio del guaraní, sin embargo, existe una minoría que usa poco esta lengua y que requerirá un plan diferenciado, con alguna asistencia cercana de los docentes para elevar su nivel de competencia comunicativa en guaraní durante los años de formación.

Gráfico 31. Nivel de dominio del inglés

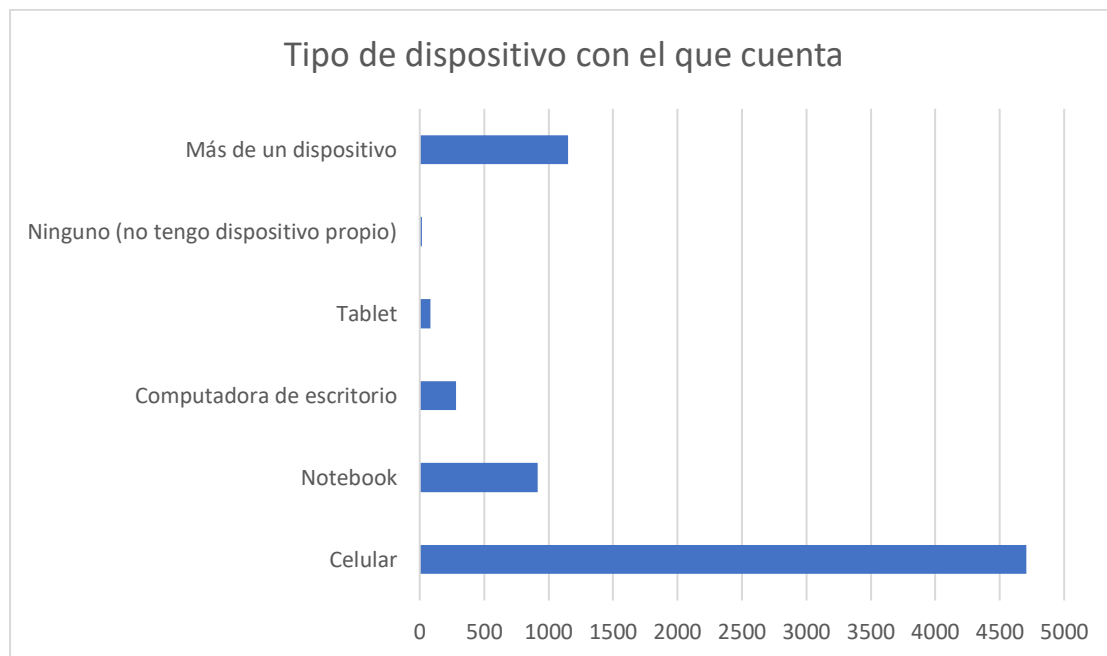
Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico ilustra que, conforme con la consideración de los propios postulantes, casi la mitad (49%) de ellos contaba, en el momento de responder a la encuesta, con el nivel mínimo de competencia en lengua inglesa, es decir, básicamente no habla ni entiende inglés; el 25% considera que tiene un nivel 2, es decir, comprende lo básico y puede expresarse para algunas funciones comunicativas básicas; el 20% considera tener el nivel 3, que implica ya un conocimiento y posibilidad de comunicarse en la lengua para funciones comunicativas habituales; y una minoría considera que tiene el nivel 4 y 5, es decir, se comunica bien en lengua inglesa.

Estos datos son relevantes teniendo en cuenta que el MEC pretende lograr que estos postulantes, luego de los 3 años de formación inicial, puedan tener un nivel B1 de lengua inglesa, conforme con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), según lo expresado en los diseños curriculares (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020). Es importante saber que, si bien son una minoría, existen postulantes que hablan la lengua inglesa y pueden ser claves para apoyar a sus compañeros en el desafío de aprender el inglés.

4.1.7. Acceso y uso de las tecnologías

Gráfico 32. Tipo de dispositivos

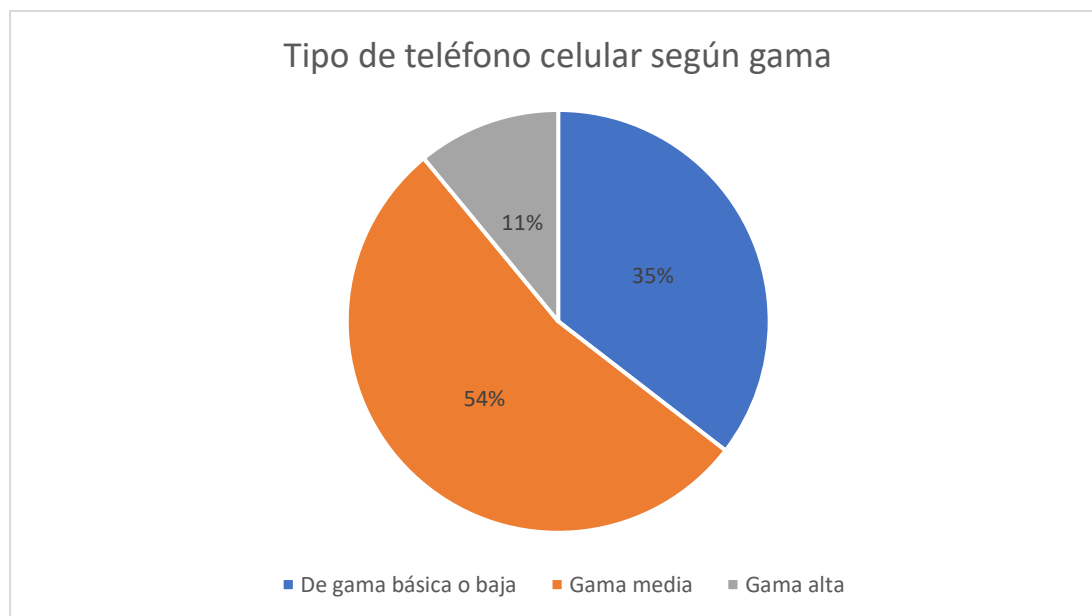


Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico presenta el tipo de dispositivo con el que cuenta los postulantes y no está expresado en porcentaje, pues los mismos tenían la posibilidad de elegir más de un dispositivo. Se observa que el dispositivo de uso más común es el teléfono celular, pues solo 21 postulantes consultados han dicho que no cuenta con un teléfono celular. Una cantidad significativa (más de 900) declaró contar con una notebook y un número menor dijo que cuenta con una computadora de escritorio y otros tienen una tablet. 15 postulantes han declarado que no tienen un dispositivo propio (serían los mismos que dijeron no contar con un teléfono celular), con lo cual se deduce que 6 de los que no tienen un teléfono celular, sí tienen acceso a algún otro dispositivo en su hogar. Y 1151 postulantes han declarado que tienen acceso a más de un dispositivo tecnológico.

Los datos demuestran un resultado esperado en lo que respecto al acceso a teléfonos móviles. La gran mayoría de los postulantes cuentan con un dispositivo móvil, que tiene disparidad de características,

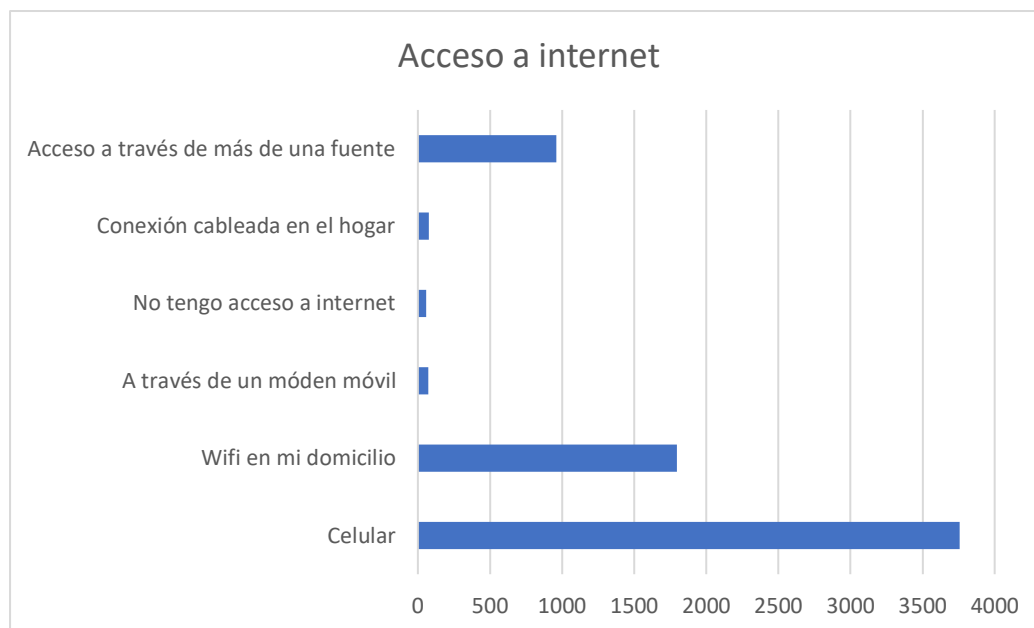
pero que tienen un potencial pedagógico e implica una experiencia de uso de las TIC que sin dudas ayudará en los procesos académicos. Es mínima la cantidad de postulantes que no tienen acceso a dispositivos tecnológicos. En estos casos, las instituciones formadoras deben proveer de laboratorios con acceso a internet y recursos tecnológicos, pues el perfil de egreso y la metodología de trabajo en la carrera exige el uso permanente de estos dispositivos, tanto para estudiar como para enseñar (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020).

Gráfico 33. Tipo de teléfono móvil según gama a la que pertenece

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico corresponde a la clasificación de los teléfonos celulares según su gama, es decir, capacidad de procesamiento, almacenamiento, calidad de la pantalla, entre otros aspectos que hacen al desempeño del dispositivo. El 54% de los postulantes declaró contar con un teléfono de gama media, el 35% declaró que su dispositivo es de gama baja o básica y el 11% expresó que cuenta con un dispositivo de gama alta.

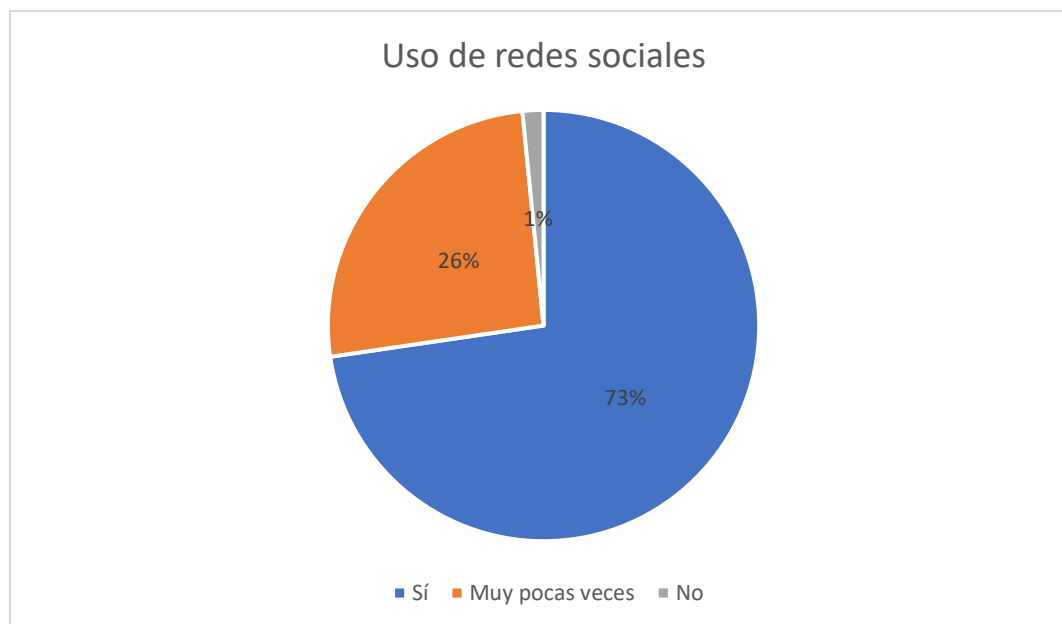
Estos datos pueden ser tenidos en cuenta para las actividades de las instituciones formadoras de docentes. Por un lado, los dispositivos de gama media y alta son importantes recursos que deben ser utilizados con fines didácticos por los docentes. Por otro lado, los dispositivos de gama básica o baja tienen importantes limitaciones de almacenamiento y procesamiento y, por ende, tienen capacidades limitadas. Por ello, la mayoría de las veces los estudiantes con este tipo de dispositivo requerirán que los recursos compartidos pudieran leerse en línea, si fuera posible en formato HTML, antes que la descarga de videos o archivos en PDF extensos en sus celulares.

Gráfico 34. Acceso a internet

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico ilustra la situación de acceso a internet de los postulantes. Una vez más, no se usan porcentajes, pues los postulantes podían elegir más de una opción de respuesta. Se destaca que la gran mayoría (3756) de los postulantes consultados declararon tener acceso a internet a través del teléfono celular, y que casi 2000 de los postulantes consultados tienen wifi en sus hogares. Casi 1000 postulantes expresaron tener acceso a internet a través de más de una fuente (por ejemplo, desde el celular y a través de la red wifi de su vivienda). Solo 59 postulantes han declarado no contar con acceso a internet de ninguna forma.

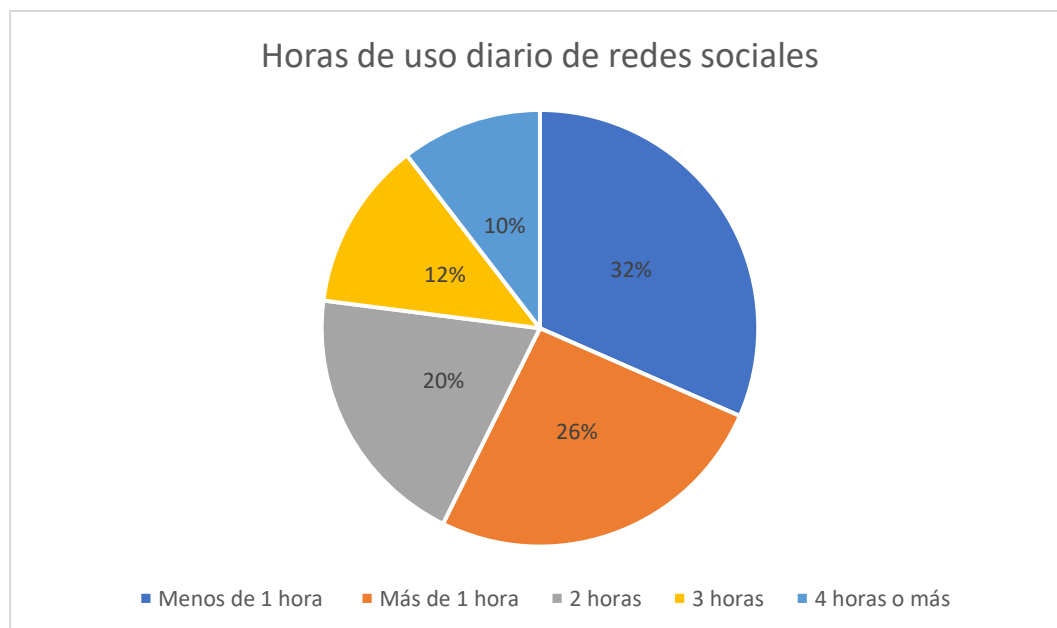
Estos datos demuestran que la gran mayoría de los postulantes tienen acceso a internet desde sus hogares, a través de diferentes alternativas, principalmente a través del teléfono celular. Por tanto, las instituciones formadoras de docentes deben considerar esta realidad para adecuar sus recursos y estrategias. Por ejemplo, la plataforma educativa de gestión de aprendizaje (LMS) que usen debe ser responsiva, es decir, debería adaptarse a diferentes tipos de pantallas, de modo a cumplir con criterios de usabilidad y facilitar la tarea a los que trabajarán con un teléfono celular.

Gráfico 35. Uso de redes sociales

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

Conforme con lo declarado por los postulantes, en el año 2022 el 99% utilizaba redes sociales, aunque el 26% expresó que muy pocas veces. Solo el 1% manifestó que uno usa redes sociales.

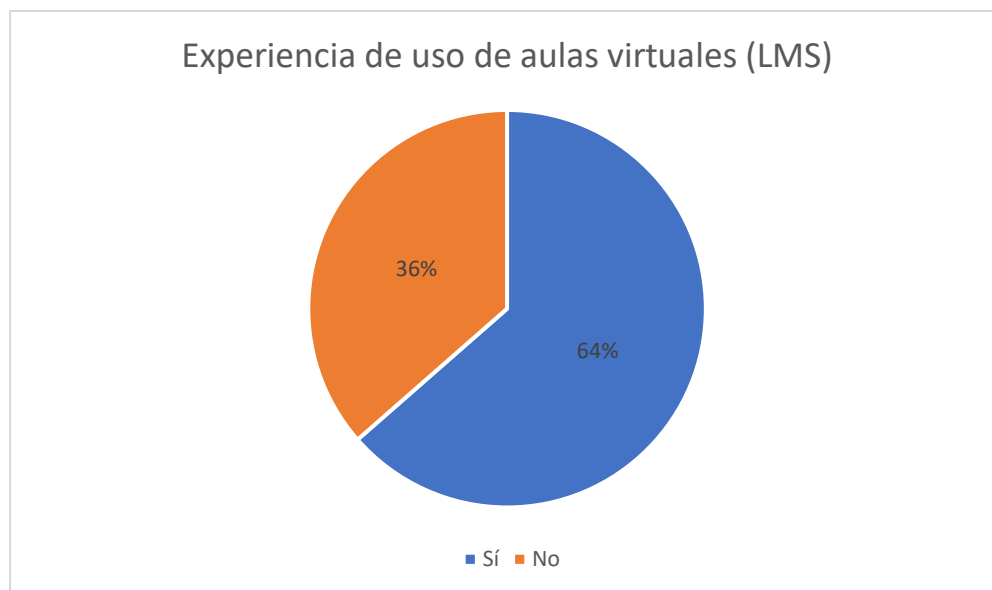
Estos datos permiten dimensionar que la gran mayoría de los postulantes cuenta con una identidad digital, pues tienen una cuenta en una o más redes sociales. Este dato puede ser utilizado para fines pedagógicos, pues las redes sociales son espacios de comunicación y pueden crearse secciones de acceso controlado que pudieran ser utilizadas con fines educativos. Además, la experiencia de uso de estas redes es la base para tratar temas delicados, pero fundamentales, como la seguridad en las redes, las estrategias para proteger la identidad digital, entre otros, que forman parte de las competencias TIC de un docente actualmente (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020).

Gráfico 36. Horas de uso diario de redes sociales

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico refiere a las horas diarias de uso de las redes sociales que tiene una doble arista. Por un lado, ilustra cuán familiarizado está el postulante con estas redes y, por otro lado, muestra cuánto tiempo dedica a las redes que son altamente adictivas. Como se puede observar, el 32% de los postulantes declaró utilizar menos de 1 hora al día las redes sociales, mientras que el 26%, más de 1 hora; el 20% utiliza 2 horas al día; el 12%, 3 horas y el 10% 4 horas o más.

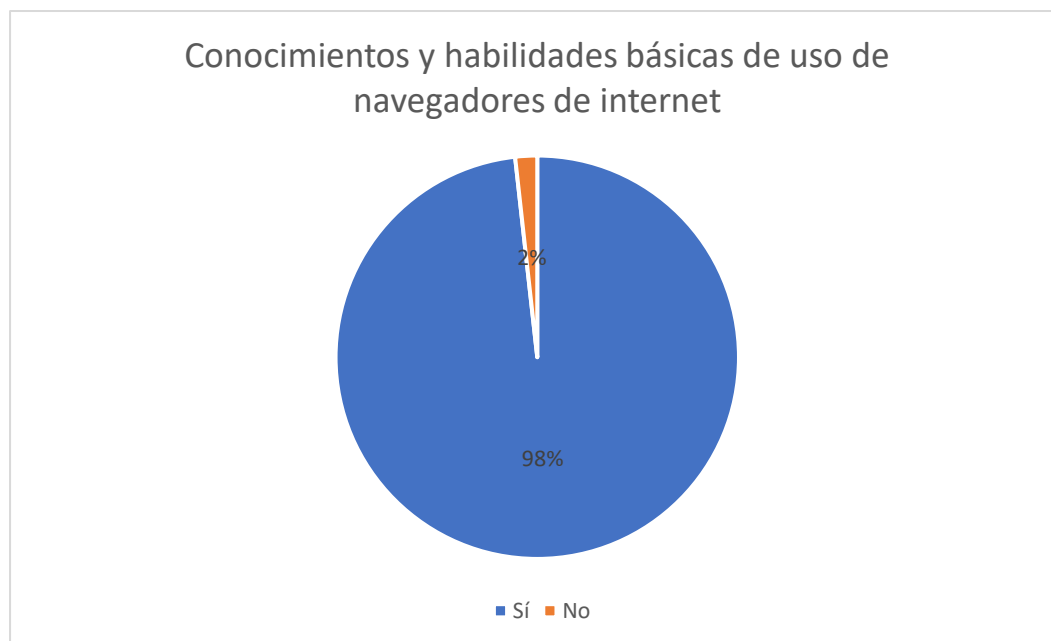
Estos datos muestran que más de la mitad (58%) utiliza las redes sociales menos de 2 horas al día, lo cual ya constituye un tiempo importante. Una cantidad significativa (42%) utiliza las redes sociales 3 horas o más al día, lo cual resulta excesivo. Con ese tiempo de uso, en la semana estarían dedicando más de 20 horas a las redes sociales, lo que significan 80 horas al mes y 960 horas al año. Por tanto, las instituciones formadoras de docentes deberán trabajar el uso crítico de las TIC desde esta perspectiva, de modo que los estudiantes puedan aprovechar el tiempo de manera efectiva en cumplimiento de las exigencias académicas y no dejarse llevar por lo adictivo de las redes sociales.

Gráfico 37. Experiencia de uso de aulas virtuales (LMS)

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

Conforme con los datos obtenidos, el 64% de los postulantes declaró tener alguna experiencia con aulas virtuales (LMS) y el 36% expresó que no cuenta con experiencia en el uso de este tipo de plataformas.

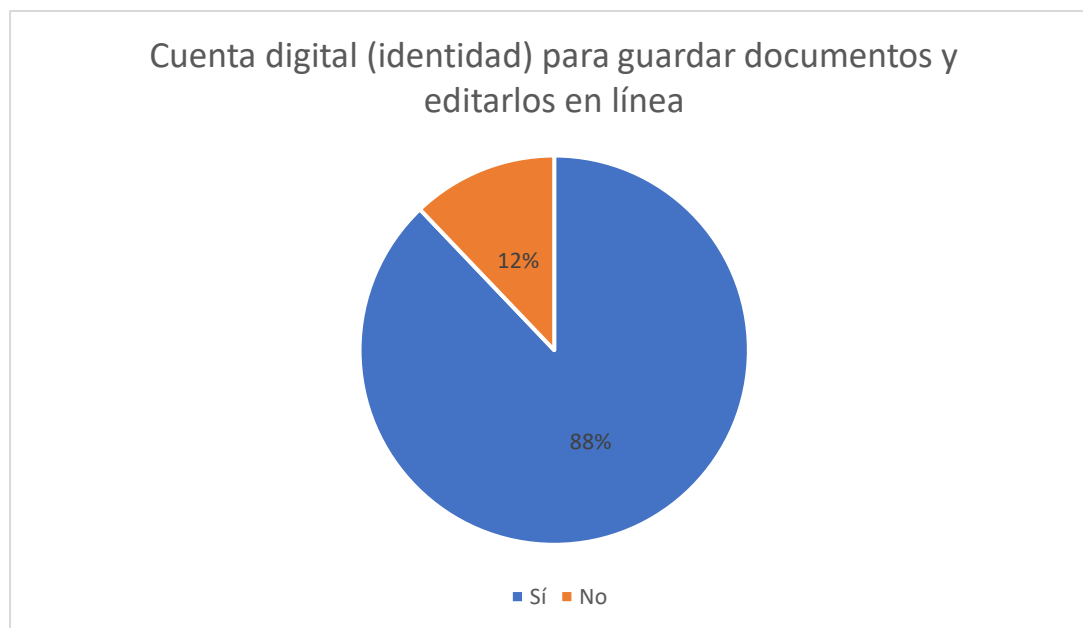
Estos datos son relevantes dado que la mayoría de los postulantes ya cuentan con conocimiento y alguna experiencia en el uso de aulas virtuales (LMS), que debe ser aprovechada por la institución formadora de docentes, dado que este tipo de tecnología no solo son útiles para la educación a distancia, sino también como soporte para las clases presenciales. Para la minoría que aún no tiene la experiencia en el uso de aulas virtuales, la institución formadora de docentes podrá organizar talleres u otros tipos de actividades de modo que los mismos se familiaricen con este tipo de tecnologías. Cabe resaltar que el uso de aulas virtuales constituye parte de las competencias TIC del futuro educador (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020).

Gráfico 38. Conocimiento y habilidades básicas de uso de navegadores de internet

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

En el gráfico se observa que el 98% de los postulantes declaró conocer navegadores de internet y tener habilidades básicas para su uso. Solo el 2% expresó que no tiene conocimiento al respecto.

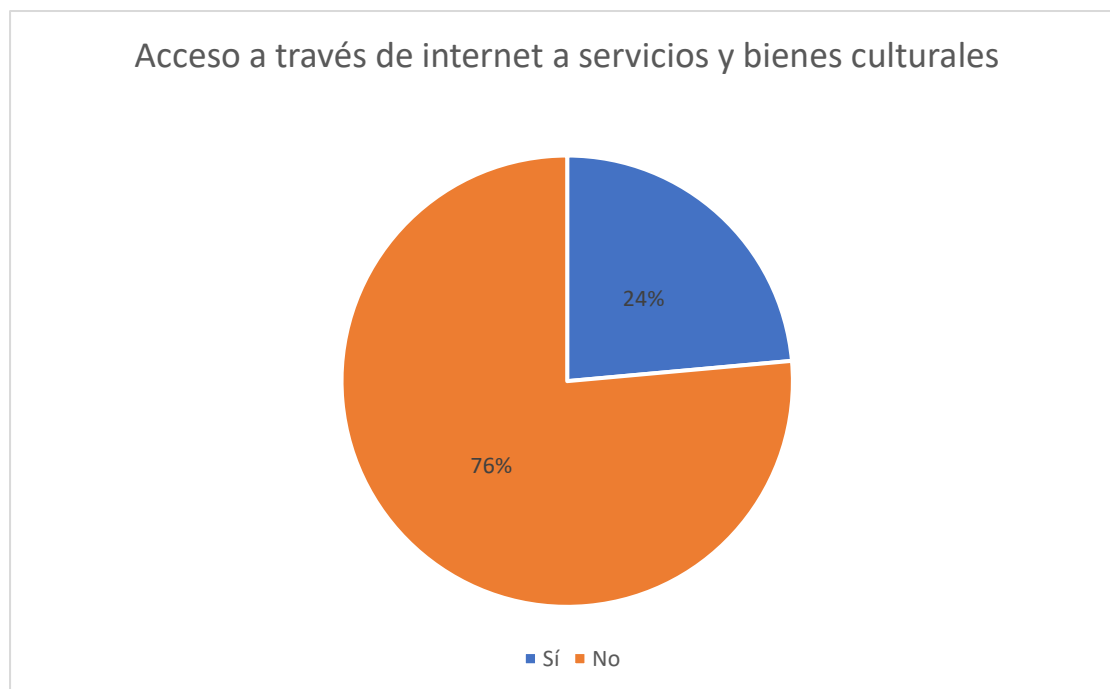
Estos datos ilustran la situación respecto del conocimiento y las habilidades básicas para utilizar navegadores de internet. La gran mayoría de los postulantes ya cuentan con esos conocimientos básicos. Por tanto, se puede partir de esa base para continuar desarrollando las competencias TIC de los futuros docentes. El uso de navegadores forma parte de los contenidos de uno de los módulos del segundo semestre de la malla curricular de todos los cursos de formación inicial de docentes (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020).

Gráfico 39. Cuenta digital para guardar documentos, recuperarlos y editar en línea

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico demuestra que el 88% de los postulantes, en el momento de aplicación de la encuesta, tenían cuenta de acceso a una plataforma de servicios en línea como la que ofrece Google o Microsoft, que permite gestionar correo electrónico, guardar y recuperar documentos, editarlos en línea, compartir un documento en línea, entre otros. El 12%, sin embargo, expresó que no tiene una cuenta en una plataforma como la descrita.

Una importante mayoría está familiarizada con el uso de plataformas de gestión de correo, de almacenamiento de archivos, de edición de documentos en línea, entre otros, servicios que requieren de habilidades básicas de uso de TIC que también están integrados como contenidos de uno de los módulos de formación inicial de docentes (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020). Representa un conjunto de conocimientos y habilidades básicas de gran importancia para desarrollar otras más complejas. Cada institución formadora tendrá que generar espacios específicos para ofrecer las mismas oportunidades a los que no han tenido aun experiencia con este tipo de tecnología.

Gráfico 40. Acceso a servicios y bienes culturales a través de internet

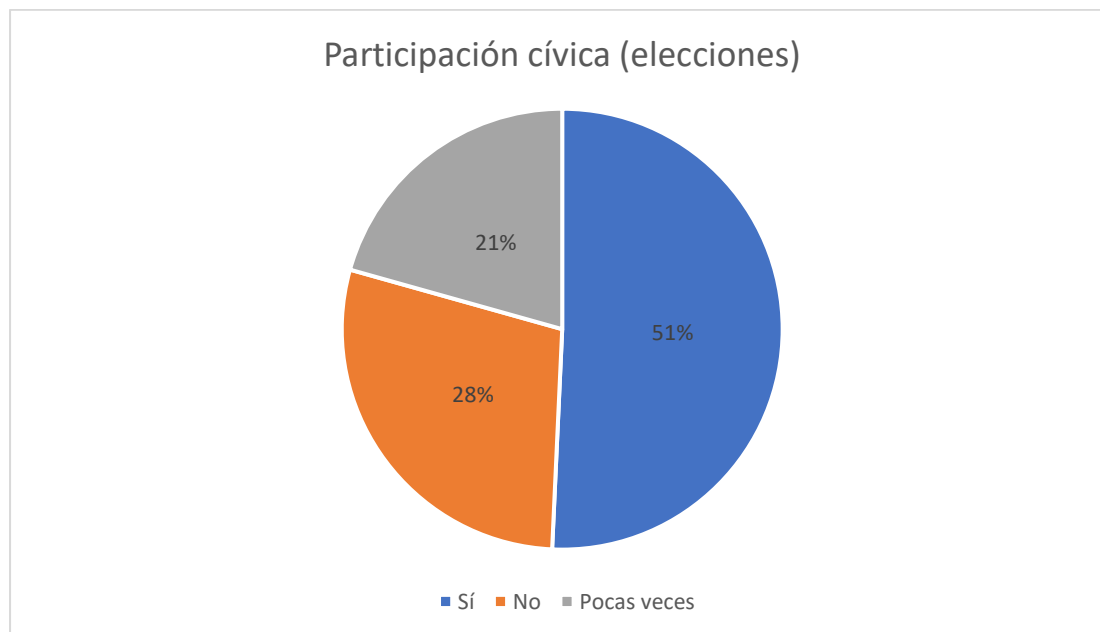
Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

Conforme con el gráfico, solo una minoría expresó que tiene acceso a plataformas pagadas que conllevan el acceso a bienes culturales y contenidos específicos a través de internet, como serían Netflix y Disney Plus, por ejemplo. En el momento de aplicar la encuesta, el 76% no tenía acceso a este tipo de servicios, mientras que 24% sí tenía acceso a este tipo de contenidos.

Estos datos muestran que si bien es considerable la cantidad de postulantes que tiene acceso a servicios de contenidos pagados a través de internet, la mayoría no tiene esa posibilidad. Este tipo de beneficios forman parte de las oportunidades que tienen los integrantes de una sociedad y que suponen ese cúmulo de conocimientos y experiencias que forman parte de la cultura general de cada persona. Los que tienen acceso a plataformas como Netflix tienen la posibilidad de seleccionar un abanico de contenidos mucho más amplio y, a veces, más novedosos.

4.1.8. Participación cívica y social

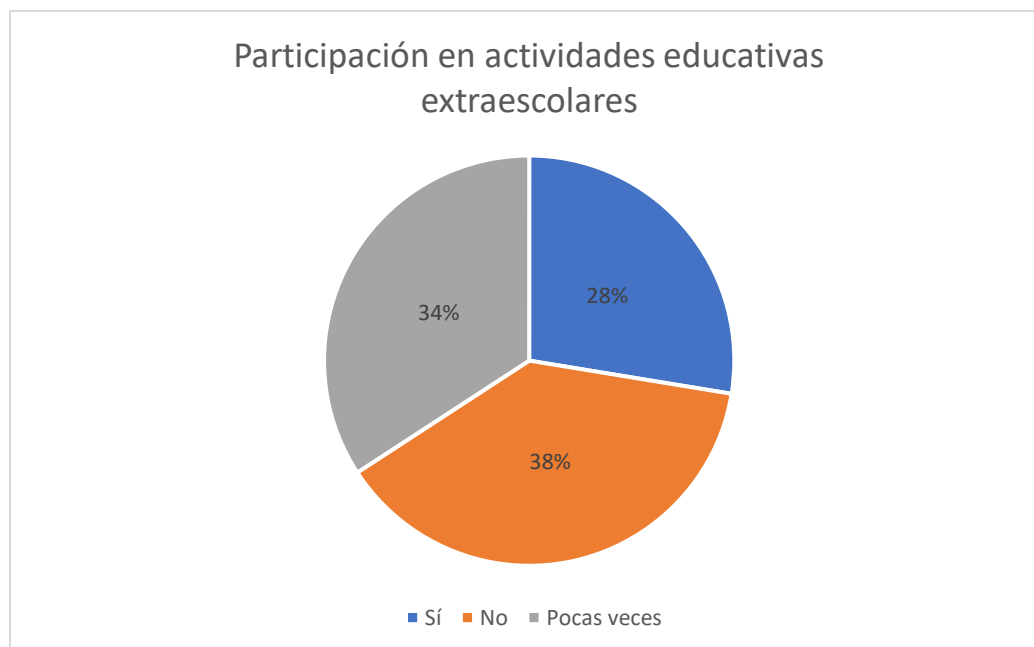
Gráfico 41. Participación cívica en elecciones



Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

El gráfico evidencia que el 51% de los postulantes encuestados, en el año del estudio, participaban habitualmente de actividades cívicas como las elecciones municipales, departamentales y nacionales. El 21% manifestó participar solo algunas veces, mientras que el 28% expresó que no participa de estas actividades cívicas.

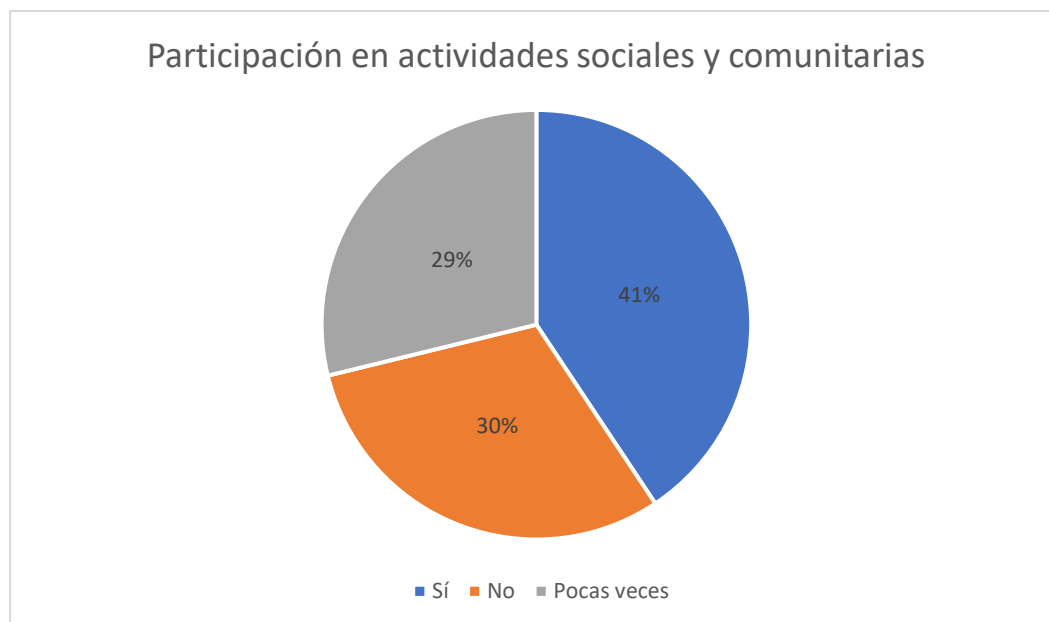
Los datos indican que, si bien es un porcentaje importante el que ha manifestado participar de actividades cívicas, particularmente las referidas a las elecciones de autoridades, existe otro porcentaje relevante que dijo que no lo hace y otro porcentaje que lo hace solo a veces. Este tipo de participación es absolutamente necesaria en la construcción de una sociedad democrática y en la escuela se debe promover la responsabilidad cívica. Para ello, los futuros educadores deberán recibir una buena formación cívica y el dato es relevante para la planificación de actividades sobre la temática.

Gráfico 42. Participación en actividades educativas extraescolares

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

Según el gráfico observado, el 38% de los encuestados, en el año 2022, no tenían experiencia de haber participado de actividades educativas extracurriculares, tales como talleres de teatro, oratoria, declamación, campamentos educativos o culturales, entre otros, que complementan la formación escolar. El 34% ha tenido alguna participación, aunque pocas veces, y el 28% declaró que sí suele participar de este tipo de actividades.

Si bien los datos ilustran una diversidad de experiencia en esta temática, se debe visibilizar que existe un porcentaje importante de postulantes que no han participado aún de este tipo de actividades extracurriculares. Esto podría deberse a la falta de interés, aunque también es probable que se deba a la falta de oportunidad, sea porque en sus comunidades no se organizan con frecuencia actividades de esta naturaleza o porque no tienen tiempo, pues muchos deben trabajar para pagarse los estudios y sostenerse, e incluso, sostener a la familia. Cualquiera sea el caso, la institución formadora de docentes tendrá la oportunidad de generar espacios que otorguen este tipo de experiencias a los futuros docentes.

Gráfico 43. Participación en actividades sociales y comunitarias

Fuente. Elaboración propia. Datos obtenidos por el autor, 2022.

Este gráfico muestra que, según los propios postulantes, en el año 2022, el 41% de los mismos tenía experiencia de haber participado de actividades sociales y comunitarias, tales como actividades de beneficencia, clubes deportivos, actividades sociales, religiosas, actividades que promuevan el mejoramiento de la comunidad, cooperativas, entre otras. El 29% manifestó que sin bien participaron de este tipo de experiencia, lo hicieron pocas veces, mientras que el 30% expresó que no participó aún de este tipo de actividades.

Estos datos revelan que una mayoría importante tiene experiencia participando de actividades sociales y comunitarias, que generan un cúmulo de experiencias positivas en la construcción de una sociedad mejor, con la participación de todos. Sin embargo, hay un número importante de postulantes que no lo han hecho aún. Y aunque los motivos no fueron indagados en este estudio, lo cierto es que las instituciones formadoras deberán promover este tipo de participaciones, pues los futuros docentes deberán ser integrantes activos de su comunidad y, como tal, deberán promover ellos mismos estos espacios de participación y de mejora del entorno.

4.2. Procesamiento y análisis de los datos de la primera evaluación en

Comprensión lectora en castellano

Esta primera prueba fue aplicada en marzo del año 2022 a todos los postulantes, a modo de prueba diagnóstica o prueba de entrada (sin preparación previa de parte de las instituciones formadoras).

La cantidad de postulantes que han participado de esta evaluación se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 11. Participación en la primera evaluación por departamentos geográficos

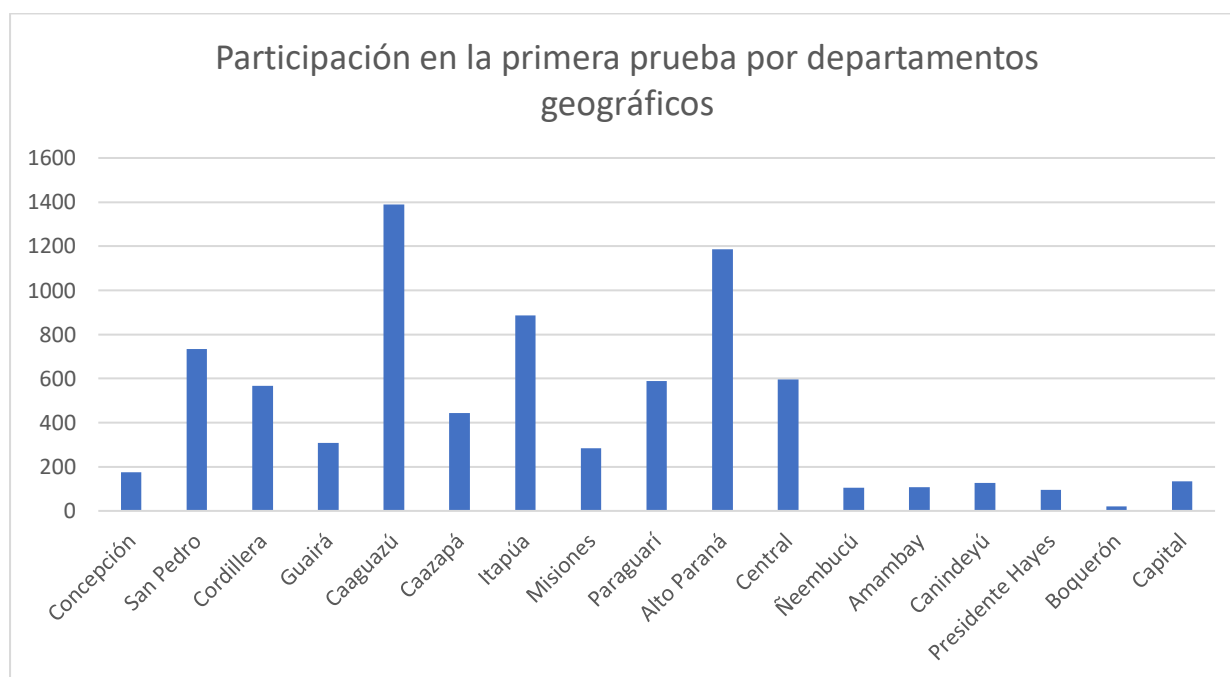
Departamentos	Cantidad de postulantes
1. Concepción	175
2. San Pedro	734
3. Cordillera	567
4. Guairá	307
5. Caaguazú	1390
6. Caazapá	444
7. Itapúa	886
8. Misiones	285
9. Paraguarí	588
10. Alto Paraná	1187
11. Central	597
12. Ñeembucú	105
13. Amambay	109
14. Canindeyú	126
15. Presidente Hayes	95
16. Boquerón	20
17. Capital	133
TOTAL	7748

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la primera evaluación de marzo de 2022.

Como se puede observar, existen instituciones formadoras de docentes en todos los departamentos del país, a excepción del Alto Paraguay. El departamento con menor cantidad de postulantes que ha participado la primera prueba es Boquerón con solo 20 postulantes; por el contrario, el departamento con la mayor cantidad de postulantes es Caaguazú, con 1390 postulantes que se presentaron a la primera evaluación de marzo de 2022.

Gráfico 44. Participación de los postulantes en la primera evaluación por departamentos

geográficos



Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la primera evaluación de marzo de 2022.

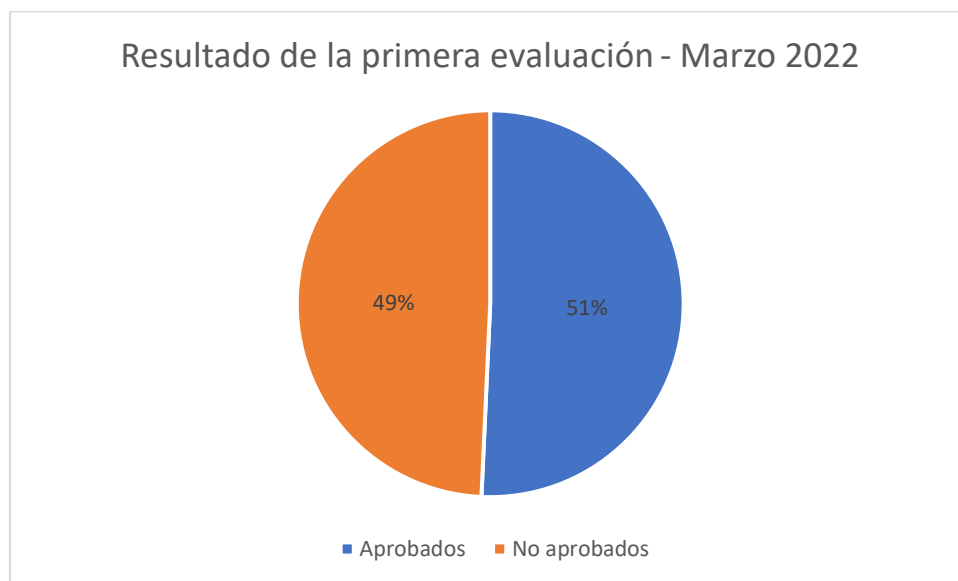
Este gráfico representa la participación efectiva de los postulantes por departamentos geográficos. Como ya se ha mencionado, el único departamento que no cuenta con ninguna institución formadora de docentes es Alto Paraguay. Los postulantes de este departamento tienen que migrar a otra zona geográfica del país para poder realizar estudios de formación docente.

Tabla 12. Resultado global de la primera evaluación aplicada en marzo de 2022

Aprobados	3930
No aprobados	3818
TOTAL	7748

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la primera evaluación de marzo de 2022.

En número globales, de los 7748 postulantes que se presentaron en la evaluación aplicada en marzo de 2022, 3930 han aprobado las evaluaciones y, por tanto, tienen derecho de realizar el CPI y participar de la prueba de cierre en el mes de julio de 2022.

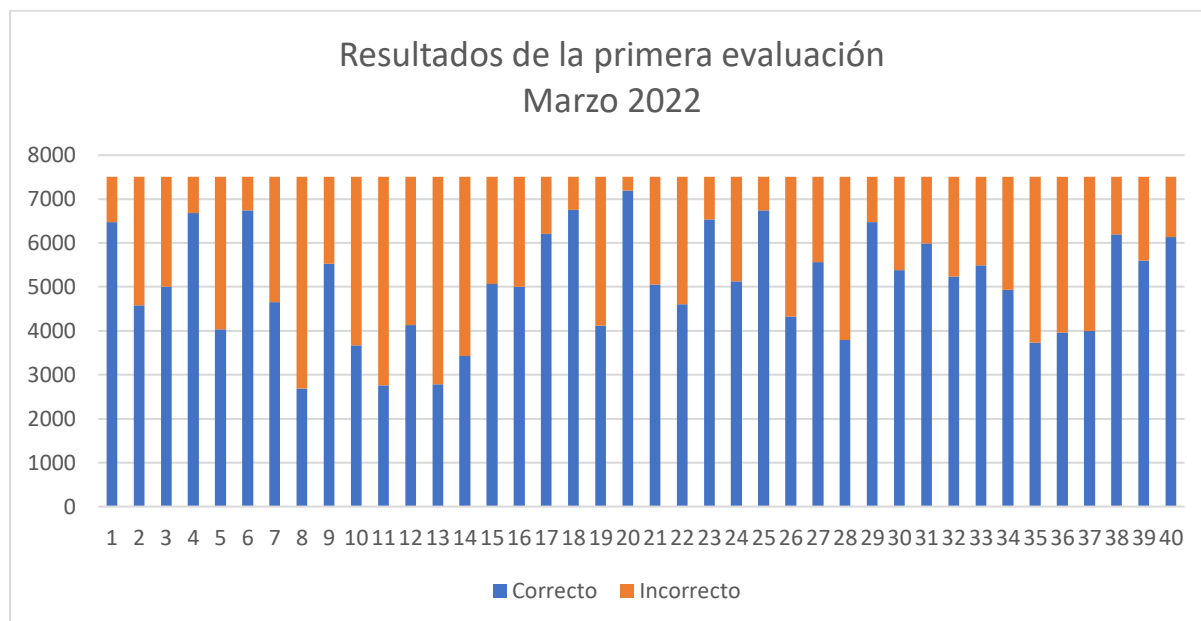
Gráfico 45. Resultado global de la primera prueba de Compresión lectora en castellano

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la primera evaluación de marzo de 2022.

Como puede observarse, el 51% de los postulantes que se han presentado efectivamente en la prueba han aprobado las evaluaciones, mientras que el 49% no logró aprobar una o más pruebas. Se recuerda que conforme con el reglamento, para tener derecho a realizar el CPI y participar de la segunda

evaluación en el mes de julio, los postulantes debían aprobar las 3 pruebas (Ministerio de Educación y Ciencias, 2019).

Se recuerda que la prueba de *Comprensión lectora en castellano* incluye ítems de comprensión de los tres niveles: literal, inferencial y crítico, con un porcentaje mayor en el nivel inferencial. Al mismo tiempo, se utilizó la Taxonomía de Bloom. Conforme con esta taxonomía, los ítems de la prueba corresponden, sobre todo, a los 3 niveles más elementales: **recordar**, **comprender** y **aplicar**, y algunos ítems llega al nivel de **analizar**, en casos puntuales. Por ende, cabe resaltar que los resultados demuestran que un poco más de la mitad de los postulantes que accedieron a las pruebas han demostrado comprender lo que leen a niveles básicos, elementales, con algunas habilidades que llegan a niveles complejos. Los que no lograron aprobar las pruebas no llegan al nivel básico de comprensión de lo que leen, lo cual resulta preocupante. Cabe resaltar que esos datos son consistentes con todas las evaluaciones estandarizadas (SNEPE, LLECE, PISA-D) aplicadas en Paraguay.

Gráfico 46. Resultado de la primera evaluación en Comprensión lectora en castellano por**ítems**

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la primera evaluación de marzo de 2022.

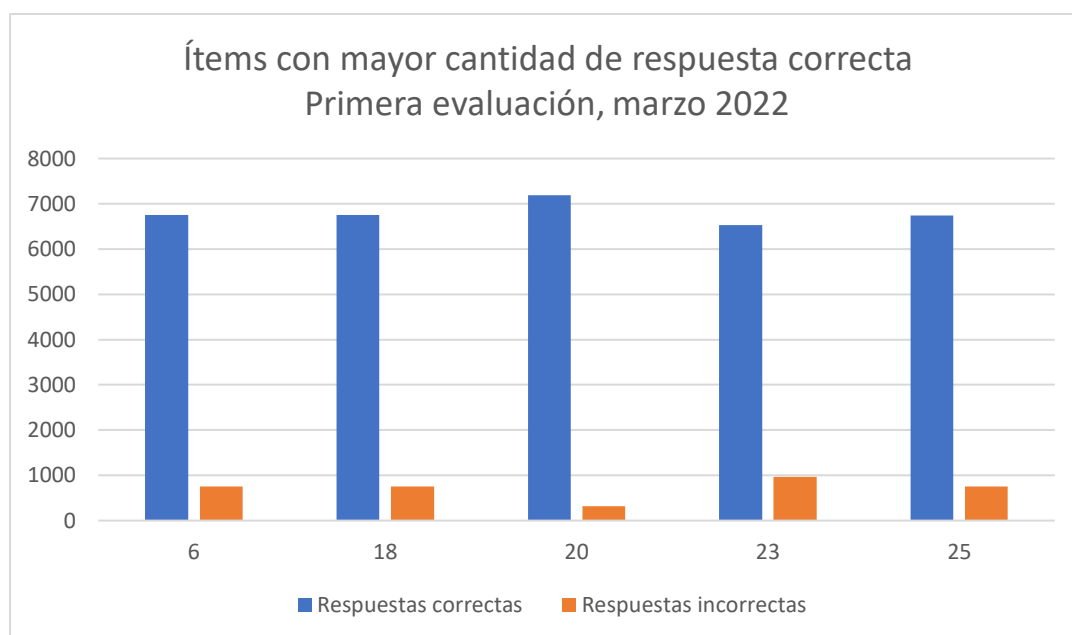
El gráfico muestra de manera comparativa el resultado de los 40 ítems de la prueba de *Comprensión lectora en castellano*. Se puede ver que la mayoría de los ítems obtuvo más del 50% de respuestas correctas, llegando en un caso puntual, el ítem 20, al 96% de respuesta correcta. Por el contrario, el ítem 8 solo tuvo 36% de respuesta correcta. Este análisis se profundiza con las tablas y gráficos siguientes, donde se analizan los 5 ítems con mayor cantidad de respuestas correctas y los ítems con menor cantidad de respuestas correctas en la primera prueba aplicada en marzo de 2022.

Tabla 13. Ítems con mayor cantidad de respuestas correctas en la primera evaluación

Ítems	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	Respuestas correctas en %	Respuestas incorrectas en %
6	6748	754	90	10
18	6754	748	90	10
20	7190	312	96	4
23	6531	971	87	13
25	6746	756	90	10

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la primera evaluación de marzo de 2022.

En esta tabla, se observa que los ítems con mayor cantidad de respuestas correctas son el 6, 18, 20, 23 y 25. Son más de 6000 respuestas correctas, llegando a más de 7000 en el caso del ítem 20. Y, en todos los casos, menos de 1000 respuestas incorrectas, con tan solo 312 en el caso del ítem 20. A continuación, se presenta en forma de gráfico estos datos de modo a ilustrar estos datos de manera graficada.

Gráfico 47. Ítems con mayor cantidad de respuestas correctas en la primera evaluación

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la primera evaluación de marzo de 2022.

Como se puede observar en el gráfico, los ítems 6, 18, 20, 23 y 25 de la prueba son las que han tenido el mayor porcentaje de respuestas correctas, siendo el ítem 20 el del mayor porcentaje con el 96% de logro de parte de los postulantes. Los demás ítems están entre el 87 y el 90% de respuestas correctas, los cuales representan altos niveles de logro en estos ítems. En estos casos, los datos son ilustrativos, lo importante es analizar qué evaluaron estos ítems y de qué manera. Por ello, seguidamente se presenta una tabla analítica al respecto.

Tabla 14. ¿Qué evaluaron los ítems con mayor porcentaje de respuestas correctas y de qué forma?

N° de ítem	Habilidad que evalúa	Nivel de comprensión lectora	Nivel según taxonomía de Bloom	Contexto de aplicación
Ítem 6	Reconocimiento de los destinatarios del texto según sus características y su contenido.	Literal	Reconocer	Texto: Noticia publicada en un sitio web. Ítem: Según sus características y el contenido, el texto está dirigido a A. los habitantes de las zonas afectadas. B. los interesados en los fenómenos como los incendios. C. los bomberos, autoridades y población de las zonas afectadas. D. público en general, pues es de interés para todos.¹⁰ El ítem requiere la recuperación de un conocimiento específico referido al tipo de texto: las noticias son de interés para todo público. Si no se contara con este conocimiento, también es posible inferir la respuesta pues los incendios forestales (tema abordado en la noticia) resultan de interés para todos y por tanto el texto no solo va dirigido a la población más afectada.
Ítem 18	Identificación de información explícita en el texto (dato explícito).	Literal	Reconocer	Texto: Noticia publicada en un medio periodístico local. Ítem: La píldora fabricada por la empresa Merk es: A. PF-07321332 B. Molnupiravir C. Fluvoxamina D. Pfizer

¹⁰ En adelante, las respuestas correctas de los ítems analizados se resaltarán en **negrita** con fines de análisis.

				El ítem evalúa la identificación de un dato explícito en el texto.
Ítem 20	Reconocimiento del significado de palabra.	Literal	Reconocer	Texto: Noticia publicada en un medio periodístico local. Ítem: En el siguiente fragmento: “El de Pfizer, PF-07321332, reduce la hospitalización...”, la palabra “reduce” indica: A. Disminución de casos de hospitalización B. Ampliación de casos de hospitalización C. Eliminación de casos de hospitalización. D. Supresión de casos de hospitalización. El ítem evalúa la capacidad del postulante de identificar el significado de la palabra “reducir” en el contexto de la noticia. La alternativa correcta resulta bastante evidente siempre que el postulante sepa el significado de la palabra indicada, que resulta de uso cotidiano.
Ítem 23	Reconocimiento de una idea implicada en un diálogo.	Inferencial	Comprender	Texto: Viñeta de Mafalda Ítem: En la expresión de la amiga de Mafalda: “¡Ah! ¿Un negrito?”, se refleja: E. Sorpresa F. Discriminación G. Interés H. Cariño Si bien la identificación de la clave de respuesta requiere realizar una inferencia, realmente requiere de un tipo de inferencia muy básico, pues en el diálogo de la viñeta

				se puede identificar con cierta facilidad que dicha expresión denota discriminación.
Ítem 25	Identificación de la trama predominante en el texto.	Literal	Reconocer	Texto: Viñeta de Mafalda Ítem: ¿Cuál es la trama predominante en el texto leído?: A. Narrativa B. Argumentativa C. Dialógica D. Descriptiva Para resolver este ítem, el postulante requiere de conocimientos sobre tramas textuales. Además, por el tipo de texto, resulta bastante evidente que es un diálogo.

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la primera evaluación de marzo de 2022.

A modo de conclusión parcial, los ítems que tuvieron altos porcentaje de respuesta correcta son ítems con dificultad baja, como era de esperarse. Corresponden a los niveles más bajos de lectura de un texto y, tomando como referencia la Taxonomía de Bloom, en su mayoría son ítems que implican la capacidad de reconocimiento, que es el nivel más básico según el autor citado.

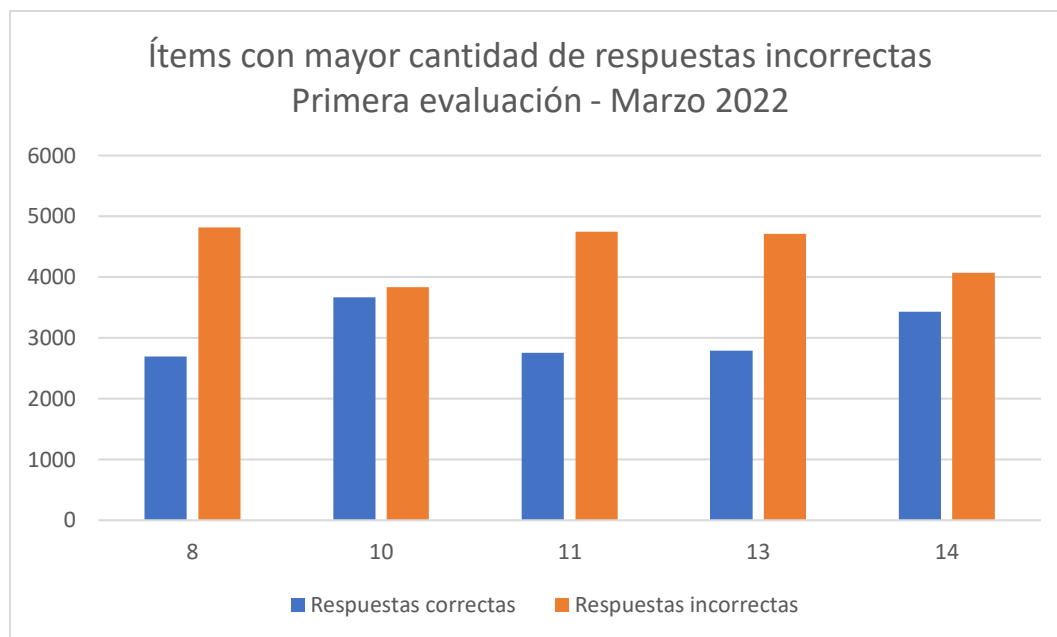
Tabla 15. Ítems con mayor cantidad de respuestas incorrectas en la primera evaluación

Ítems	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	Respuestas correctas en %	Respuestas incorrectas en %
8	2689	4813	36	64
10	3664	3838	49	51
11	2755	4747	37	63
13	2788	4714	37	63
14	3427	4075	46	54

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la primera evaluación de marzo de 2022.

En la tabla, se observa que los datos de los 5 ítems que tuvieron mayor cantidad de respuestas incorrectas en la primera evaluación. El ítem 8 tuvo un total de 64% de respuestas incorrectas, seguido de los ítems 11 y 13 con 63% de respuestas incorrectas. Los ítems 14 y 10 también tuvieron elevados porcentajes de respuestas incorrectas, 54% y 51% respectivamente.

Estos mismos datos se presentan a continuación en forma de gráfico para facilitar su visualización comparativa entre las respuestas correctas y las respuestas incorrectas.

Gráfico 48. Ítems con mayor cantidad de respuestas incorrectas en la primera evaluación

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la primera evaluación de marzo de 2022.

Como se puede observar tanto en la tabla como en el gráfico, los ítems 8, 10, 11, 13 y 14 de la prueba son las que han tenido el mayor porcentaje de respuestas incorrectas, siendo el ítem 8 del del mayor porcentaje con el 64% de respuestas erradas. Los demás ítems están entre el 51% y el 63% de respuestas incorrectas, que representa alto nivel de respuestas equivocadas. Igual que en el caso anterior, los datos son ilustrativos y lo importante es analizar qué evaluaron estos ítems y de qué manera. Por ello, a continuación, se presenta una tabla donde se analiza cada ítem, la forma en la fue planteado, el nivel evaluado, la capacidad específica evaluada, entre otros aspectos.

Tabla 16. ¿Qué evaluaron los ítems con mayor porcentaje de respuestas incorrectas y de qué forma?

N° de ítem	Habilidad que evalúa	Nivel de comprensión lectora	Nivel según taxonomía de Bloom	Contexto de aplicación
Ítem 8	Aplicación de norma de concordancia en un contexto determinado.	Inferencial	Aplicar	Texto: Noticia publicada en un sitio web. Ítem: En esta oración, “...siendo invaluable las pérdidas y el impacto negativo que generan esos siniestros a la fauna y flora poniendo en riesgo hasta la vida humana”, el verbo está en plural porque: A. Establece concordancia con “impacto negativo”. B. Establece concordancia con “la pérdida y el impacto negativo”. C. Concuerda con la palabra “invaluable”. D. Concuerda con “esos siniestros”.¹¹ Para resolver este ítem, el postulante requiere de conocimientos específicos de normas de concordancia verbal y de conceptos como sintagma nominal, de modo a realizar un análisis sintáctico e identificar el sujeto del verbo “generan”. Por tanto, es probable incluso que, conociendo la norma, no lo pueda resolver con éxito si no tiene conocimientos de sintaxis. Y, como existen más de un sintagma nominal en la oración, el ítem resulta complejo.
Ítem 10	Reconocimiento del significado de palabra en un contexto dado.	Inferencial	Reconocer	Texto: Cuento breve (texto literario) Ítem: La palabra “oligarca” indica a una persona: A. con mucho dinero, normalmente con bienes inmobiliarios. B. que forma parte del poder político y económica. C. con una personalidad fuerte, un tanto agresiva. D. que demuestra liderazgo fuerte en cualquier circunstancia. El ítem se puede clasificar en el nivel más básico según la Taxonomía de Bloom, sin embargo, la palabra no es de uso cotidiano

¹¹ Las respuestas correctas de los ítems están señaladas en negrita con fines de análisis.

				para la mayoría, incluso es de uso más del ámbito político o económico, ámbitos en los que los postulantes no tienen una participación al nivel del uso de la jerga. Por otro lado, las alternativas también son complejas al tratar de inferir el significado por el contexto. Por tanto, resulta un ítem relativamente difícil de resolver
Ítem 11	Reconocimiento contextual de una expresión.	Inferencial	Analizar y comprender	Texto: Cuento breve (texto literario) Ítem: Con la expresión “sentenciaron los viejos”, el narrador refiere a la siguiente idea: A. Las personas mayores dijeron lo que debía hacerse según su parecer. B. Las personas mayores emitieron una sentencia que debía ser respetada. C. Los adultos opinaron sobre la situación. D. Las personas de la tercera edad determinaron lo que debía ocurrir. El ítem evalúa la capacidad del postulante de identificar el significado contextual de una expresión utilizada en el texto. Y, como el texto es literario, conlleva cuestiones contextuales y culturales. Las alternativas también son parecidas, por lo que no resulta muy evidente la clave de respuesta. Para resolver con éxito el ítem, se debe realizar inferencia y utilizar conocimiento del contexto.
Ítem 13	Inferencia sobre la implicancia del contenido del texto.	Inferencial	Analizar y comprender	Texto: Cuento breve (texto literario) Ítem: Una situación que el narrador deja entrever es: A. La cultura del chisme y la de opinar sobre la vida de otros. B. El deseo de protección que tienen los padres hacia sus hijos. C. La importancia de obtener la aprobación de la familia ante una relación amorosa. D. La bandera que toman los jóvenes ante las situaciones que les afectan.

				El ítem evalúa la capacidad del postulante de obtener conclusiones que no están expresadas en el texto. Se recuerda, además, que el texto es literario, y que para identificar la respuesta clave el postulante requiere la vinculación de lo ocurrido en el texto con el contexto al que alude la historia (relación texto-mundo).
Ítem 14	Reconocimiento de la norma de uso de coma en un contexto.	Inferencial	Aplicar	Texto: Cuento breve (texto literario) Ítem: Observa el uso de las comas en estas oraciones: “El padre de ella, oligarca y plutócrata, dijo que no. La mamá de él, humilde y ambiciosa, dijo que sí”. ¿Por qué es necesario utilizar dos comas en ambos casos? A. Enumeran características de alguien, para lo cual se usan comas entre esas características. B. Es necesario agregar comas siempre que se introduzcan características de un nombre (pronombre o cualquier sustantivo). C. Siempre que se agregan dos características, se debe hacerlo entre comas. D. Introduce dos adjetivos que resaltan dos características del sujeto de la oración, de manera aclarativa. Para resolver este ítem, el postulante requiere de conocimientos sobre uso de comas, además de conocimientos sobre sintaxis. El uso de la coma propuesto no es el más usual y las alternativas de respuestas son complejas. No resulta tan evidencia cuál es la respuesta correcta.

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la primera evaluación de marzo de 2022.

A modo de conclusión sobre este aspecto, la mayoría de los postulantes no han logrado resolver con éxito ítems que evalúan habilidades de comprensión complejas, si bien los textos no son de contenido y vocabulario que impliquen una lectura especializada o de alta complejidad. Los textos tratan temas conocidos, utilizan en general vocabulario accesible, salvo algunos vocablos de uso más restringido para

ciertos ámbitos. Ninguno de los ítems que ha tenido alto porcentaje de respuesta incorrecta son ítems literales o que se puedan resolver identificando un dato o aplicando de manera simple alguna norma o conocimiento. Todos los ítems conllevan análisis de contexto y, en su mayoría, la realización de inferencias medianamente complejas.

4.3. Procesamiento y análisis de los datos de la segunda evaluación de

Comprensión lectora en castellano

La segunda evaluación fue aplicada en julio del año 2022. De esta evaluación, han participado aquellos postulantes que aprobaron la primera evaluación y participaron del CPI, a cargo de las instituciones formadoras de docentes. Sus datos y resultados se presentan a continuación.

Tabla 17. Resultados de la evaluación de cierre por departamentos geográficos

Departamentos	Ingresa	No ingresa	Total
1. Concepción	49	2	51
2. San Pedro	324	51	375
3. Cordillera	137	39	176
4. Guairá	150	38	188
5. Caaguazú	602	141	743
6. Caazapá	225	4	229
7. Itapúa	83	60	143
8. Misiones	25	3	28
9. Paraguari	432	20	452
10. Alto Paraná	776	22	798
11. Central	225	76	301
12. Ñeembucú	68	14	82
13. Amambay	8	15	23
14. Canindeyú	15	0	15
15. Presidente Hayes	42	12	54
16. Boquerón	1	32	33
17. Capital	58	43	101
TOTAL	3220	572	3792

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la segunda evaluación de julio de 2022.

Tanto la tabla como el gráfico muestran los resultados finales de la prueba de *Comprensión lectora en castellano*, según departamentos geográficos. Como se puede observar, se destaca el departamento de Alto Paraná con un total de 776 postulantes que aprobaron la prueba de castellano, seguido de Caaguazú, con un total de 602 postulantes que han aprobado la prueba de Comprensión lectora en castellano. En cambio, el departamento de Alto Paraguay no figura en esta tabla pues no cuenta con institución formadora de docentes. Los departamentos de Boquerón, Amambay y Misiones tienen muy pocos postulantes que han aprobado la prueba, con lo cual tendría una mínima cantidad de egresados de esta cohorte.

Al respecto, se observa heterogeneidad en la cantidad de ingresantes entre los diferentes departamentos, que es un aspecto a tener en cuenta en relación con la necesidad real de docentes en cada una de las zonas. Es importante implementar políticas que posibiliten un equilibrio entre las necesidades de docentes con los perfiles específicos requeridos en cada zona y las ofertas formativas. Y, además, que esas ofertas cuenten con el número de ingresantes que se requiere. Este es un trabajo complejo que el MEC debe llevar adelante para no contar con exceso de profesionales en una zona, mientras hay déficit de profesionales en otras zonas del país.

Tabla 18. Resultado global de la segunda evaluación aplicada en julio de 2022

Aprobados	3220
No aprobados	572
TOTAL	3792

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la segunda evaluación de julio de 2022.

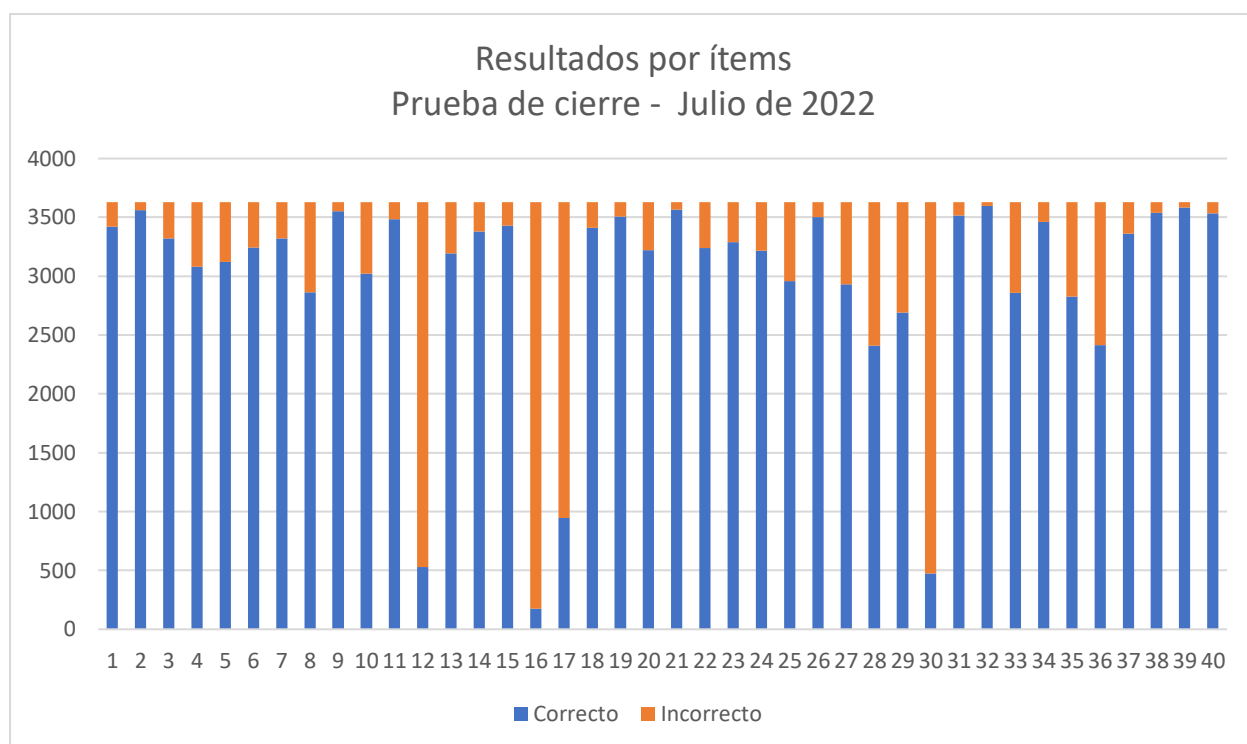
Esta tabla muestra los resultados globales de la prueba de *Comprensión lectora en castellano* aplicada en el mes de julio de 2022. De la prueba, participaron solo los que habían aprobado las pruebas de marzo y habían hecho el CPI. El resultado muestra que 3220 postulantes han aprobado la prueba, mientras que 572 no han obtenido el puntaje mínimo requerido. A continuación, se presentan estos mismos datos de manera más ilustrativa con un gráfico.

Gráfico 49. Resultado global de la segunda evaluación aplicada en julio de 2022

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la segunda evaluación de julio de 2022.

En el gráfico se puede ver que el 85% de los postulantes ha aprobado la segunda evaluación en lengua castellana y solo el 15% no obtuvo el puntaje mínimo requerido. Esto señala que, a diferencia de la primera evaluación, en esta segunda el porcentaje de aprobados es muy alto.

El resultado refleja al menos dos cuestiones: la primera, los que participaron de la segunda evaluación habían aprobado la primera, es decir, tienen al menos un nivel aceptable de competencia en comprensión lectora; segunda, para estar habilitado, tuvieron que participar del CPI, con lo cual mejoraron su nivel de comprensión lectora. Por tanto, el resultado de la evaluación evidencia esa realidad. Se valora, en este sentido, el trabajo realizado por los docentes que asumieron la responsabilidad de preparar a los postulantes en el CPI y el esfuerzo de ellos para estar mejor preparados de modo a superar las pruebas al término del CPI.

Gráfico 50. Resultados de la segunda evaluación por ítems

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la segunda evaluación de julio de 2022.

El gráfico refleja el resultado de los 40 ítems que conforman la segunda prueba de *Comprensión lectora en castellano*. Se destaca que la mayoría de los ítems tuvo respuestas correctas de más del 85% de los postulantes; sin embargo, los ítems 12, 16, 17 y 30 han tenido menos del 30% de respuestas correctas. En las siguientes páginas, se presenta un análisis detallado de los ítems con mayor cantidad de respuestas correctas y los ítems menos logrados. No solo con datos estadísticos, sino con un análisis que posibilita comprender qué han evaluados esos ítems, de qué nivel son, cómo se han presentado a los postulantes, entre otros datos.

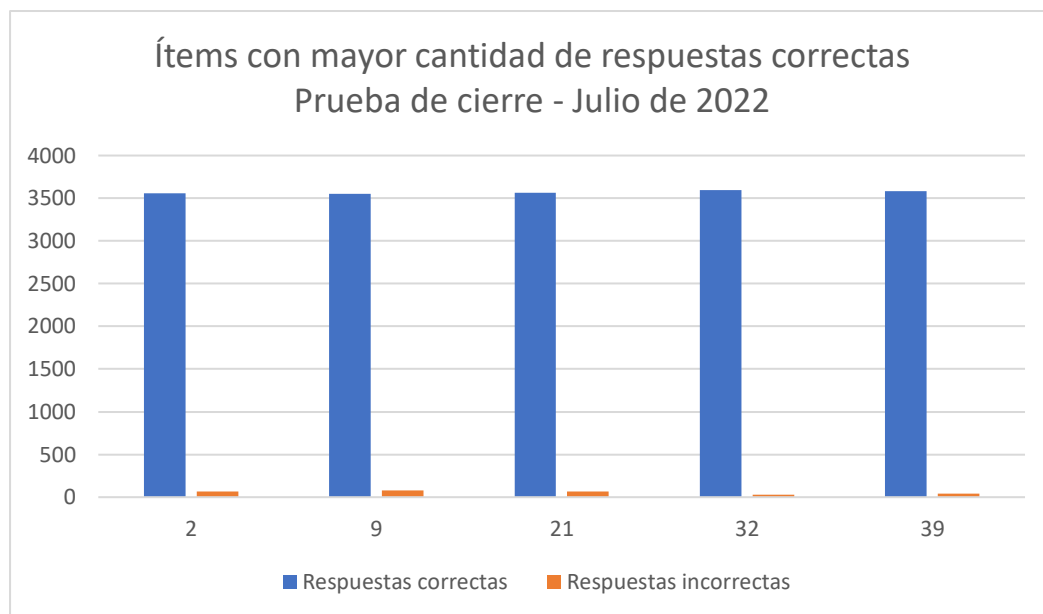
Tabla 19. Ítems con mayor cantidad de respuestas correctas en la evaluación de cierre

Ítems	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	Respuestas correctas en %	Respuestas incorrectas en %
2	3560	68	98	2
9	3551	77	98	2
21	3564	64	98	2
32	3596	32	99	1
39	3585	43	99	1

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la segunda evaluación de julio de 2022.

Como se observa en la tabla, los ítems con mayor cantidad de respuestas correctas en la segunda evaluación de Comprensión lectora en castellano son el 2, el 9, el 21, el 32 y el 39. Todos estos ítems tienen entre el 98 y el 99% de respuestas correctas. En términos de cantidades, más de 3500 respuestas correctas y menos de 100 respuestas incorrectas, llegando incluso a menos de 35 en el ítem 32.

Con el objetivo de ilustrar visualmente estos datos, a continuación, se presenta un gráfico que muestra los mismos resultados.

Gráfico 51. Ítems con mayor cantidad de respuestas correctas en la evaluación de cierre

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la segunda evaluación de julio de 2022.

Tanto en la tabla como en el gráfico, se puede observar que los cinco ítems con el mayor porcentaje de respuestas correctas son el 2, 9, 21, 32 y 39, con el 98 e incluso el 99% de respuestas correctas. En general, la mayoría de los ítems tuvo alto nivel de respuesta correcta en la prueba de cierre, salvo excepciones que se verán en el análisis de los ítems menos logrados.

Estos datos cuantitativos muestran un panorama general. Es importante ver qué evalúa cada ítem y cómo lo hace, de modo a comprender mejor qué habilidades han sido ampliamente logradas según esta evaluación. Ese análisis se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 20. ¿Qué evaluaron los ítems con mayor porcentaje de respuestas correctas y de qué forma?

N° de ítem	Habilidad que evalúa	Nivel de comprensión lectora	Nivel según taxonomía de Bloom	Contexto de aplicación
Ítem 2	Identificación de sinónimo contextual	Inferencial Nivel 2, según tabla de especificaciones	Reconocer	Texto: Noticia publicada en un sitio web. Ítem: En el siguiente enunciado: “Tras la irrupción de la nueva variante ómicron se produjo un crecimiento exponencial de contagios...”, la palabra “irrupción” puede ser reemplazada por el siguiente sinónimo contextual: A. Introducción momentánea. B. Intromisión lenta. C. Aparición repentina¹² D. Ocupación masiva Para resolver este ítem, el postulante requiere de conocimientos sobre el significado de la palabra “irrupción”, aunque por el contexto podría identificar la clave de respuesta. Es un ítem de mediana complejidad.
Ítem 9	Aplicación de norma de acentuación en caso de hiato.	Literal	Reconocer	Texto: Noticia publicada en un sitio web. Ítem: En el siguiente fragmento: “Las tecnologías modernas, junto con los avances de la ciencia y la ingeniería de materiales, han conseguido aumentar la efectividad de los materiales biocidas...”, la palabra “tecnologías” se escribe con tilde porque es una palabra: A. aguda terminada en vocal. B. llana terminada en vocal. C. llana, con vocal débil acentuada. D. esdrújula, terminada en vocal.

¹² Las respuestas correctas de los ítems están resaltadas en negrita con fines de análisis.

				El ítem requiere de la aplicación de una determinada norma ortográfica referida al uso de la tilde en casos de hiato. Implica contar con conocimientos, recuperarlos y utilizarlos para resolver el ítem. El conocimiento requerido no es complejo, la forma de plantear el desafío sí reviste de cierta complejidad.
Ítem 21	Aplicación de norma de acentuación en caso de palabra aguda.	Literal	Reconocer	Texto: Texto informativo publicado en un sitio web. Ítem: En el siguiente fragmento: “Este contraste térmico provoca una inestabilidad que se manifiesta a <u>través</u> de lluvia, hielo, granizo, viento y actividad eléctrica.”, la palabra subrayada lleva tilde porque es una palabra: A. aguda terminada en “s”. B. llana, que al terminar en “s” debe llevar tilde. C. bisilábica, terminada en “s”. Por tanto, se escribe con tilde. D. Esdrújula y todas ellas llevan tilde. El ítem requiere de la aplicación de una determinada norma ortográfica referida al uso de la tilde en caso de palabra aguda. Implica contar con conocimientos, recuperarlos y utilizarlos para resolver el ítem. El conocimiento requerido no es complejo.
Ítem 32	Identificación de información explícita.	Literal	Reconocer	Texto: Afiche Ítem: ¿A qué hora se realizarán las charlas informativas? A. 16:00 y 17:00 h. B. 17:00 y 20:00 h. C. 17:00 y 08:30 h.

				D. 16:00 y 08:30 h. El ítem evalúa la capacidad del postulante de identificar información explícita, un dato puntual expresada en el texto. Es un ítem de nivel básico, pues solo requiere comprensión literal de un fragmento del texto.
Ítem 39	Identificación de información explícita.	Literal	Reconocer	Texto: Planilla con datos estadísticos. Ítem: Conducir un vehículo luego de haber ingerido bebida alcohólica constituye una falta grave. ¿Cuál es el porcentaje de accidentes en el periodo reportado debido a esa causa? A. 7% B. 8% C. 6% D. 9% El ítem evalúa la capacidad del postulante de identificar información explícita, un dato puntual expresada en el texto. Es un ítem de nivel básico, pues solo requiere comprensión literal de un fragmento del texto.

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la segunda evaluación de julio de 2022.

A modo de conclusión sobre este aspecto, la mayoría de los ítems que han tenido los mayores porcentajes de respuesta correcta son ítems que de nivel literal, y corresponden al nivel más básico según la Taxonomía de Bloom. Sin embargo, algunos requieren aplicación de conocimiento puntual o la identificación de un sinónimo contextual en un caso. Esto es más complejo que la identificación de un dato explícito. Aun así, esos ítems han obtenido un porcentaje muy alto de respuesta correcta.

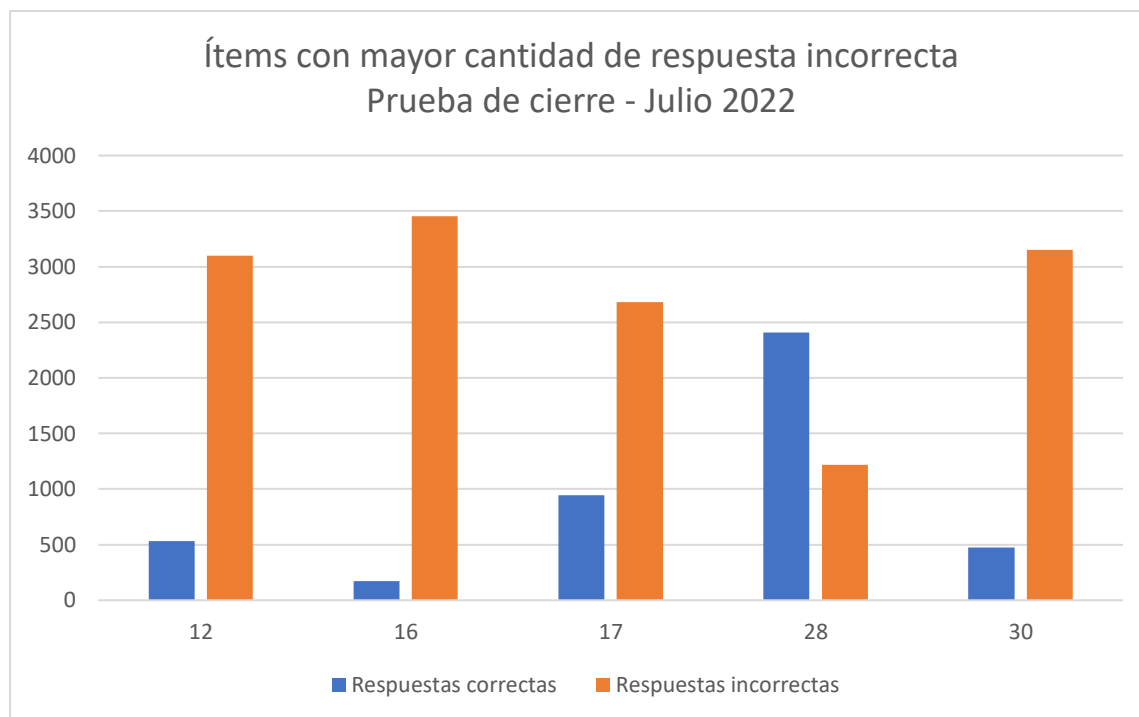
Tabla 20. Ítems con mayor cantidad de respuestas incorrectas en la evaluación de cierre

Ítems	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	Respuestas correctas en %	Respuestas incorrectas en %
12	530	3098	15	85
16	173	3455	5	95
17	947	2681	26	74
28	2410	1218	66	34
30	476	3152	13	87

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la segunda evaluación de julio de 2022.

Como se observa en la tabla, los ítems con mayor cantidad de respuestas incorrectas en la segunda evaluación de *Comprensión lectora en castellano* son el 12, el 16, el 17, el 28 y el 30. El caso más extremo es el ítem 16 con tan solo 95% de respuestas incorrectas. Le sigue el ítem 30, con un 87% de respuestas incorrectas.

Con el objetivo de ilustrar visualmente estos datos, a continuación, se presenta un gráfico que muestra los mismos resultados.

Gráfico 52. Ítems con menor cantidad de respuesta correcta – Prueba de cierre

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la segunda evaluación de julio de 2022.

Tanto en la tabla como en el gráfico, se puede observar que los ítems que han obtenido mayor cantidad de respuestas incorrectas son el 12, 16, 17, 28 y 30. De entre estos, resalta el ítem 16 que solo tuvo el 5% de respuesta correcta. El ítem ha sido validado, y el investigador de este trabajo es especialista en el área, y luego de varias revisiones técnicas, es posible afirmar que estos ítems no tienen errores técnicos. Es posible que otros factores hayan incidido en los resultados, factores que exceden el análisis comprometido en este estudio. Estos datos cuantitativos son contundentes. Pero es importante observar qué evaluaron estos ítems y de qué forma lo han hecho, de modo a tener una mejor comprensión. Se análisis se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 21. ¿Qué evaluaron los ítems con mayor porcentaje de respuestas incorrectas y de qué forma?

N° de ítem	Habilidad que evalúa	Nivel de comprensión lectora	Nivel según taxonomía de Bloom	Contexto de aplicación
Ítem 12	Reconocimiento del nivel de lenguaje utilizado en el texto.	Literal	Reconocer	Texto: Texto informativo publicado en un sitio web. Ítem: En el texto leído, ¿cuál es el nivel del lenguaje predominante? A. Científico B. Estándar¹³ C. Vulgar D. Literario Para resolver este ítem, el estudiante requiere recuperar de sus conocimientos una información puntual y aplicarla al texto leído. El ítem presentó complejidad por la alternativa A “científico”, que muchos seleccionaron. No han tenido en cuenta que al ser un texto publicado en una revista pensada para el público en general, el lenguaje es estándar, no científico. Esto puede implicar otras cuestiones, como el desconocimiento del vocabulario especializado de uso frecuente del ámbito de la meteorología (tema del texto) y que por ello hayan supuesto muchos que es un texto científico.
Ítem 16	Identificación del tema abordado en un texto.	Inferencial	Analizar	Texto: Noticia publicada en un sitio web. Ítem: El tema principal que desarrolla el texto es: A. Espectaculares fenómenos meteorológicos. B. Cómo se producen los rayos.

¹³ Las respuestas correctas de los ítems están resaltadas en negrita con fines de análisis.

				C. Investigaciones científicas sobre las tormentas. D. Riesgos que representan los rayos y las tormentas. El ítem requiere de la capacidad de sintetizar el texto; es decir, obtener la comprensión de las diferentes partes y luego integrar de nuevo en un todo como unidad comunicativa. Las alternativas son posibles, todas refieren al contenido del texto. Pero la respuesta correcta es la que mejor sintetiza el tema tratado. Es un ítem que tiene un nivel alto de complejidad para los que no están familiarizados con este tipo de lectura y de ítem.
Ítem 17	Identificación de una idea implicada en el texto.	Inferencial	Analizar	Texto: Noticia publicada en un sitio web. Ítem: De la lectura del texto, podemos deducir que: A. los científicos tienen una hipótesis sobre el fenómeno de las tormentas. B. existen iniciativas para almacenar y utilizar la energía de los rayos. C. los rayos son más intensos y peligrosos en temporada de mucho calor. D. uno puede protegerse de los rayos bajo los árboles. Para resolver este ítem, el postulante debe poder realizar lectura “entre líneas”, de modo a obtener conclusiones vinculando diferentes partes del texto, sin perder el sentido global del mismo. Es un ítem que

				complejo, sobre todo para los que están familiarizados con la lectura de nivel literal.
Ítem 28	Identificación de una idea implicada en el texto.	Inferencial	Analizar	Texto: Texto informativo publicado en un sitio web. Ítem: Conforme con el texto, algunos científicos trabajan para: A. Explicar mejor las técnicas de camuflaje animal. B. Mejorar las técnicas de camuflaje de algunos depredadores. C. Encontrar maneras de optimizar el uso de colores para camuflaje. D. Perfeccionar las técnicas de camuflaje de objetivos en las selvas. Para resolver este ítem, el postulante debe poder realizar lectura “entre líneas”, de modo a obtener conclusiones de vinculando diferentes partes del texto, sin perder el sentido global del mismo. Es un ítem que complejo, sobre todo para los que están familiarizados con la lectura de nivel literal. Es similar al ítem 17, esta vez aplicado a otro texto.
Ítem 30	Reconocer la idea principal del texto.	Inferencial	Analizar	Texto: Texto informativo publicado en un sitio web. Ítem: La idea principal que desarrolla el texto es: A. La dificultad que tienen algunas presas de ver los colores anaranjados de los tigres. B. La investigación desarrollada por algunos científicos sobre técnicas de camuflaje.

CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y SU DESEMPEÑO ACADÉMICO

				C. La potencialidad de uso militar de las técnicas de camuflaje animal. D. Los llamativos colores del tigre que no son visibles en contexto selvático. Para resolver este ítem, el estudiante requiere analizar el texto en su totalidad, realizar inferencias, relaciones de una idea con la otra y sintetizar el texto de modo a ubicar cuál es la idea más importante desarrollada. Es un ítem complejo.
--	--	--	--	--

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojó la segunda evaluación de julio de 2022.

4.4. Análisis comparativo de los resultados de las dos evaluaciones en *Comprensión lectora en castellano*

Tabla 22. Comparación de resultados – Diferencias de logro por capacidad evaluada

Capacidad evaluada	Nivel de dificultad (del 1 al 3) según Tabla de Especificaciones	N° de ítem en la prueba de MARZO de 2022	N° de ítem en la prueba de JULIO de 2022	% de logro evaluación MARZO	% de logro evaluación JULIO	Diferencia en %
21. Reconocimiento de la tipología textual según las características y la intencionalidad del texto.	2	6	31	90	97	7
22. Reconocimiento del nivel de lenguaje utilizado en el texto.	1	7	12	62	15	-47
23. Reconocimiento de la trama textual.	1	25	14	90	93	3
24. Reconocimiento de los destinatarios del texto a partir de su contenido.	2	30	22	72	89	17
25. Identificación del significado del título del texto en relación con el contenido desarrollado.	3	9	6	74	89	15
26. Inferencia de la intencionalidad comunicativa del autor.	2	40	13	82	88	6
27. Identificación del tema del texto.	3	16	16	67	5	-62
	1	3	1	59	92	33

CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y SU DESEMPEÑO ACADÉMICO

28. Reconocimiento del tipo de conexión establecida en el texto (uso de conector)	2	35	20			
29. Reconocimiento del significado contextual de palabras o expresiones.	2	11	2	63	90	27
	2	19	3			
	2	20	4			
	2	28	10			
	2	29	18			
	3	35	24			
30. Identificación de la idea principal de un párrafo.	3	34	5	66	86	20
31. Reconocimiento del mensaje del texto.	3	36	40	53	97	44
32. Identificación de la idea principal del texto.	3	5	7	55	52	-3
	3	12	30			
33. Identificación de sinónimo contextual.	2	1	11	68	94	26
	2	10	23			
34. Identificación de ideas explícitas en el texto.	1	38	32	83	94	11
	2	17	33			
	2	18	38			
	2	27	39			
35. Inferencia de ideas implicadas (no explícitas)	3	13	15	64	75	11
	3	39	17			
	2	4	27			

CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y SU DESEMPEÑO ACADÉMICO

	3	22	28			
	2	32	34			
	3	23	35			
	3	33	36			
	2	37	37			
36. Identificación de un recurso de cohesión y su función (uso de pronombre)	2	24	19	68	97	29
37. Identificación de un recurso de cohesión y su función (uso de hiperónimo)	2	2	25	61	82	21
38. Reconocimiento de la concordancia nominal establecida en un fragmento del texto.	2	8	26	36	97	61
39. Aplicación del uso de signos de puntuación.	1	14	8	46	79	33
40. Aplicación de normas de uso de la tilde.	2	26	9	62	90	28
	2	21	21			
	1	15	29			

Fuente. Elaboración propia a partir de datos que arrojaron la primera y la segunda evaluación de julio de 2022.

Se observa en la tabla que en la mayoría de las capacidades evaluadas hubo un aumento del porcentaje de logros al comparar la primera evaluación (marzo) con la segunda (julio). Se recuerda que entre ambas evaluaciones hay un CPI de 450 horas de estudio preparatorio.

La capacidad que obtuvo el porcentaje más alto de mejora es el que refiere al ***reconocimiento de la concordancia nominal establecida en un fragmento del texto***, con un aumento del 61%. El ejercicio consistió en analizar un fragmento del texto e identificar cuáles son los componentes sintácticos que establecen concordancia. El ejercicio implica identificar el sujeto y el predicado, luego el núcleo de ambos sintagmas. La mejora de resultado puede deberse al trabajo de los tutores en relación con el desarrollo de contenidos básicos de sintaxis y normas de concordancia. El enfoque dado al ítem implica la mirada de la sintaxis y la concordancia desde la perspectiva de la cohesión textual.

La segunda capacidad que ha obtenido una mejora significativa de resultado en la segunda evaluación refiere al ***reconocimiento del mensaje del texto***, con un aumento del 44%. Esta capacidad implica inferir el mensaje contenido en el texto leído, no está escrito en el texto. Requiere, en primer lugar, una buena comprensión global de modo que se pueda realizar dicha inferencia, integrando la intencionalidad del autor del texto y el contenido desarrollado en el texto.

La tercera capacidad que ha tenido un aumento significado es el que refiere a la ***aplicación del uso de signos de puntuación***, con un aumento del 33%. En este caso, los postulantes debían analizar un fragmento del texto, comprender su contenido y entender por qué se usa en ese fragmento determinado signo de puntuación como elemento de cohesión. No se trata de una aplicación descontextualizada de la norma ortográfica, sino una aplicación en contexto, en relación con la idea que se transmite.

Por otro lado, unos pocos ítems han presentado resultados con menor porcentaje de logros en la segunda evaluación al comparar con la primera. El caso más llamativo se presenta con la capacidad que refiere a la ***identificación del tema del texto*** con una caída del 62%. Cabe aclarar que esa capacidad fue

evaluada en ambas pruebas con un único ítem. La explicación de esa caída excede al estudio realizado en este trabajo, pero es un buen foco que requiere una profunda revisión.

La segunda capacidad que tuvo un resultado significativamente más bajo en la segunda evaluación es la que refiere al ***reconocimiento del nivel de lenguaje utilizado en el texto***, con un 47% menor a la primera evaluación. Este caso es explicable, pues por el tipo de texto seleccionado en la segunda evaluación donde se aplicó este ítem. Dicho texto desarrolló temas sobre la naturaleza, pero desde la perspectiva de una publicación accesible a todo público. De hecho, la fuente es una revista de divulgación, que utiliza un lenguaje estándar; no llega al lenguaje científico-técnico, pensado para especialistas, aunque incorpora algunos términos propios del campo desarrollado. Esto pudo causar confusión a muchos postulantes.

La tercera capacidad que tuvo el resultado con un porcentaje de logro más bajo en la segunda evaluación es la que refiere a la ***identificación de la idea principal del texto***, con un 3% menos. Esta capacidad es compleja, es puramente inferencial, y fue evaluada a través de dos ítems, aplicados a dos textos diferentes en cada prueba. El resultado no resulta especialmente llamativo, porque los textos seleccionados para la segunda evaluación son ligeramente más extensos y con un vocabulario que resulta levemente más variada y rica que los textos de la primera evaluación. Es probable que esta leve variación haya incidido en el resultado citado.

CONCLUSIONES

Este estudio ha buscado caracterizar a los postulantes a cursos de formación docente inicial en Paraguay, cohorte 2022 – 2024, y analizar el desempeño académico de los mismos en las pruebas de *Comprensión lectora en castellano* aplicadas por el MEC. Este objetivo ha sido logrado con la metodología aplicada y los datos fueron obtenidos de manera suficientemente consistente, siguiendo con rigor los aspectos técnicos tanto desde la perspectiva de la planificación, la recogida de los datos, las técnicas de procesamiento y análisis de los datos, utilizando las herramientas idóneas para el efecto. La interpretación de los datos obtenidos y sistematizados fue hecha con el mayor rigor técnico posible. A continuación, se explicitan las conclusiones por cada uno de los objetivos específicos.

En cuanto al objetivo específico 1: ***Identificar las características relevantes que describen a la población de postulantes a cursos de formación docente inicial, cohorte 2022 – 2024***, la investigación ha posibilitado caracterizar ampliamente a los postulantes en aspectos esenciales como sus datos básicos de identificación, la situación familiar, las condiciones del hogar, la situación económica, sus experiencias de estudio, los motivos que los han impulsado a postularse a un curso de formación inicial de docentes, el acceso y uso a las tecnologías, sus experiencias académicas, sociales y culturales, entre otros aspectos.

Al respecto, se ha demostrado que se trata de una población altamente heterogénea, tanto en edad, en experiencias previas, procedencia, entre otros aspectos. A continuación, se sintetizan estos datos por dimensiones:

- a. **Datos de identificación:** los postulantes provienen de todos los departamentos geográficos del país y la Capital, siendo Caaguazú, Itapúa y Alto Paraná los que cuentan con mayor cantidad de postulantes; mayoritariamente son de sexo femenino (74%); la mayoría son muy jóvenes de entre 17 y 20 años (60%), aunque hay postulantes de todas las edades, incluso superiores a los 50 años; en la mayoría de los casos (74%), sus padres no tienen formación universitaria. Por tanto, es una población proveniente de todo el país, mayoritariamente mujeres y con

padres no universitarios, lo que significa que ellos serían la primera generación de profesionales egresados de la educación superior de sus familias.

- b. **Aspectos básicos sanitarios:** la gran mayoría (87%) no cuenta con seguro médico, lo cual es preocupante, y debieran tomarse medidas al respecto desde los órganos de gobierno local y/o nacional. Como aspecto positivo, la mayoría practica actividades físicas regularmente, lo cual puede incidir de manera positiva en su bienestar físico y mental, aspectos claves para el buen desempeño académico en la educación superior.
- c. **Condiciones del hogar y del entorno sociocultural:** la gran mayoría (90%) vive con sus familiares (padres); aproximadamente la mitad de ellos (52%) cuenta con una situación económica acomodada, y la otra mitad (47%) cuentan con pocos recursos económicos a nivel familiar; la mayoría (71%) cuenta con los recursos mínimos para estudiar, aunque de manera muy ajustada; un poco más de la mitad de ellos (53%) cuenta con materiales de lectura en el hogar, aunque muchos (51%) leen pocas veces, es decir no tienen aún como hábito la lectura; un porcentaje importante (46%) debe viajar más de 5 km para llegar a la institución formadora, lo cual insume recursos financieros y tiempo; más de la mitad (53%) no tiene acceso a shopping, cines, teatro y menos aún a eventos de gran magnitud como grandes conciertos en sus comunidades de origen, lo cual también requiere medidas para otorgarles experiencias culturales y dotarles de mayor caudal social y cultural, muy importante para la docencia.
- d. **Antecedentes académicos:** solo el 29% es egresado de la educación media del año 2021 (y se postula en el 2022), lo cual es una muestra de nuevo de la heterogeneidad; el 51% declaró tener un promedio de calificación 4 en los últimos años de estudio, y el 20% de ellos ya tienen algún estudio de nivel superior, muchos de los cuales ya cuentan con título de grado y muchos ya son docentes.

- e. **Motivación para el estudio:** una importante mayoría (72%) manifestó haber elegido la carrera por vocación propia; la mayoría dispone de pocas horas semanales para el estudio fuera del horario de clases presenciales, pues el 50% estudia y trabaja al mismo tiempo; aun así, están muy motivados para estudiar.
- f. **Situación laboral:** El 50% estudia y trabaja al mismo tiempo, y de los que trabajan, un porcentaje importante lo hace más de 4 horas diarias. Por tanto, requerirán muy buena organización del tiempo para cumplir con sus responsabilidades como estudiantes de educación superior.
- g. **Idiomas:** La gran mayoría habla castellano y guaraní aunque, según declararon, no en un nivel óptimo; preocupa un porcentaje menor que manifestó que solo habla castellano, por un lado, y un porcentaje similar que declaró solo hablar guaraní. Un bajo porcentaje habla inglés, pero el nivel de competencias es bajo. Se ha evidenciado que se requiere un esfuerzo importante por consolidar la competencia comunicativa de los postulantes en ambas lenguas oficiales, y se requerirá un esfuerzo aún mayor para lograr el nivel de inglés esperado (B1) según los documentos curriculares (Ministerio de Educación y Ciencias, 2020).
- h. **Uso de tecnología:** la gran mayoría cuenta con un teléfono celular con acceso a internet y una minoría tiene acceso a otros dispositivos; la mayoría declaró contar con un dispositivo móvil de gama media, lo cual posibilita su uso para el estudio. Casi todos (99%) utilizan redes sociales, y la mayoría declaró usar más de 1 hora al día, un aspecto que se tendrá que analizar para aprovecharla pedagógicamente, por un lado, y evitar que afecte a las horas de estudio al ser bastante atractivos, por otro. El 64% ya cuenta con experiencia en uso de aulas virtuales (LMS), un aspecto sumamente positivo; el 98% sabe usar navegadores de internet, y el 88% tiene una cuenta en plataformas de servicio en línea para enviar y recibir correos, guardar

documentos en línea, editar textos en línea, etc. Por tanto, existen condiciones para un buen aprovechamiento de las TIC con fines pedagógicos.

- i. **Participación cívica y social:** la mayoría ha participado y participa regularmente de actividades cívicas, como las elecciones de autoridades, aunque un número importante (28%) manifestó que no participa de este tipo de actividades; el 41% participa de actividades sociales y comunitarias como clubes, iglesias, entre otros.

En cuanto al objetivo específico 2. ***Contrastar los resultados que han obtenido los postulantes en la segunda prueba, una vez aplicado el Curso Probatorio de Ingreso (CPI), con los resultados de la primera prueba de Comprensión lectora en castellano aplicada por el MEC,*** se ha hecho un contraste global donde se ha demostrado que, en la primera evaluación, se tuvo un 51% de aprobados, mientras que en la segunda evaluación sube el porcentaje de aprobados a 85%. Evidentemente, los que han aprobado la primera evaluación, al haberse sometido al CPI como preparación para la segunda prueba, tenían gran probabilidad de aprobar la segunda evaluación. Y eso se evidencia en comparar los resultados globales de ambas pruebas.

En cuanto al objetivo específico 3. ***Identificar las capacidades específicas en las que se evidenció mejor desempeño, por un lado, y capacidades específicas en las que hubo desempeño más bajo, por otro lado, en ambas evaluaciones de Comprensión lectora en castellano,*** se ha realizado un análisis detallado de los resultados de ambas pruebas por capacidades específicas, contrastando los resultados de cada una de las capacidades específicas evaluadas en ambas pruebas. Al respecto, se ha evidenciado en la primera prueba lo siguiente:

Tabla 23. Capacidades específicas en las que se evidenció mejor desempeño y capacidades específicas en las que hubo desempeño más bajo en la primera evaluación

Capacidades específicas en las que se evidenció mejor desempeño	Capacidades específicas en las que hubo desempeño más bajo
1. Reconocimiento de los destinatarios del texto según sus características y su contenido. 2. Identificación de información explícita en el texto (dato explícito). 3. Reconocimiento del significado de palabra. 4. Reconocimiento de una idea implicada en un diálogo. 5. Identificación de la trama predominante en el texto.	1. Aplicación de norma de concordancia en un contexto determinado. 2. Reconocimiento del significado de palabra en un contexto dado. 3. Reconocimiento contextual de una expresión. 4. Inferencia sobre la implicancia del contenido del texto. 5. Reconocimiento de la norma de uso de coma en un contexto.

Fuente. Elaboración propia a partir del análisis de los instrumentos de evaluación.

Mientras, en la segunda evaluación, estas son las capacidades con mejores resultados y con resultados más bajos.

Tabla 24. Capacidades específicas en las que se evidenció mejor desempeño y capacidades específicas en las que hubo desempeño más bajo en la segunda evaluación

Capacidades específicas en las que se evidenció mejor desempeño	Capacidades específicas en las que hubo desempeño más bajo
1. Identificación de sinónimo contextual. 2. Aplicación de norma de acentuación en caso de hiato. 3. Aplicación de norma de acentuación en caso de palabra aguda. 4. Identificación de información explícita.	1. Reconocimiento del nivel de lenguaje utilizado en el texto. 2. Identificación del tema abordado en un texto. 3. Identificación de una idea implicada en el texto.

5. Identificación de información explícita.	4. Identificación de una idea implicada en el texto.
	5. Reconocer la idea principal del texto.

Fuente. Elaboración propia a partir del análisis de los instrumentos de evaluación.

Un análisis detallado del contenido de los ítems y sus implicancias forma parte de este trabajo. Por tanto, se puede afirmar que el objetivo número 3 ha sido plenamente logrado.

En cuanto al objetivo específico 4. ***Comprobar si existen diferencias de desempeño académico en las dos pruebas de Comprensión lectora en castellano teniendo en cuenta los departamentos geográficos de donde provienen los postulantes***, se ha podido constatar que en la primera evaluación aplicada en marzo de 2022, se destaca el departamento de Ñeembucú, con 85% de aprobados, seguido de Paraguarí con 82% de aprobados; mientras que Presidente Hayes tuvo el peor resultado con tan solo 1% de aprobados, seguido de Misiones que tuvo 11% de aprobados. Este es el motivo por el cual el departamento de Presidente Hayes ya no aparece con datos en la evaluación de cierre. En esta evaluación, la de cierre, aplicada en julio de 2022, el departamento de Canindeyú logró 100% de aprobados, seguido por Alto Paraná que obtuvo 97% de aprobados; Boquerón, sin embargo, solo tuvo 17% de aprobados, seguido por Amambay con 35% de aprobados. Tablas y gráficos comparativos de estos resultados forman parte de este trabajo. Por ende, el objetivo 4 también ha sido cumplido.

En cuanto al objetivo específico 5. ***Identificar las capacidades específicas en las que los postulantes han demostrado mayor avance (mejores logros) comparando la primera prueba con la segunda, luego de un semestre de CPI***, se han podido identificar efectivamente que las siguientes capacidades específicas son las que han tenido mayor avance en términos de rendimiento de los estudiantes, comparando la primera evaluación con la segunda:

- a. *Reconocimiento de la concordancia nominal establecida en un fragmento del texto.*
- b. *Reconocimiento del mensaje del texto.*
- c. *Aplicación del uso de signos de puntuación.*

Por el contrario, hubo 3 capacidades específicas en las que el porcentaje de logro de los postulantes disminuyó en la segunda evaluación. Una tabla comparativa detallada de este análisis forma parte del trabajo. Por lo afirmado, se concluye que el objetivo específico 5 también ha sido logrado.

DISCUSIÓN Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Este trabajo posibilitó caracterizar a los postulantes de la cohorte estudiada, la correspondiente al 2022-2024. Además, se hizo un análisis minucioso de los dos instrumentos aplicados y sus resultados. Sus conclusiones, sin bien reflejan rasgos de una sola cohorte, y los resultados que estos postulantes han obtenido, resultan de interés para otros investigadores, para las instituciones formadoras de docentes y para las autoridades responsables de establecer e implementar políticas de formación docente.

En cuanto a la caracterización lograda, los datos demuestran gran heterogeneidad de los postulantes. En esa diversidad, se observa que los postulantes a cursos de formación inicial de docentes presentan características académicas de interés con miras a su formación como futuro profesional, como su promedio de calificación en los últimos estudios realizados y su experiencia de uso de plataformas digitales de aprendizaje (LMS), lo cual difiere de otras publicaciones que hablan de que los candidatos a futuros maestros suelen ser, de entre los postulantes a carreras de educación superior, los menos preparados (Vaillant, 2013); (Castillo Vega & Manso, 2020). En ese sentido, se observa una evolución positiva de las características de los postulantes.

La caracterización está basada en una serie de dimensiones e indicadores que la revisión de la literatura posibilitó identificar como relevantes y por ello fueron incluidos en el estudio. Sin embargo, este corte es una decisión del investigador. Pudieron existir otros factores igualmente relevantes, sobre todo en situaciones más particulares. Por tanto, un desafío es la realización de cortes más específicos según ciertos aspectos como, por ejemplo, zonas geográficas, niveles socioeconómicos, situación familiar, etc., para ver si esto posibilita detectar rasgos que no son evidentes en un estudio general de toda la población.

Y, en esta misma línea, una profundización cualitativa puede aportar una mejora de la comprensión de las situaciones que afectan a los postulantes, lo cual complementaría la mirada cuantitativa que se le dio a este estudio.

Así también, este estudio no incluyó el cruce de datos para analizar si ciertas características inciden de manera evidente en los resultados de las evaluaciones. Esta posible que la triangulación de datos puede aportar información relevante para una mejor comprensión de la incidencia que puede tener alguna característica en el rendimiento académico. De esta forma, pudiera planificarse intervenciones en tiempo oportuno.

Algunas de las características detectadas, como el nivel de dominio de las lenguas oficiales, plantea otras interrogantes. Por ejemplo, ¿es suficiente el tiempo destinado a fortalecer la competencia comunicativa en castellano y guaraní en el currículum de los diferentes profesorados? ¿Es mejor pensar en un curso más extenso, que otorgue un título de grado, de modo a contar con al menos un año de estudio, de modo a fortalecer la formación inicial? ¿Garantizaría una mejor formación por ser un estudio de grado? Estas y otras preguntas quedan para la discusión y el avance de otros estudios en esta misma línea.

Por otro lado, en esta investigación se ha analizado con detalle las capacidades específicas evaluadas en las dos pruebas, la de marzo de 2022 y la de julio del mismo año, correspondientes a la cohorte de postulantes 2022-2024. Por tanto, las conclusiones obtenidas aquí son válidas para la mencionada cohorte. Si bien cabe reconocer que los resultados permiten dimensionar o predecir posibles comportamientos de los datos en las siguientes cohortes, esto sería solo conjeturas. Es importante replicar el estudio en cohortes posteriores para determinar si los datos obtenidos se repiten o varían en cada cohorte. De esa forma, se pueden utilizar estos datos para planificar, por ejemplo, programas compensatorios.

Finalmente, cabe considerar que, por la metodología utilizada, el estudio se centra en datos que arrojan los instrumentos de evaluación, los resultados de las dos pruebas y la encuesta aplicada a los postulantes. Por tanto, del análisis se excluyen las experiencias de otros actores como los formadores de formadores, directores de instituciones formadoras de docentes, padres y madres de familia, entre otros.

Es probable que la perspectiva de estos otros actores pudiera aportar datos importantes que complementen este estudio.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

Esta investigación ha aportado información relevante sobre los postulantes a cursos de formación docente en Paraguay y sobre la metodología de evaluación para el ingreso a los cursos, así como los resultados de la cohorte 2022-2024.

Como líneas de investigación futura en esta temática, se plantean cuanto sigue:

1. Replicar esta misma investigación en las cohortes siguientes, para obtener datos que posibiliten establecer conclusiones más generalizadoras sobre las características de los postulantes a formación docente en Paraguay, sobre los instrumentos de evaluación y sus resultados.
2. Profundizar la investigación relacionando variables ya estudiadas en este trabajo. Por ejemplo, realizar cruces de datos relacionado variables como la formación de los padres y el resultado de las evaluaciones, las horas de trabajo de los postulantes y sus resultados en las evaluaciones, etc.
3. Analizar qué factores han influenciado para que exista una mayor cantidad de postulantes en los últimos 4 años, desde la implementación de la Nueva Formación Docente, en comparación con años anteriores al 2019.
4. Realizar un seguimiento a los que han ingresado en las diferentes cohortes para determinar la tasa de egreso, la tasa de deserción, de repitencia, entre otros indicadores. Además, analizar los factores que intervienen en estos indicadores, de modo a proponer intervenciones en tiempo oportuno, por ejemplo, para evitar posibles deserciones.
5. Analizar aspectos relacionados con las inversiones, tanto desde la perspectiva de los postulantes como del gobierno, durante el proceso de postulación y durante toda la etapa de formación. En este sentido, estudios sobre la inversión y la tasa de retorno, por ejemplo, pudieran ser de interés.
6. Analizar la formación de los formadores en relación con los resultados académicos y la formación que reciben los postulantes, desde aspectos como la metodología, el uso de los recursos

tecnológicos, entre otros aspectos. No solamente durante el CPI, sino a lo largo de la formación docente inicial que dura 3 años.

7. Estudiar la pertinencia de la formación inicial, en relación con las demandas actuales de la sociedad, los cambios sociales y laborales que se vienen dando por el vertiginoso desarrollo de la tecnología, entre otros aspectos sociales, culturales e históricos que caracterizan a la sociedad paraguaya actualmente.

RECOMENDACIONES

Los resultados de este estudio permiten presentar las siguientes recomendaciones al MEC:

1. Implementar un programa que posibilite el acceso a un servicio de seguro médico durante la formación docente, lo cual garantizará contar con los servicios básicos de salud, un aspecto imprescindible para todos.
2. Asistir a los que precisen con programas de becas, dado que casi la mitad de los postulantes han declarado que sus familias no cuentan con suficientes recursos para enfrentar los desafíos que implican la educación superior.
3. Dotar de suficiente infraestructura tecnológica a las instituciones formadoras de docentes, pues si bien los postulantes, en su gran mayoría cuenta con dispositivos, será importante que las instituciones formadoras de docentes brinden recursos, no solo a nivel de dispositivos, sino de acceso a contenidos de calidad tales como bibliotecas, repositorios de recursos virtuales, plataformas adaptativas de aprendizaje, entre otros.

Recomendaciones a las instituciones formadoras de docentes:

1. Desarrollar un programa académico con asistencia individualizada, pues entre los estudiantes tienen alumnos que no están habituados a la lectura ni cuentan con materiales de lectura en sus hogares. Muchos de ellos son los primeros en sus familias que acceden a la educación superior.
2. Promover la lectura a nivel inferencial en todos los módulos, pues está demostrado que es el nivel donde los estudiantes requieren mayor apoyo.
3. Diversificar la metodología, pues los postulantes (e ingresantes) son heterogéneos. No solo en edad, en procedencia, sino también en experiencias previas, en acceso a recursos, a fuentes de lectura, niveles de dominio de las lenguas, entre otros aspectos.
4. Promover la lectura de diversidad de tipos de textos. Brindar una atención especial a textos literarios por su vocabulario y su naturaleza polisemántica.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Aguirre-Gómez, F. J., Dévora Rodríguez, C., & Valenzuela Dorado, E. (2015). Las condiciones de ingreso a la formación docente: un factor para el logro de la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 405-412.
- Alles, M. (2008). *Desempeño por competencias: Evaluación de 360°*. Buenos Aires: Granica.
- Ariza, C. P., Sardoth Blanchar, J., & Rueda Toncel, L. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Voletín Virtual*, 137 - 141.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL.
- Borja Naranjo, G., Martínez Benítez, J., Barreno Freire, S., & Haro Jácome, O. (2021). Factores asociados al rendimiento académico: un estudio de caso. *Revista Educare*, 54-77.
- Castillo Vega, J., & Manso, J. (2020). Aproximación a los principales desafíos de la Formación Docente Inicial en Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*, 83-100.
- Chruches, n. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Reduteka*, 1-13.
- Comisión Especial Formación Docente Integral de Calidad y Equidad. (2021). *Política de formación docente integral, de calidad y equidad*. Santo Domingo: Gobierno de República Dominicana.
- Congreso de la Nación Paraguaya. Ley N° 1264. (1998). *Ley 1264 General de Educación*. Asunción: Paraguay. Obtenido de <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3766/ley-n-1264-general-de-educacion>
- Congreso de la Nación Paraguaya. Ley N° 1725. (2001). *Ley N° 1725/01 Estatuto del Educador*. Asunción: Paraguay. Obtenido de <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/769/ley-n-1725-establece-el-estatuto-del-educador>
- Congreso de la Nación Paraguaya. Ley N° 4995. (2013). *Ley 4995 De Educación Superior*. Asunción: Paraguay. Obtenido de <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/4401/ley-n-4995-de-educacion-superior>
- Congreso de la Nación Paraguaya. Ley N° 5749. (2017). *Ley N° 5749/17 ESTABLECE LA CARTA ORGÁNICA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS*. Asunción: Congreso de la Nación.
- Creswell, J., & Creswell, D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: Sage.
- Diario Última Hora. (21 de 02 de 2023). Nacionales. *¿Cuál es el idioma que más hablan los paraguayos?*, pág. 20.

- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., & Paredes, D. (2017). *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington: BID.
- FORMACAP. (2021). *Diagnóstico colaborativo de la formación docente inicial en los IFD de gestión oficial desde la voz de sus actores*. San Lorenzo: FORMACAP.
- Fullan, M., McEachen, J., & Quinn, J. (2019). *Aprendizaje profundo: Involucra al mundo para cambiar el mundo*. Montevideo: Plan Ceibal.
- González Sanmamed, M. y. (2021). *Parámetros para la armonización de la formación inicial docente: una hoja de ruta hacia la calidad de la formación del profesorado en los países del CAB*. Bogotá: CAB.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Education.
- Huepe, M., Palma, A., & Daniela, T. (2022). *Educación en tiempos de pandemia: Una oportunidad para transformar los sistemas educativos de América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas/CEPAL.
- Juntos por la Educación. (2023). *Desarrollo profesional docente en las políticas educativas del Paraguay en los inicios de la tercera década del siglo XXI*. Asunción: Juntos por la Educación.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2014). *Programa de Estudio: Lengua y Literatura Castellana 9° grado de la Educación Escolar Básica*. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2019). *La nueva formación docente en Paraguay: Tareas para la mejora*. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2019). *Procedimientos de ingreso a la formación docente inicial*. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2019). *Resolución DGFPE N° 502/2019*. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2020). *Diseño Curricular: Profesorado de Educación Escolar Básica para el 1.° y 2.° Ciclo*. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2020). *Informe Nacional de Resultados: Evaluación censal*. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2020). *Profesorado del área de Lengua y Literatura Castellana para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media: Diseño curricular*. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2021). *Análisis del sistema educativo paraguayo: Diagnóstico técnico para contribuir al debate sobre educación en Paraguay como parte del proceso de transformación educacional 2030. Eje Desarrollo profesional docente*. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2022). *Proyecto: Capacitación para el fortalecimiento de las competencias profesionales de los educadores de instituciones educativas del sector oficial de los diferentes niveles/modalidades a nivel nacional. 2023-2026*. Asunción: MEC.

- Ministerio de Educación y Ciencias. (2024). *Mecanismo Nacional de Admisión de Estudiantes a Programas de Formación Inicial de Docentes*. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura. (31 de Diciembre de 2008). Resolución N° 2002. Asunción, Capital, Paraguay: MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2014). *Programa de Estudio: Lengua y Literatura Castellana 7° grado de la Educación Escolar Básica*. Asunción: MEC.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-16.
- Obando, J. A., & Calero Mieles, J. (2017). Rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 213-220.
- OREAL/UNESCO. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas de formación docente en América Latina y el Caribe: El debate actual*. Santiago: OREAL/UNESCO.
- OREAL/UNESCO. (2015). *Informe de resultados TERCE: Factores Asociados*. Santiago: LLECE.
- OREAL/UNESCO. (2021). *Presentación de resultados de factores asociados*. Santiago: OREAL/UNESCO.
- Presidencia de la República del Paraguay. Decreto N° 468. (2003). *Decreto N° 468/03*. Asunción: Paraguay.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. (2010). *Informe McKinsey & Company: ocho claves para pasar de un sistema educativo de bajo desempeño a uno bueno*. Santiago de Chile: PREAL.
- Real Academia Española de la Lengua. (26 de Diciembre de 2023). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://dle.rae.es/empoderar>
- Restrepo Gallo, N., Minotta Valencia, C., & Meneses Copete, Y. (2014). Caracterización poblacional vista desde la perspectiva del desarrollo humano: Un enfoque diferencial. *Investigación y Desarrollo*, 360 - 401.
- Sanabria, M., & V. de M. Dohmen, C. (2021). *Diagnóstico colaborativo de la formación docente inicial en IFD de gestión oficial desde la voz de sus actores en el marco del proyecto FORMACAP*. San Lorenzo: UNA.
- Sánchez Ponce, C. (2012). Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 128-148.
- Tacilla Cárdenas, I., Vazquez Villanueva, S., Verde Ávalos, E., & Colque Díaz, E. (2020). Rendimiento académico: universo muy complejo para el quehacer pedagógico. *Muro de la Investigación*, 53-65.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículum, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- Trujillo, J. R. (2015). *Cómo utilizar la evaluación para la obtención de la calidad educativa*. México: Trillas.

- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. París: UNESCO.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial de profesores en América Latina: Contexto de actuación, dilemas y desafíos. *Revista española de educación comparada*, 185-206.
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION*, 5-21.
- Veiga, J., De la Fuente Díez, E., & Zimmermann Verdejo, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 81 - 88.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Zayas, L. I. (2015). Historia de la Formación Docente en Paraguay. *Praxis Educativa*, 32-44.

ANEXOS

Análisis de ítems. Comparación de la primera prueba aplicada en marzo de 2022, con la segunda aplicada en julio de 2022

N° de ítem en la prueba de marzo de 2022	Capacidad específica evaluada	Nivel de dificultad (del 1 al 3)	N° de ítem en la prueba de julio de 2022
6	Reconocimiento de la tipología textual según las características y la intencionalidad del texto.	2	31
7	Reconocimiento del nivel de lenguaje utilizado en el texto.	1	12
25	Reconocimiento de la trama textual.	1	14
30	Reconocimiento de los destinatarios del texto a partir de su contenido.	2	22
9	Identificación del significado del título del texto en relación con el contenido desarrollado.	3	6
40	Inferencia de la intencionalidad comunicativa del autor.	2	13
16	Identificación del tema del texto.	3	16
3	Reconocimiento del tipo de conexión establecida en el texto (uso de conector)	1	1
35		2	20
11	Reconocimiento del significado contextual de palabras o expresiones.	2	2
19		2	3
20		2	4
28		2	10
29		2	18
35		3	24
34	Identificación de la idea principal de un párrafo.	3	5
36	Reconocimiento del mensaje del texto.	3	40
5	Identificación de la idea principal del texto.	3	7
12		3	30
1	Identificación de sinónimo contextual.	2	11
10		2	23
38	Identificación de ideas explícitas en el texto.	1	32
17		2	33

CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y SU DESEMPEÑO ACADÉMICO

18		2	38
27		2	39
13	Inferencia de ideas implicadas (no explícitas)	3	15
39		3	17
4		2	27
22		3	28
32		2	34
23		3	35
33		3	36
37		2	37
24	Identificación de un recurso de cohesión y su función (uso de pronombre)	2	19
2	Identificación de un recurso de cohesión y su función (uso de hiperónimo)	2	25
8	Reconocimiento de la concordancia nominal establecida en un fragmento del texto.	2	26
14	Aplicación del uso de signos de puntuación.	1	8
26	Aplicación de normas de uso de la tilde.	2	9
21		2	21
15		1	29

Fuente. Elaboración propia a partir del análisis de los instrumentos de evaluación.

Resultado de la primera evaluación por ítems

N° de ítem	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	TOTAL	Respuestas correctas en %	Respuestas incorrectas en %
1	6473	1029	7502	86	14
2	4577	2925	7502	61	39
3	5007	2495	7502	67	33
4	6687	815	7502	89	11
5	4034	3468	7502	54	46
6	6748	754	7502	90	10
7	4652	2850	7502	62	38
8	2689	4813	7502	36	64
9	5529	1973	7502	74	26
10	3664	3838	7502	49	51
11	2755	4747	7502	37	63
12	4133	3369	7502	55	45
13	2788	4714	7502	37	63
14	3427	4075	7502	46	54
15	5063	2439	7502	67	33
16	5004	2498	7502	67	33
17	6206	1296	7502	83	17
18	6754	748	7502	90	10
19	4125	3377	7502	55	45
20	7190	312	7502	96	4
21	5059	2443	7502	67	33
22	4610	2892	7502	61	39
23	6531	971	7502	87	13
24	5132	2370	7502	68	32
25	6746	756	7502	90	10
26	4325	3177	7502	58	42
27	5563	1939	7502	74	26
28	3795	3707	7502	51	49
29	6475	1027	7502	86	14
30	5379	2123	7502	72	28
31	5984	1518	7502	80	20
32	5237	2265	7502	70	30
33	5488	2014	7502	73	27
34	4929	2573	7502	66	34
35	3725	3777	7502	50	50
36	3964	3538	7502	53	47

CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y SU DESEMPEÑO ACADÉMICO

37	3998	3504	7502	53	47
38	6199	1303	7502	83	17
39	5605	1897	7502	75	25
40	6131	1371	7502	82	18

Fuente. Elaboración propia a partir del análisis de datos de la primera evaluación aplicada en el año

2022.

Resultados de la evaluación de cierre por ítem

N° de ítem	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	TOTAL	Respuestas correctas en %	Respuestas incorrectas en %
1	3422	206	3628	94	6
2	3560	68	3628	98	2
3	3323	305	3628	92	8
4	3081	547	3628	85	15
5	3122	506	3628	86	14
6	3244	384	3628	89	11
7	3319	309	3628	91	9
8	2864	764	3628	79	21
9	3551	77	3628	98	2
10	3022	606	3628	83	17
11	3483	145	3628	96	4
12	530	3098	3628	15	85
13	3194	434	3628	88	12
14	3382	246	3628	93	7
15	3431	197	3628	95	5
16	173	3455	3628	5	95
17	947	2681	3628	26	74
18	3412	216	3628	94	6
19	3507	121	3628	97	3
20	3222	406	3628	89	11
21	3564	64	3628	98	2
22	3239	389	3628	89	11
23	3290	338	3628	91	9
24	3217	411	3628	89	11
25	2957	671	3628	82	18
26	3502	126	3628	97	3
27	2932	696	3628	81	19
28	2410	1218	3628	66	34
29	2692	936	3628	74	26
30	476	3152	3628	13	87
31	3514	114	3628	97	3
32	3596	32	3628	99	1
33	2857	771	3628	79	21
34	3461	167	3628	95	5
35	2829	799	3628	78	22
36	2415	1213	3628	67	33

CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y SU DESEMPEÑO ACADÉMICO

37	3361	267	3628	93	7
38	3539	89	3628	98	2
39	3585	43	3628	99	1
40	3536	92	3628	97	3

Fuente. Elaboración propia a partir del análisis de datos de la segunda evaluación aplicada en el año

2022.

Comparación de resultados por ítem en las dos pruebas

Indicador	Nivel de dificultad (del 1 al 3)	N° de ítem en la prueba de MARZO de 2022	N° de ítem en la prueba de JULIO de 2022	% de logro evaluación MARZO	% de logro evaluación JULIO
Reconocimiento de la tipología textual según las características y la intencionalidad del texto.	2	6	31	90	97
Reconocimiento del nivel de lenguaje utilizado en el texto.	1	7	12	62	15
Reconocimiento de la trama textual.	1	25	14	90	93
Reconocimiento de los destinatarios del texto a partir de su contenido.	2	30	22	72	89
Identificación del significado del título del texto en relación con el contenido desarrollado.	3	9	6	74	89
Inferencia de la intencionalidad comunicativa del autor.	2	40	13	82	88
Identificación del tema del texto.	3	16	16	67	5
Reconocimiento del tipo de conexión establecida en el texto (uso de conector)	1	3	1	67	94
	2	35	20	50	89
Reconocimiento del significado contextual de palabras o expresiones.	2	11	2	37	98
	2	19	3	55	92
	2	20	4	96	85
	2	28	10	51	83
	2	29	18	86	94
	3	35	24	50	89
Identificación de la idea principal de un párrafo.	3	34	5	66	86
Reconocimiento del mensaje del texto.	3	36	40	53	97
Identificación de la idea principal del texto.	3	5	7	54	91
	3	12	30	55	13
	2	1	11	86	96

CARACTERIZACIÓN DE LOS POSTULANTES A FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y SU DESEMPEÑO ACADÉMICO

Identificación de sinónimo contextual.	2	10	23	49	91
Identificación de ideas explícitas en el texto.	1	38	32	83	99
	2	17	33	83	79
	2	18	38	90	98
	2	27	39	75	99
Inferencia de ideas implicadas (no explícitas)	3	13	15	37	95
	3	39	17	75	26
	2	4	27	89	81
	3	22	28	61	66
	2	32	34	70	95
	3	23	35	50	78
	3	33	36	73	67
	2	37	37	53	93
Identificación de un recurso de cohesión y su función (uso de pronombre)	2	24	19	68	97
Identificación de un recurso de cohesión y su función (uso de hiperónimo)	2	2	25	61	82
Reconocimiento de la concordancia nominal establecida en un fragmento del texto.	2	8	26	36	97
Aplicación del uso de signos de puntuación.	1	14	8		79
Aplicación de normas de uso de la tilde.	2	26	9		98
	2	21	21		98
	1	15	29		74

Fuente. Elaboración propia a partir del análisis de datos de las dos evaluaciones aplicadas en el año

2022.

Confiabilidad de la muestra

El cálculo de confiabilidad se ha hecho con apoyo de inteligencia artificial, particularmente ChatGPT. En una etapa posterior, se ha consultado a dos especialistas en Matemática para verificar si los cálculos realizados son correctos. Ellas son la Magíster Carmen Susana Benítez Prieto y la Profesora Silvia Rosana Campuzano Riquelme. Las mismas validaron el análisis que se presenta a continuación:

Margen de error: el margen de error es una medida de la precisión de una muestra estadística. Para calcularlo, se necesita el tamaño de la muestra y la desviación estándar de la población (si la conocemos). En este caso, no se tiene la desviación estándar de la población, y por ello se puede usar una estimación conservadora del margen de error utilizando la fórmula para poblaciones finitas:

$$E = \frac{Z \cdot \sqrt{\frac{p(1-p)}{N}}}{\sqrt{N-1}}$$

Donde:

- E es el margen de error,
- Z es el valor z-score correspondiente al nivel de confianza deseado (por ejemplo, 1.96 para un nivel de confianza del 95%).
- p es la proporción de respuestas positivas en la muestra (0.5 si no tenemos información)
- N es el tamaño de la población.

Dado que p es desconocido, utilizaremos 0.5 para obtener el margen de error más conservador. Esto significa que asumiremos que la proporción de interés en la población es del 50% lo cual resultará en un margen de error más alto que si conocemos la verdadera proporción.

Para calcular el margen de error con la mencionada fórmula, primero necesitamos determinar el valor z-score correspondiente al nivel de confianza que se desea. Para un nivel de confianza del 95%, el valor de z-score es aproximado de 1.96.

Sustituyendo los valores en la fórmula:

$$E = \frac{1.96 \cdot \sqrt{\frac{0.5(1-0.5)}{7748}}}{\sqrt{7748-1}}$$

Calculemos el margen de error de E :

$$E = \frac{1.96 \cdot \sqrt{\frac{0.25}{7748}}}{\sqrt{7747}}$$

$$E = \frac{1.96 \cdot \sqrt{0.000032291}}{88.046}$$

$$E = \frac{1.96 \cdot 0.005686}{88.046}$$

$$E = \frac{0.01115}{88.046}$$

$$E \approx 0.0001266$$

Por lo tanto, el margen de error para esta muestra es de aproximadamente 0.0127 o 1.27%.

Esto significa que, con un nivel de confianza del 95%, puedes esperar que el verdadero valor de la población esté dentro del $\pm 1.27\%$ de tu muestra actual.