

Factores que inciden en la formación docente continua en Paraguay

Factors influencing teacher
in-service training in Paraguay

Fatores que influenciam a formação
de professores em serviço no Paraguai

Rosalba Jara Torres

Ministerio de Educación y Ciencias (Asunción, Paraguay)

 albaa1984@gmail.com

Resumen

La formación docente continua o formación continua del profesorado es un proceso de suma importancia para que los docentes desempeñen su labor de manera idónea y comprometida. En un contexto de fuertes cambios socioculturales, los profesores deben acceder a conocimientos, competencias y habilidades a lo largo de su carrera profesional y superar las barreras generacionales. Las formaciones continuas y permanentes pueden tener un impacto positivo en las prácticas del docente y ser efectivas porque lo mantienen en una dinámica constante de innovación. El educador actualizado es una pieza fundamental en todo proceso educativo. Este trabajo se basa en una revisión bibliográfica de estudios e investigaciones relacionados con esta temática. Para guiar esta búsqueda se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los factores para tener en cuenta a fin de caracterizar la formación docente continua en Paraguay?

Palabras clave

Formación docente; formación continua; Paraguay; formación en activo; política docente; docencia paraguaya

Abstract

In-service teacher education is an essential process for them to perform their work in an appropriate and committed manner. In the context of significant socio-cultural changes, education professionals need to acquire knowledge, competencies, and skills throughout their careers and overcome generational barriers. Continuous training can have a positive impact on teachers' practice and be effective because it keeps them in a continuous cycle of innovation. The up-to-date teacher is a fundamental part of any educational process. This paper is based on a bibliographic review of research studies related to this topic. To guide this search, the following question was posed: What are the factors to be considered to characterize the in-service training for teachers in Paraguay?

Keywords

Teacher education; continuous professional development; Paraguay; in-service training; teacher policy; Paraguayan teaching

Resumo

A formação continuada de professores ou formação em serviço de professores é um processo extremamente importante para que estes possam desempenhar o seu trabalho de forma adequada e empenhada. Em um contexto de fortes mudanças socioculturais, os profissionais da educação precisam acessar e adquirir conhecimentos, competências e habilidades durante suas

carreiras e romper as barreiras existentes de uma geração para a outra. A aprendizagem contínua e ao longo da vida pode ter um impacto positivo nas práticas dos professores e ser eficaz porque os mantém em uma dinâmica de inovação constante. O educador atualizado é uma parte fundamental de qualquer processo educacional. Este artigo baseia-se em uma revisão de literatura de estudos e pesquisas relacionados a esse tópico. Para orientar essa pesquisa, foi formulada a seguinte pergunta: Quais são os fatores a serem considerados para caracterizar a formação continuada de professores no Paraguai?

Palavras-chave

Formação de professores; formação continuada; Paraguai; formação em serviço; política de professores; ensino paraguaio

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es precisar el alcance y los desafíos de la formación continua en Paraguay. El enfoque fue **cualitativo**, realizando **análisis documental**. Además, este estudio examina documentos relacionados con la formación docente continua, el desarrollo profesional docente y los factores que obstaculizan dicha formación en Paraguay. Dulzaides y Molina (2004) profundizan en la definición de esta metodología y explican que «en todos los trabajos de investigación se encuentra el análisis documental, que puede ser un primer paso hacia el análisis bibliográfico». En nuestro caso, se estudió, interpretó y sintetizó diferentes artículos científicos sobre el tema con el objetivo de aplicar un método riguroso, objetivo, sistemático y transparente, con el fin de minimizar el riesgo de sesgo en las etapas de recopilación, síntesis, presentación, interpretación e informe de las

evidencias. La revisión bibliográfica se realizó en las plataformas y bases de datos *Google Académico*, *Clacso*, *Dialnet*, *Redalyc*, *Redined* y *Scielo*.

Si bien la formación docente es un tema central en las investigaciones educativas, resulta difícil encontrar materiales sobre la **formación continua**, que en algunos casos se asimila a las capacitaciones. En atención a ello, se ha llevado a cabo la búsqueda empleando los siguientes términos clave: *formación docente en activo*, *Paraguay* y *política docente*.

En el mundo globalizado y competitivo contemporáneo, los organismos internacionales insisten frecuentemente en la cuestión de la formación de los profesores (López y Ayuso, 2016).

Barber y Mourshed (2008) afirman que «la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes» (p. 15), por tanto, es esencial contar con personas aptas para ejercer la profesión de educador, si se pretende alcanzar buenos resultados. Las pruebas indican que los maestros son fundamentales para el buen rendimiento de los estudiantes, las escuelas y los sistemas (OCDE, 2010). Por su parte, Vaillant y Marcelo (2015) hablan de la importancia que posee el sistema de formación de docentes para la formación continua y en servicio, como una contribución para lograr una educación como bien público y derecho fundamental de todos los habitantes de un territorio. Siguiendo a estos autores, afirmamos que la formación continua de los docentes les permite controlar mejor las circunstancias que no les son favorables en su práctica; además, les ayuda a desarrollarse como personas libres y transformadoras.

Rodas Garay (2023) señala que la formación docente continua se fundamenta en la importancia de mantener y enriquecer la formación inicial de los docentes en ejercicio, quienes se enfrentan a nuevos retos educativos y desafíos pedagógicos.

En diversos países han enfatizado en el desarrollo de procesos de capacitación, actualización y especialización de los profesionales de la educación, considerando que su formación profesional inicial no evoluciona según las necesidades y exigencias actuales; por lo cual, las acciones de formación continua son una propuesta de mejora en la calidad del desempeño docente. (Flores *et al.*, 2021, p. 54)

Es importante destacar que la formación continua abarca dimensiones educativas vinculadas con la actualización de los docentes en respuesta a los cambios en los planes de estudio, lo mismo que los procesos de formación continua ajustados a la realidad educativa (Aguirre-Canales *et al.*, 2021).

Esta investigación posee la siguiente estructura: en primer lugar, se presenta el concepto de formación docente continua (FDC) con sus principales características. Posteriormente, se aborda el análisis en profundidad de los datos de la FDC, para dar paso a la enunciación de los factores que inciden en la formación permanente en Paraguay. Por último, se exponen las discusiones y conclusiones respectivas.

2. Conceptualización y características de la formación docente continua

Desde la aparición de las políticas educativas, se trazan cuatro ejes de trabajo: la igualdad de oportunidades, la calidad de la educación y, en general, las políticas educativas, en cuya gestión se perfecciona la formación continua de los docentes para actualizar sus conocimientos y habilidades pedagógicas. La Unesco alerta sobre el tipo de educador que se necesita en la sociedad actual y pone énfasis en la necesidad de formar docentes con capacidad para encarar los retos propios del siglo XXI, los cuales se pueden desarrollar considerando «los cambios políticos, sociales, económicos, culturales, tecnológicos, la exigencia del mercado laboral y de la sociedad del

conocimiento y la información» (Educación para todos, 2005, p. 191).

2.1. Concepto de educación continua

Al respecto de lo mencionado en el párrafo anterior, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2013) ha definido las características de la oferta de educación continua para los países iberoamericanos. Se ha centrado en los objetivos primordiales del desarrollo profesional de los docentes y clasifica las acciones en tres categorías fundamentales:

- La primera incluye actividades de actualización y capacitación, es decir, procesos de desarrollo; ampliación de la formación adquirida en la etapa de formación inicial; consolidación de conocimientos y competencias profesionales, para estar al día con los nuevos requerimientos de la práctica educativa y los avances de las ciencias de la educación [...].
- La segunda comprende la formación que busca especializar al docente en campos diversos relativos al quehacer educativo, y alcanzar mayores niveles de habilitación profesional y desarrollo a través de estudios de especialización, maestría y doctorado.
- La tercera categoría [incluye] “otras” acciones de formación [...] espacios pedagógicos de reunión mensual de los docentes de cada núcleo educativo para la programación y evaluación curricular, y espacios de intercambio colaborativo que representan una potencial oportunidad para insertar acciones de actualización, formación, conocimiento y replicación de mejores experiencias en marcha. (pp. 166-167)

Entonces, se puede concebir a la formación continua como un impulso para los procesos de transformación, así como una respuesta a los requerimientos de las necesidades

que surgen en la vida laboral de los docentes (Zayas, 2015).

2.2. Formación continua

A este ámbito, otros lo denominan **formación permanente** o **en servicio** (Gárate y Cordero, 2019). Por lo tanto, se refiere a los programas y actividades destinados a mejorar y actualizar las habilidades y conocimientos de los docentes a lo largo de su trayectoria profesional. Las actividades de desarrollo profesional pueden adoptar diversas formas como cursos, talleres, diplomados o conferencias. En Paraguay, las políticas de formación docente inicial y continua son planificadas, desarrolladas e impulsadas por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC, 2013a).

Según García (2011), la formación continua debe tener las siguientes características: a) proporcionar conocimientos y habilidades relevantes y aplicables a la realidad y a las necesidades de los docentes; b) fomentar el análisis de la práctica y promover la aplicación de la experiencia adquirida en el aula; c) promover el trabajo la colaboración de los docentes entre sí; d) considerar las necesidades individuales de cada docente; e) permitir perfeccionarse constantemente para adaptarse a los avances educativos y a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Cabe destacar lo expresado por Ávalos (2007a): «La mayor parte de los países contemplan en su legislación referencia al derecho de los docentes a recibir formación continua. A su vez, varios países cuentan con alguna entidad a nivel ministerial que regula, promueve y organiza la oferta de formación continua» (p. 89). En Paraguay, la Constitución Nacional de 1992 (CN) y, sobre todo, la Ley General de Educación de 1998 definen las políticas e indican a los responsables del proceso educativo, garantizando la libertad de enseñanza sin más restricciones que la idoneidad y la integridad ética. Estos marcos legales instan a que los docentes

se involucren activamente en la comunidad educativa, por lo que se hace necesaria la institucionalización de la FDC (CN, 1992). La citada Ley General de Educación de Paraguay define a la FDC como un proceso para «la autorrealización del docente, su dignificación y su capacitación permanente, atendiendo a sus funciones en la educación y su responsabilidad en la sociedad» (art. 17).

3. Presentación de datos: marco para la formación docente continua

A continuación, se presenta la información obtenida a través de la revisión bibliográfica, en primer término, en torno a la diferencia entre capacitación y formación docente.

Capacitación se define como «la acción destinada a mejorar las habilidades y los conocimientos del empleado para prepararlo y que pueda desempeñarse con eficiencia en una unidad de trabajo específica e impersonal» (Mendoza Fernández *et al.*, 2022, pp. 31-40). Por otro lado, se vincula a la formación docente con la construcción de la persona humana. Entonces, esta puede permitir al profesional docente «hacer frente a realidades cada vez más complejas [pues] la formación continua tiene un rol estratégico para la mejora educativa» (Pico y García, 2014, p. 74). De hecho, «el desarrollo profesional docente intentaría superar la oferta clásica de capacitación, que se caracterizaba por ser remedial a la hora de cubrir las debilidades de la formación inicial» (p. 74).

Por lo expuesto, la investigación ha optado por la formación docente continua como objeto de estudio. De hecho, la formación permanente del educador es considerado un tema fundamental en la actualidad. Su tratamiento adecuado permite el desarrollo de competencias que se manifiestan en un exitoso desempeño pedagógico profesional.

3.1. Profesionalización del profesorado

La profesionalización del profesorado no se limita al perfil básico requerido, sino que también se traduce en obtener la titulación necesaria para ejercer la docencia. Por otro lado, la especialización busca ampliar, profundizar y actualizar los conocimientos y competencias previamente adquiridos. Según Gadotti (2002), la profesionalidad se basa en la articulación del conocimiento científico, tecnológico y filosófico. Por lo tanto, la formación continua debe centrarse en la renovación del conocimiento y en las habilidades transversales de los educadores.

El CIIE o Centro de Investigación e Innovación Educativa del MEC (Gómez *et al.*, 2014) señala que, en los últimos años en Paraguay, a pesar de las inversiones realizadas en programas de formación, la profesión docente ha sido objeto de críticas debido a la falta de preparación suficiente de muchos profesionales en ejercicio. Este estudio menciona que los resultados de las pruebas más recientes para el examen de acceso a la función docente son preocupantes ya que indican una falta de preparación inicial de los candidatos en lectura y escritura. Este problema se ha comprobado en otras evaluaciones del nivel de preparación de los docentes paraguayos (MEC, 2013b). Asimismo, los investigadores del CIIE (Gómez *et al.*, 2014) indagaron sobre las percepciones de los estudiantes y docentes en servicio, de educación inicial, educación básica y educación media con respecto a la formación permanente y descubrieron que muchos docentes cuestionan la instrucción que han recibido.

Estas cuestiones plantean las siguientes interrogantes: ¿cómo actualizar el contenido de la formación docente continua?, ¿qué tipo de acompañamiento necesitan los docentes noveles?, ¿qué perfil debe tener el formador de formadores?, ¿cómo revertir los obstáculos que ha tenido la formación docente continua?

Las preguntas sobre la formación profesional del educador son indicativas de un interés cada vez mayor por diseñar propuestas formativas que respondan a las necesidades que los docentes encuentran en su trabajo diario. A partir de la publicación del informe de McKinsey (Barber et al., 2010) sobre la importancia del papel de los docentes, su formación «ha sido colocada en el primer plano de las agendas políticas de los gobiernos de gran variedad de países; más recientemente, también de los organismos e instituciones internacionales» (Manso y Monarca, 2015, p. 172). Según este informe, los maestros son esenciales para mejorar la educación y, una forma de optimizar los resultados de los sistemas educativos es actualizar a los profesionales del sector educativo (Cuenca, 2015).

No cabe duda de que la formación permanente de los docentes tiene un impacto en su vida personal, profesional e institucional. La especificidad del oficio docente es que se construye a través de una experiencia de aprendizaje natural en la que el profesor, en su papel de facilitador del aprendizaje, se ve obligado a aprender. Este proceso debe ser consciente y planificado para contribuir transversalmente al individuo, grupo o escuela, y de esta forma incidir en la mejora de la calidad de los aprendizajes en el aula. En este contexto, el carácter de la enseñanza demanda que el docente se involucre en su desarrollo durante toda su trayectoria profesional, basándose en tanto en sus experiencias de vida y formación, como en las normativas de su ámbito, región y circunstancias (Day, 1999). Se trata de una forma singular de doble reflexividad en la que la capacidad del docente para aprender a aprender incide en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

3.2. Desarrollo profesional del docente

Según Marcelo (2009), existen múltiples definiciones del desarrollo profesional docente, por ejemplo, «como un proceso que puede ser individual o colectivo, y que opera a través de

experiencias de diversa índole, tanto formales como informales, contextualizadas en la escuela» (p. 44). Considérese que es fundamental que los docentes tengan oportunidades para adquirir conocimientos sobre su propia práctica (Ávalos, 2007a). Al mismo tiempo, es importante señalar que el término «desarrollo profesional docente» presenta coincidencias con «formación permanente», «formación continua» y «formación en el trabajo», entre otros. Aunque se definen a partir de marcos teóricos y metodológicos diferentes.

En consecuencia, se puede afirmar que el desarrollo profesional se compone de los conocimientos y habilidades imprescindibles para generar cambios. Los docentes buscan «comprender el sentido social y el papel que se le atribuye a la planificación didáctica y a los proyectos, así como el modo de investigar e innovar, asociados a la salud física y psíquica» (Herrán, 2008). Los docentes aprenden a ser más efectivos en su trabajo, necesitan planificar y evaluar el aprendizaje al mismo tiempo y deben aprender a adecuar sus conocimientos a cada situación, poniendo énfasis en la experiencia y la reflexión como pilares fundamentales para el aprendizaje. En todo caso, esto depende de la formación que tengan para hacerlo (Bolívar, 2021).

Al revisar la labor docente, se observa que el educador desarrolla las competencias necesarias «en su doble dimensión: social y personal [sin olvidar el contexto] condicionado por una tecnología que [fomenta] el desarrollo de habilidades, actitudes y valores» (Tejada, 2009, p. 7). Como señala García (2011), afirmarlo nos obliga a revisar también las competencias que deben desarrollar los docentes a lo largo de su carrera profesional. En este ámbito, se distinguen dos elementos claves, el primero, se refiere a «los recursos cognitivos movilizados (información, teorías, métodos, técnicas, procedimientos, habilidades, actitudes) y [el segundo a] los esquemas de operación de esos recursos que impiden que la movilización de los recursos cognitivos se quede en “letra muerta”»

(Ávalos, 2020, p. 150).

3.3. Los desafíos en marcha en la formación continua

Las reformas de América Latina en los años noventa pusieron un especial énfasis en la formación inicial (Concha Albornoz, 2005), descuidando las estrategias de formación posteriores. Terigi (2010) destaca lo incipiente que era en ese momento la formación continua docente ya que no había suficientes especialistas en este campo ni las instituciones de formación contaban con los recursos necesarios. A partir de ahí se inician las primeras acciones para organizar cursos, priorizando conocimientos o habilidades específicas impartidas por un «experto». Estas formaciones se llevaron a cabo en contextos difíciles como, por ejemplo, el tiempo de dedicación del profesional era limitado para cumplir con las actividades y, además, debía atender otros programas escolares (Ávalos, 2007b).

Más adelante se tomó conciencia de la importancia de programas completos de formación continua, sin embargo, a pesar de las importantes inversiones realizadas, la formación de los docentes en activo siguió siendo objeto de críticas, tales como la falta de conexión con las prácticas y el contexto. No obstante, se pudieron observar los esfuerzos de los gobiernos por mejorar la oferta que hoy en día se ha multiplicado y dispersado (Vaillant, 2005).

Una vez instalada la necesidad de una política de formación continua podemos concentrarnos en identificar las estrategias adecuadas en relación con las principales preocupaciones actuales de un sistema educativo que busca alcanzar la calidad en la enseñanza. Es decir, debemos contar con pruebas que demuestren que la formación del profesorado en las diversas etapas de su carrera permite enriquecer y flexibilizar sus conocimientos y, por ende, sus prácticas. La mayoría de los artículos consultados abordan la necesidad de

cambiar las perspectivas que tendría un impacto en el papel de los educadores, el progreso social y el sentido común de los profesionales de la educación (Alba, 1995).

3.4. Estrategias de formación continua

En cuanto a las estrategias, a partir de la OEI (2013) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2012), podemos observar tres formas: 1) El desarrollo de los programas o acciones de actualización y capacitación para los docentes se implementa principalmente a través de agentes e instituciones internas del Ministerio de Educación y Ciencias; 2) la capacitación especializada que consiste en programas de superación profesional; y 3) la formación continua a partir de talleres cuyo objetivo es fomentar espacios de intercambio colaborativo y aumentar las oportunidades de implementar acciones de actualización y capacitación, así como de replicar las mejores experiencias (INEE, 2012).

Las diversas estrategias mencionadas no están institucionalizadas como respuestas sistemáticas a las nuevas necesidades de los docentes, sino que son el inicio de una política de formación continua. A partir de nuevas investigaciones, se deberán producir evidencias que muestren cómo estos métodos y estrategias responden a las características personales de cada educador con el fin de fortalecer su labor educativa. En este sentido, Vaillant y Marcelo (2015) señalan que no es posible construir programas de formación continua a distancia desde un escritorio ya que necesariamente deben conectarse con la particularidad de la vida y las características personales que siempre están condicionadas por la circunstancia o contexto de los participantes.

Esta última afirmación plantea la necesidad de actualizar o adaptar permanentemente estos programas. En este sentido, surge un nuevo obstáculo: la necesidad de integrar conocimientos especializados en áreas determinadas que

respondan a las expectativas y necesidades de los participantes. Si estas necesidades pueden variar de un grupo a otro, ¿cómo se puede contar con un equipo de formadores especializados en estas áreas?

El pedagogo Duhalde (2012) señala que uno de los debates más importantes en esta materia es cómo abordar el trabajo docente, es decir, cómo estructurar y condicionar la producción de conocimiento en dicho proceso. Una alternativa es el trabajo en redes que implica «pensar de otro modo, por ejemplo, mediante la realización conjunta de encuentros de dispositivos de trabajo que promuevan el debate y planteen nuevos desafíos para la construcción de modelos que tengan un impacto positivo en la sociedad» (pp. 163-182).

4. Factores que inciden en la formación docente continua en Paraguay

En el apartado anterior identificamos varios obstáculos que podemos profundizar. La OCDE (2005) hizo hincapié en que la exigencia educativa ha aumentado con el tiempo y que obtener un título ya no es suficiente en la actualidad. Durante los siglos XX y XXI, las habilidades y conocimientos de los educadores han cambiado mucho lo que ha provocado una mayor exigencia por parte de la comunidad educativa y ha aumentado la exigencia educativa. Por lo tanto, es necesario que los estudiantes reciban una educación de calidad, ya que hay muchos factores que se deben considerar en la región.

4.1. Diseñar programas de formación continua

En la actualidad se enfrentan problemas como el alto porcentaje de estudiantes y docentes provenientes de zonas con pocos recursos, la falta de tiempo y de recursos, entre otros. Mientras tanto:

Se plantean nuevos retos para afrontar las nuevas exigencias de la educación: recursos apropiados,

dedicación a tiempo completo para la formación, diversas formas de organizar sus carreras profesionales para atender las necesidades que puedan surgir en las diferentes fases de la carrera, así como las dificultades para compaginar la vida profesional y familiar, y la participación. (Flores, 2005, pp. 13-14)

Es innegable la importancia del alto número de profesores en la región, ya que hay más de siete millones de personas trabajando en algún nivel del sistema educativo. Esto es una diferencia significativa con otros colectivos del sector estatal y cualquier programa que intente abarcar a toda la fuerza laboral deberá establecer formas de abordar el problema de la masividad. Además, la feminización del cuerpo docente es elevada en este sector (Unesco, 2012).

El carácter “masivo” de la docencia es un problema estructural que enfrentan las políticas educativas. [En] 2009 el número de docentes de escuelas primaria alcanza aproximadamente 2,9 millones en toda la región. Dada esa magnitud, cualquier acción que tienda a revertir la situación y desempeño docente -leve mejora salarial, reducción del horario lectivo para realizar actividades de capacitación- tiene un fuerte impacto económico que muchas veces es difícil de asumir. (Falus y Goldberg, 2011, p. 7)

4.2. Establecer una política de formación continua

Aunque se han realizado muchos esfuerzos para mejorar la calidad de la educación en las últimas décadas, siguen observándose numerosos problemas relacionados con la formación docente continua. Esta situación ha llevado a la necesidad urgente de crear planes nacionales a medio y largo plazos. Por otro lado, los programas no se adaptan a los centros y, por último, la preparación de los maestros y profesores noveles es insuficiente (Vaillant, 2016). De hecho, los

protagonistas han expresado que los diversos cursos, talleres y programas compensatorios que se imparten no cumplen con las expectativas de mejorar la práctica educativa. Se observaron problemas notables como la duración limitada de los cursos y la falta de conexión con los contenidos para mantener y aumentar los logros de todos los estudiantes (Ávalos, 2007a).

Según la Unesco (2012), los programas de capacitación implementados para la formación docente continua en la región no han sufrido grandes cambios; el enfoque pedagógico se centra en el currículo y se proponen diversas formas de apoyar el aprendizaje entre iguales (Flores, 2006). Además, se observa una tendencia al uso de la tecnología que, junto con otras estrategias, permite una mayor cobertura en términos de calidad (Ortega, 2009). Es importante mencionar que existen opciones presenciales, a distancia y combinadas. En la actualidad, las diversas modalidades han experimentado un gran desarrollo porque brindan la oportunidad de utilizar las herramientas tecnológicas con sus ventajas de comunicación y acceso rápido a la información, algo que muchos profesionales de la educación valoran. Además, se han llevado a cabo revisiones de prácticas en un sentido más amplio en la región donde se han descubierto los alcances de algunas experiencias de gran potencial lo que ha sido beneficioso para el proceso de mejora (Ávalos, 2007b).

4.3. Incidir en la práctica docente

Muchos programas de formación continua han resultado inútiles, sirviendo solamente para complicar una situación cotidiana docente ya de por sí muy exigente. Es necesario rechazar el consumismo de cursos, seminarios y actividades que caracteriza el actual “mercado de la formación”, siempre alimentado por un sentimiento de “desactualización” de los profesores. La única salida posible es la inversión en la construcción de redes de trabajo colectivo que sean el

soporte de prácticas de formación basadas en la colaboración y en el diálogo profesional. (Nóvoa, 2011, p. 55).

Algunos países han adoptado nuevas estrategias, por ejemplo, brindar apoyo a los docentes noveles durante sus primeros años de trabajo, crear programas de mentoría y tutoría para mejorar la calidad de la educación, formar mentores para apoyar, implementar prácticas experimentales para orientar a los docentes principiantes en algunas áreas y municipios del país. Además, es primordial establecer normas para la integración de los profesores, crear formas de apoyo y estimular la supervisión y valoración de las actividades realizadas (Vaillant y Ferreira, 2024).

Para avanzar en las innovaciones y afrontar estos cambios, los docentes deben asumir una dinámica de superación profesional continua en los aspectos curriculares, metodológicos, tecnológicos y didácticos (Núñez y Palacios, 2003). Esto también implica la creación de programas de posgrado. Ha de considerarse que:

La escuela está dejando de ser el lugar exclusivo de transmisión de la cultura y donde la irrupción de las nuevas tecnologías de información en la vida cotidiana multiplican los canales de acceso a distintas formas de conocimiento. Por tal motivo, la figura del docente se vuelve cada vez más necesaria e irremplazable. (Falus y Goldberg, 2011, p. 4).

4.4. Acompañar a los docentes en los nuevos desafíos educativos

La formación docente continua debe considerar que: «hay que aprender a desarrollar otros modos de hacer escuela con las tecnologías que están disponibles, y eso significa [...] que hay que aprender sobre las tecnologías y las plataformas para usarlas mejor» (Dussel, 2020, p. 22).

Por otra parte, Esteve (2009) sostiene que:

Las empresas y los países saben que, para competir, necesitan mejorar permanentemente sus tecnologías de información y de producción, y que, para ello (aquí entra en juego la educación), necesitan aumentar el capital humano disponible, es decir, el número de ciudadanos con altos niveles de formación científica y técnica capaces de mantener el actual desarrollo tecnológico y de impulsar hacia el futuro la innovación en ciencia y tecnología. (p. 17)

No obstante, la capacidad de los centros para incorporar recursos tecnológicos no es suficiente para fomentar la competencia digital. Existen resultados sorprendentes sobre las habilidades que deberían tener los profesores para aplicar adecuadamente los medios digitales. De hecho:

El proyecto relativo a las Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes (2008; 2011) apunta, en general, a mejorar la práctica de los docentes en todas las áreas de su labor profesional, combinando las competencias en TIC con innovaciones en la pedagogía, el plan de estudios y la organización del centro docente. También tiene por objetivo lograr que los docentes utilicen las competencias y recursos en TIC para mejorar su enseñanza, cooperar con sus colegas y, en última instancia, poder convertirse en líderes de la innovación dentro de sus respectivas instituciones. La finalidad global de este proyecto no sólo es mejorar la práctica de los docentes, sino también hacerlo de manera que contribuya a mejorar la calidad del sistema educativos. (Fernández y Fernández, 2016, p. 99)

Es probable que la mayoría de los educadores carezca de la capacitación adecuada para utilizar las nuevas tecnologías educativas lo que dificulta poder ayudar a sus alumnos en recorridos similares. Sin embargo, aunque los maestros

respaldan la implementación de estas tecnologías en el aula, los profesionales no están preparados para hacerlo. Tanto en Europa como en España se ha requerido la capacitación de los docentes para que puedan utilizar las TIC de manera innovadora y transformar su práctica educativa. No obstante, no se están llevando a cabo las políticas destinadas a motivar y capacitar. Las políticas de formación permanente todavía se centran en la creación de contenidos (Sánchez, Ramos y Santamaría, 2014).

Los resultados de la capacitación en línea en la formación continua son una parte importante para la mejora educativa ya que demuestran la eficacia y la eficiencia de los participantes. En la formación del profesorado, son importantes las dimensiones de navegación, el diseño y los contenidos (Turpo, 2018). El mismo autor cree que «la usabilidad constituye factor esencial en la enseñanza-aprendizaje [que] va más allá de la estética del interfaz, del diseño atractivo o ergonómico, implica la satisfacción con el servicio y/o producto formativo, mediante el logro de contenidos y actividades planteadas (2018, p. 2). Además, debe considerarse que varios «factores están asociados a la usabilidad en la web» (p. 5).

4.5. Superar los obstáculos que inciden en la formación continua

El Banco Mundial (2013) afirma que la formación docente continua en Paraguay y otros países de América Latina enfrenta dificultades importantes en términos de discontinuidad de programas, falta de pertinencia, dificultades de acceso, precariedad de los educadores y falta de definición sobre el tiempo dedicado a estos procesos. Estas restricciones tienen un impacto negativo en la calidad y la eficacia de la formación continua en la región. Además de lo explicitado por el Banco Mundial, los autores Alliaud y Vezub (2014) mencionan que «la revisión de la bibliografía y el estado de la cuestión sobre las políticas de formación continua y el

desarrollo profesional docente permiten identificar cuatro grandes problemas» (p. 33), que pueden explicarse con detalles de la siguiente manera:

- **Primer obstáculo:** falta de coordinación y articulación entre los distintos niveles de gobierno (locales, regionales y nacionales) que llevan a cabo las acciones de formación continua. Además, se evidencia una falta de coordinación entre áreas y programas en un mismo contexto. Otro punto para tener en cuenta es la interrupción frecuente de las políticas implementadas por diferentes administraciones y «falta de evaluación sistemática de los resultados alcanzados a través de las actividades de formación en servicio» (2014, p. 34).
- **Segundo obstáculo:** regulación normativa insuficiente en el ámbito de la formación continua. Es común observar la influencia de lógicas de mercado y la prevalencia del credencialismo como impulso para la obtención de puntajes que permitan avanzar en la carrera docente, dejando de lado otras motivaciones, debido a «la ausencia de normativas y parámetros que orienten las propuestas en la formación continua» (p. 34). La masiva disponibilidad de cursos no garantiza necesariamente su excelencia ni su adecuación a las demandas y objetivos del sistema educativo. Los programas educativos no siempre se ajustan a las necesidades y desafíos específicos de la enseñanza en el contexto real del aula.
- **Tercer obstáculo:** una «oferta poco variada». La formación continua se caracteriza por ofrecer de manera uniforme y estandarizada prácticas para sus participantes. Los formatos y dispositivos utilizados en la formación docente, como cursos, talleres y seminarios presentan poca diversidad. En ellos predominan principalmente las áreas curriculares básicas, lo que deja vacíos «ciertos contenidos del currículum o de temas vinculados con

determinadas especialidades, modalidades o contextos específicos del sistema educativo» (p. 34). Normalmente, la capacitación de formadores no está disponible y la formación en funciones y roles se centra en los cargos directivos y de supervisión de las instituciones, sin tener en cuenta las otras responsabilidades docentes necesarias en el sistema educativo actual.

- **Cuarto obstáculo:** la estatización de modelos y enfoques de formación. Otro aspecto crítico de la formación continua en el ámbito docente es que se enfoca en el conocimiento especializado y no toma en cuenta los desafíos prácticos a los que se enfrentan los docentes. «Con frecuencia, la propuesta formativa ha sido dirigida al docente individual, con menor incidencia en los equipos y colectivos institucionales» (p. 34). En estas circunstancias, la formación continua se enfrenta a obstáculos para la modificación práctica y la mejora de la enseñanza y los entornos escolares.

Es importante señalar que los problemas mencionados en la revisión bibliográfica y el estado de la cuestión sobre la formación continua son algunos de los aspectos críticos. No obstante, existen otros factores y perspectivas que también pueden ser relevantes en este tema. Por otra parte, la falta de participación de los implicados es un punto fundamental en el proceso de cambio. Se debe tener presente que los profesionales de la educación son imprescindibles en el proceso de transformación y en la implementación de políticas educativas, con programas adaptados a las necesidades del contexto y en la financiación. Además, es necesario involucrar a las diversas entidades que apuestan por la mejora de la educación.

5. Discusión y consideraciones finales

El propósito de este artículo fue precisar el alcance y los desafíos de la formación continua en Paraguay. La formación permanente acompaña al educador durante toda su vida laboral y le permite mantenerse actualizado, así como más satisfecho y enriquecido en sus habilidades. Esta formación debe incluir una variedad de características innovadoras como, por ejemplo, proporcionar conocimientos y habilidades, fomentar la reflexión sobre la práctica docente, fomentar el trabajo en equipo, tener en cuenta las necesidades individuales y garantizar una formación continua para adaptarse a cualquier situación. En el Paraguay, se centra en la profesionalización, especialización y capacitación. Estos estándares crean políticas y programas para mejorar la calidad de la educación.

Los maestros son fundamentales para mejorar la educación, por lo que una forma de optimizar los resultados de los sistemas educativos es ofrecer a los profesionales del sector actualización permanente. Por otro lado, es evidente que el proceso de aprendizaje está fuertemente relacionado con el contexto, por lo que pueden producirse cambios en la práctica docente. Los educadores deben aprender a ser más efectivos, a planificar y evaluar el aprendizaje y, al mismo tiempo, a adecuar sus conocimientos a cada situación.

La experiencia de la región ha demostrado que, a finales del siglo XX, las reformas educativas en América Latina se centraron en la formación inicial. Mientras tanto, la formación continua era escasa y no tenía mucha importancia. Paraguay continuó con la misma línea de formación. Sin embargo, posteriormente, surgió la necesidad de ofrecer una gran cantidad de propuestas de formación continua al profesorado. Entonces, esta formación se organizó en forma de cursos y se desarrolló a favor de conocimientos o habilidades específicas impartidos por un «experto». Las capacitaciones se impartieron en situaciones difíciles, con el tiempo limitado para las

actividades del profesorado o en conjunto con otros programas escolares. No obstante, a pesar de las significativas inversiones realizadas, la educación en servicio sigue siendo criticada por su falta de conexión con la práctica y el contexto; además, no parece haber mejorado desde principios de la década pasada.

Hoy, la formación continua enfrenta numerosos problemas, por ejemplo, un alto porcentaje de docentes y estudiantes proviene de zonas de escasos recursos, además, hay dificultad de acceso a las capacitaciones y falta de tiempo. La diversidad y la complejidad de cada región pueden ser uno de los mayores desafíos a la hora de proporcionar una adecuada formación docente continua. Se debe insistir en que las medidas destinadas a cambiar la situación y el desempeño de los docentes, ya sea en términos de salarios o de actividades de instrucción, podrían tener un impacto económico significativo que a veces resulta difícil de asumir para el gobierno. Por otro lado, los programas de capacitación implementados para la formación docente continua no han experimentado cambios significativos, pues el enfoque pedagógico se concentra en el currículo y se proponen métodos tradicionales para apoyar el aprendizaje entre iguales.

Aún hoy, la mayoría de los educadores carece de la formación adecuada para utilizar las nuevas tecnologías educativas, por lo que deben recibirla para poder ayudar a sus educandos en trayectos similares. Las tecnologías pueden impulsar el crecimiento económico, pero se necesitan profesionales cualificados para el aprovechamiento de la ciencia y tecnología.

El Banco Mundial ha indicado que las políticas de formación continua en Paraguay y América Latina se enfrentan a cuatro obstáculos principales: la falta de coordinación entre los distintos niveles del gobierno, la regulación normativa insuficiente, una oferta poco variada y la estratificación de modelos y enfoques de formación.

El propósito de este artículo ha sido reflexionar sobre los factores que inciden en la formación docente continua en Paraguay, así como en algunas de sus fortalezas y debilidades, como insumos para metas de progreso educativo, direccionando los recursos humanos y financieros que permitan lograr la calidad educativa deseada. Finalmente, la modesta contribución de este documento consiste en sugerir o proponer tres vías sobre las cuales dirigir la formación docente continua: 1) creación de políticas y planes estratégicos a mediano y largo plazo, 2) integración de la oferta con otras iniciativas relacionadas con los docentes, y 3) creación de acciones basadas en experiencias exitosas en otros países y regiones del mundo.

Referencias bibliográficas

- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A. y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15 (2), 101-111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Alba, A. de. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño Dávila
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5 (20), 31-46. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643895003.pdf>
- Ávalos, B. (2007a). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41 (1), 77-99. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>
- Ávalos, B. (2007b). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe (n.º 9286)*:

Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo.

<https://publications.iadb.org/es/formacion-docente-continua-y-factores-asociados-la-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>

Ávalos, B. (2020). Vocación y desarrollo profesional docente. En F. R. De la Vega (Ed.), *La memoria de la educación: Historias y obra de galardonados y galardonadas con el Premio Nacional de Educación de Chile* (pp. 115-155). Universidad de Chile.

https://www.rmm.cl/sites/default/files/libro_premios_nacionales.pdf#page=115

Banco Mundial. (2013). *Estado del arte de la profesión docente en Paraguay. Ideas inspiradoras para la elaboración de políticas educativas.*

<https://documents1.worldbank.org/curated/pt/712631467986248993/pdf/98203-WP-P129179-Box391506B-PUBLIC-SPANISH-Estado-del-Arte-de-la-Profesion-Docente-en-Paraguay.pdf>

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.* McKinsey & Company.

Barber, M., Chijioke, C. y Mourshed, M. (2010, 1 de noviembre). *How the world's most improved school systems keep getting better* [Cómo los sistemas escolares más avanzados del mundo siguen mejorando]. McKinsey & Company.

<https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>

Bolivar Osorio, R. M. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. *Encuentro Educativo*, 2 (1), 104-132.

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/36670/1/BolivarRosa_2021_MiradaCriticaApropiacion.pdf

- Concha Albornoz, C. (2005). Gestión de las reformas educacionales en América Latina en los 90. Primeras aproximaciones a un proceso complejo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 131-153.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55103209.pdf>
- Constitución Nacional del Paraguay. Convención Nacional Constituyente. (1992, 20 de junio).
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. UNESCO, OREALC. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/758>
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning* [Formación de profesores. Los retos del aprendizaje permanente]. Falmer Press.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203021316/developing-teachers-chris-day>
- Duhalde, M. (2012). *Experiencias alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educación*. En A. Birgin (Comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 163-182). Paidós.
- Dulzaides Iglesias, M. E. y Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12 (2), 1-1.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352004000200011&script=sci_arttext
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI · DGES*, 6 (10). <https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Educación Para Todos. (2005). EPT y PRELC: Protagonismo docente. *Revista PRELAC* (1), 190-191.
https://d.documentop.com/protagonismo-docente-en-el-cambio-educativo-oei_59f326d81723dd944f125430.html
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional*

docente (pp. 17-27). OEI; Fundación Santillana.
<https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2022/01/2009-Metas-Aprendizaje-Profesional-Docente.pdf>

- Falus, L. y Goldberg, M. (2011). *Perfil de los docentes en América Latina*. SITEAL.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3097>
- Fernández Cruz, F. y Fernández Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales / Generation Z's Teachers and their Digital Skills. *Comunicar*, 24 (46), 97-105.
<https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=46&articulo=46-2016-10>
- Flores, I. (2005). La formación de docentes en servicio. En L. M. Saravia y I. Flores, *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países* (pp. 45-59). PROEDUCA-GTZ.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/480>
- Flores, M. (2006). Induction and mentoring, Pólicy and practice [Inducción y tutoría. Política y práctica]. En J. R. Dangel (Ed.), *Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV* (pp. 37-66). Rowman and Littlefield Publishers.
https://www.researchgate.net/publication/305721945_Induction_and_Mentoring_Policy_and_Practice
- Flores Vigil, L. M., Gómez Torres, S. Y., Chacaltana Huarcaya, R. E., Prado Lozano, P., Jurado Enriquez, E. L. y Huayta-Franco, Y. J. (2021). Desafíos en la formación continua docente: una revisión sistemática. *Revista Científica Pakamuros*, 9 (4).
<https://doi.org/10.37787/kmr81047>
- Gadotti, M. (2002). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI.
- García Retana, J. Á. (2011). *Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3), 1-24
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3484>

- Gárate Carrillo, M. I. y Cordero Arroyo, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 (36), 209-221. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=So718-51622019000100209&script=sci_abstract
- Gómez, M., Rodas, C. y López, S. (Coords.). (2014). *Estudio sobre percepciones de los y las docentes en servicio de la educación inicial, educación escolar básica y educación media relacionado a la formación docente continua*. MEC Digital.
- Herrán, A. de la. (2008). *El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente*. En J. C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General* (pp. 109-152). CCS. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2946722>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012). *Panorama Educativo de México 2010: Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B109.pdf>
- Ley n.º 1264. *General de Educación*. Congreso Nacional de la República del Paraguay. (1998, 26 de mayo). <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3766/ley-n-1264-general-de-educacion>
- López, J. M. V. y Ayuso, J. M. (2016). Lineamientos sobre la "cuestión docente" desde los organismos internacionales. En *La cuestión docente a debate: Nuevas Perspectivas* (pp. 135-148). Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5679340>
- Manso, J. y Monarca, H. (2016). Concepciones de la OCDE y la Unión Europea sobre el desarrollo profesional docente. *Journal Of Supranational Policies of Education* (5), 137-155. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/download/6662/7043/13455>
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (1), 43-70.

<https://idus.us.es/items/4c6779d5-ecb3-481c-8d8a-8c8cce43e240>

Mendoza Fernández, V. M., Moreira Choez, J. S. y Mera Plaza, C. L. (2022). Influencia de la gestión administrativa en el desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior. *Revista Publicando*, 9 (34), 31-40.

<https://doi.org/10.51528/rp.vol9.id2301>

Ministerio de Educación y Cultura, Paraguay. (2013a). *Plan Nacional de Educación 2024. Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo*.

https://mec.gov.py/talento/cms/wp-content/uploads/2017/10/MEC_plan-educacional-2024.pdf

Ministerio de Educación y Cultura, Paraguay. (2013b). *Informe de la Prueba Escrita del Concurso Público de Oposición- Convocatoria 03/2013*. Dirección de Evaluación para el Acceso a la Carrera Docente.

Monarca, H. y Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189.

https://www.researchgate.net/publication/291388510_Desarrollo_profesional_docente_en_el_discurso_de_los_organismos_internacionales

Nóvoa, A. (2011) Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En C. Vélez de Medrano y D. Vaillant, D. (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 49-55). OEI.

<https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1536>

Núñez, N. y Palacios, P. (2003). La superación docente continua: algunos criterios para su perfeccionamiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (1), 1-8.

<https://rieoei.org/RIE/article/view/2952>

OCDE. (2005). *Panorama de la educación 2005: Indicadores de la OCDE*.

https://www.oecd.org/es/publications/2005/09/education-at-a-glance-2005_g1gh5bac.html

- OCDE. (2010). *Informe PISA 2009: ¿Qué hace que una escuela sea exitosa?: recursos, políticas y prácticas, vol. IV*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2010/12/pisa-2009-results-what-makes-a-school-successful_g1g114f7/9789264177536-es.pdf
- OEI. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2013-desarrollo-profesional-docente-y-mejora-de-la-educacion>
- Ortega, S. (2009). El desarrollo profesional del Magisterio: requisito para una educación sexual integral efectiva. *Transatlántica de educación* (6), 59-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3080584>
- Pico, M. y García, M. (2014). Las reformas de la formación docente para el nivel secundario en clave regional y comparada. Normativas e improntas nacionales de algunos países del MERCOSUR. *Revista Española de Educación Comparada*, 5 (6), 63-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6507432>
- Rodas Garay, C. D. (2023). La formación docente continua y los procesos de transformación educativa de Paraguay. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 5 (1), 91-101. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/05.01.2023.91>
- Sánchez Antolín, P., Ramos Pardo, F. J. y Sánchez Santamaría, J. (2014). Formación continua y competencia digital docente: el caso de la Comunidad de Madrid [Policies for Continuous Training and the Digital Teaching Competence: The Case of Madrid]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 91-110. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2690387
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación*, 13 (2).

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42339>

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina: Serie Documentos de trabajo n.º 50*. PREAL.

http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/magister/mag_12.pdf

Turpo, O. (2018). La usabilidad pedagógica en la formación del profesorado: un estudio de caso. *Revista Espacios*, 39 (15), 1-15.

<https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391506.html>

Unesco. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=247626>

Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5-21.

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/674652>

Vaillant, D. y Ferreira, Y. (2024). Docentes noveles en Latinoamérica: los desafíos en tiempos de incertidumbre. *Revista Eletrônica de Educação*, 18, e6413005.

<https://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2024/07/Vaillant-Ferreira-articulo-politicas-de-induccion-docente.pdf>

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente* (vol. 134). Narcea Ediciones.

Zayas Rossi, L. (2015). Historia de la formación docente en Paraguay. *Praxis Educativa*, 19 (3), 32-44.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022015000300003&script=sci_arttext&tlng=en

Autora

Rosalba Jara Torres

Reside en Caapucú [Ka'apuku], Paraguarí. Es doctora en Educación (Instituto Nacional de Educación Superior, INAES). máster Universitario en Calidad y Mejora de la Educación (Universidad Autónoma de Madrid, España), así como ingeniera en Ciencias Ambientales (Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo) y licenciada en Ciencias de la Educación (Instituto Superior de Educación Santo Tomás). Obtuvo los diplomas en Tecnicatura de Educación Digital Basadas en Competencias Didácticas, en Tecnicatura en Estrategias Didácticas para la Enseñanza de la Educación Superior, y en Tecnicatura en Metodología de la Investigación Científica. Es profesora de Matemática por el Instituto Superior de Educación (ISE de Asunción). Ha recibido capacitación laboral en formación docente continua, servicio, planes y programas del MEC, TIC, entre otros.



Esta obra se publica bajo licencia

Creative Commons

Reconocimiento – No comercial –
Compartir igual 4.0 Internacional
(CC BY-NC-SA 4.0)

ISSN-L 2224 7408

eISSN 3078 4913