

CARACTERIZACIÓN DE LA DOCENCIA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PARAGUAY

Editores:

María Gloria Paredes

Valentina Canese

Jorge Madelaire

Caracterización de la docencia en instituciones de educación superior en Paraguay
Primera edición, octubre de 2024

Publicado por: Dirección General de Planificación y Desarrollo (DGPD), Rectorado,
Universidad Nacional de Asunción, San Lorenzo, Paraguay

Editores: María Gloria Paredes, Valentina Canesse y Jorge Madelaire

Edición profesional: Juan Ignacio Mereles

Publicado: Facultad de Filosofía – UNA

Tapa y diseño del Libro: Laura Morales y Eulalia Facholi

Como citar este Libro:

Paredes, M. G., Canese, V. y Madelaire, J. (2024). *Caracterización de la docencia en instituciones de educación superior en Paraguay*. Editorial Facultad de Filosofía, UNA.

ISBN: 978-99953-75-33-1

Este trabajo se publica bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. Para más información, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
Capítulo 1.	
CARACTERIZACIÓN DE LA CARRERA DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN. PERÍODO: 2013-2022	8
Capítulo 2.	
TRANSFORMACIONES Y RETOS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN PARAGUAY DURANTE Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA DE COVID-19 DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES	21
Capítulo 3.	
CARACTERIZACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA LEY DEL INVESTIGADOR, EN EL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR – INAES	36
Capítulo 4.	
ARTICULACIÓN ENTRE IFD-IS Y UNIVERSIDADES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	47
Capítulo 5.	
EXTENSIÓN Y CULTURA COMO FUNCIONES DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: CAMINOS A LA PAZ	65
Capítulo 6.	
CARACTERIZACIÓN DE LA OFERTA ACADÉMICA NO PRESENCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PARAGUAY EN EL 2021	78
Capítulo 7.	
PENSAMIENTO CRÍTICO Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MEDIADAS POR LAS TIC EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA	93
Capítulo 8.	
ADAPTACIÓN DE DOCENTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE PARAGUAY A LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA	100
Capítulo 9.	
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE COMO BÚSQUEDA DE CONSOLIDACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA, EN EL HORIZONTE DE SUPERACIÓN DE LAS RESISTENCIAS SOCIALES A NIVEL PAÍS	117
Capítulo 10.	
INTEGRACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN, DOCENCIA Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. CASO UNIVERSIDAD DE LA CIUDAD DE ASUNCIÓN	142

INTRODUCCIÓN

La educación superior en Paraguay ha experimentado cambios en las últimas décadas, impulsadas por cambios sociales, tecnológicos y legislativos. En este contexto, la figura del docente universitario adquiere un papel central como agente de cambio y garante de la calidad educativa. El presente libro, *Caracterización de la docencia en instituciones de educación superior en Paraguay*, surge como una respuesta a la necesidad de comprender las dinámicas del entorno de la carrera docente, los desafíos que enfrentan los educadores en un entorno en constante evolución, y el impacto de las políticas educativas y sociales sobre el ámbito universitario.

Este trabajo reúne una serie de estudios que abordan la docencia desde diferentes perspectivas, proporcionando un panorama integral de las instituciones de educación superior en el país. Cada capítulo explora aspectos clave de la labor docente, los retos que plantea la modernización del sistema educativo, y las oportunidades que ofrecen las reformas legislativas y las nuevas tecnologías.

En el **Capítulo 1**, *Caracterización de la carrera docente de la Universidad Nacional de Asunción. Período: 2013-2022*, los autores María Gloria Paredes y Jorge Madelaire ofrecen un análisis detallado de la trayectoria del plantel docente en la principal universidad pública del país, presentando la composición por género a nivel Universidad y Facultades en la última década.

El **Capítulo 2**, *Transformaciones y retos en la educación universitaria en Paraguay durante y después de la pandemia de COVID-19 desde la perspectiva de los docentes*, escrito por Valentina Canese Caballero y Juan Ignacio Mereles Aquino, examina cómo la pandemia ha redefinido la enseñanza universitaria y los desafíos que enfrentan los docentes en un escenario post-pandemia.

El **Capítulo 3**, *Caracterización de la implementación de la Ley de Educación Superior y la Ley del Investigador en el Instituto Nacional de Educación Superior – INAES*, de Juan Pastor Aguilar Benítez, Nimrod Aguilar Benítez y Lorena Valeria Recalde Biancott, analiza los efectos de dos leyes clave en la promoción de la investigación en el INAES.

Por su parte, el **Capítulo 4**, *Articulación entre IFD-IS y Universidades para la formación docente*, presenta una investigación colaborativa de Milagros Carregal y su equipo, que examina cómo las instituciones de formación docente y las universidades presentando las experiencias a nivel internacional y nacional de trabajos conjuntos para mejorar la preparación de los educadores.

En el **Capítulo 5**, *Extensión y cultura como funciones de las instituciones de educación superior: caminos a la paz*, Daniel Alberto Oviedo Sotelo reflexiona sobre la extensión universitaria y la cultura como fines de las universidades, haciendo un énfasis en su papel para la promoción de la paz y el desarrollo sostenible, hacia una cultura de transformación positiva de los conflictos.

El **Capítulo 6**, *Caracterización de la oferta académica no presencial en la Educación Superior en Paraguay en el 2021*, de Héctor Ramiro Estigarribia Barreto y Hugo Alfredo Recalde, se presenta la expansión de la educación a distancia, impulsada por las necesidades emergentes durante la pandemia, analizando la oferta académica total de la Educación superior en Paraguay.

Marta Canese, en el **Capítulo 7**, *Pensamiento crítico y estrategias de enseñanza-aprendizaje mediadas por las TIC en la formación profesional universitaria*, explora cómo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha transformado las estrategias pedagógicas, fomentando el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios.

El **Capítulo 8**, *Adaptación de docentes de una universidad privada de Paraguay a la Enseñanza Remota de Emergencia*, escrito por Ángela Sofía Olmedo Franco y Viviane Oliveira, documenta la experiencia de los docentes al enfrentar la rápida transición a la educación virtual durante la emergencia sanitaria del COVID-19.

Gloria Elizabeth Gómez, en el **Capítulo 9**, *Profesionalización docente como búsqueda de consolidación de la calidad educativa, en el horizonte de superación de las resistencias sociales a nivel país*, examina el camino hacia la profesionalización docente como clave para mejorar la calidad educativa en Paraguay.

Finalmente, el **Capítulo 10**, *Integración de la investigación, docencia y extensión universitaria en la gestión del conocimiento: caso Universidad de la ciudad de Asunción*, de Lilian Zárate Rojas y Martha Saavedra Mendieta, analiza cómo la integración de estas tres funciones universitarias contribuye al fortalecimiento de la gestión del conocimiento en una institución educativa.

Este libro no solo busca ofrecer un diagnóstico de la situación actual de la docencia universitaria en Paraguay, sino también establecer un marco para una discusión informada sobre el futuro de la educación superior en el país. Cada uno de los capítulos aporta elementos esenciales para comprender los desafíos y oportunidades que enfrentan los docentes y las instituciones, y cómo estos actores pueden contribuir al fortalecimiento del sistema educativo en un contexto global cambiante.

Espero que este trabajo no solo inspire a los académicos, gestores educativos y tomadores de decisiones, sino también a los propios docentes, quienes encontrarán en estas páginas valiosos recursos para reflexionar sobre su práctica y su impacto en el futuro de la educación. En un mundo en constante evolución, la docencia no es solo una profesión, es una vocación de transformación social, y este libro es una guía para quienes están comprometidos con ese cambio.

El lector encontrará un análisis exhaustivo y riguroso que facilitará una comprensión más profunda del papel esencial que desempeñan los docentes en la construcción de una educación de calidad y en el progreso del país.

Capítulo 1

CARACTERIZACIÓN DE LA CARRERA DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN. PERÍODO: 2013-2022¹

CHARACTERIZATION OF THE TEACHING CAREER OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF ASUNCION. PERIOD: 2013-2022

María Gloria Paredes

Universidad Nacional de Asunción (UNA), Rectorado, Paraguay.

0000-0002-3679-2703

mariagloriaparedes@gmail.com

Jorge Madelaire

Universidad Nacional de Asunción (UNA), Rectorado, Paraguay.

0009-0004-9960-8768

jrmadelaire@gmail.com

Resumen

La carrera docente hace referencia al conjunto de oportunidades y trayectorias profesionales disponibles para aquellas personas que se dedican a la enseñanza, la investigación y la extensión en una institución educativa. En la Universidad Nacional de Asunción (UNA), la carrera docente se encuentra regulada por políticas institucionales y reglamentos diseñados con el propósito de impulsar la calidad académica, promover la equidad de género y estimular el desarrollo profesional de los docentes. Estas medidas buscan mejorar la contribución de los docentes al crecimiento de la universidad y al avance de la educación superior en Paraguay. El presente trabajo ofrece una visión de la evolución de la carrera docente en la Universidad Nacional de Asunción (UNA) en la última década. La pregunta planteada: *¿Cuál ha sido la composición del plantel docente de la UNA en la última década? Para responder a esta pregunta, se proponen los siguientes objetivos:* (i) presentar la población docente de la UNA por Facultades; (ii) determinar las tasas de crecimiento y (iii) determinar si existe diferencia en las proporciones por sexo entre los docentes según Facultad en los años 2013 y 2022. El estudio es del tipo exploratorio y descriptivo, los datos analizados corresponden a los publicados en el Anuario Estadístico de la UNA. Inicialmente se realizó una recopilación de datos secundarios de la literatura. Posteriormente, se analizó la evolución de la población docente de la UNA por Facultad. Finalmente se probó la hipótesis sobre la diferencia en la proporción por sexo y Facultad en los años 2013 y 2022. Los resultados presentados contribuyen a una visión completa y actualizada de la población en la Universidad Nacional de Asunción durante el período 2013-2022, brindando información esencial para el desarrollo continuo de políticas y estrategias, en un ambiente educativo inclusivo y diverso en la UNA, en el sistema educativo y la sociedad en general.

Palabras clave: Evolución; Carrera docente; Universidad.

¹ Este capítulo fue previamente publicado en una revista arbitrada. Para citar utilice la referencia original: Paredes, M. G., y Madelaire, J. (2023). Caracterización de la carrera docente de la Universidad Nacional de Asunción durante el periodo 2013-2022. *AULA PYAHU, Revista de Formación Docente Y Enseñanza*, 1(2), 95–107. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art7>

Abstract

The teaching career refers to the set of opportunities and professional paths available to those who are dedicated to teaching, research and extension in an educational institution. At the National University of Asunción (UNA), the teaching career is regulated by institutional policies and regulations designed with the purpose of promoting academic quality, promoting gender equity and stimulating the professional development of teachers. These measures seek to improve the contribution of teachers to the growth of the university and the advancement of higher education in Paraguay. This paper offers a view of the evolution of the teaching career at the National University of Asunción (UNA) in the last decade. The question posed: What has been the composition of the UNA teaching staff in the last decade? To answer this question, the following objectives are proposed: (i) to present the UNA teaching population by Faculty; (ii) to determine the growth rates and (iii) to determine if there is a difference in the proportions by sex between teachers according to Faculty in the years 2013 and 2022. The study is of the exploratory and descriptive type, the data analyzed correspond to those published in the Statistical Yearbook of the UNA. Initially, a collection of secondary data from the literature was carried out. Subsequently, the evolution of the UNA teaching population by Faculty was analyzed. Finally, the hypothesis about the difference in the proportion by sex and Faculty in the years 2013 and 2022 was tested. The results presented contribute to a complete and updated view of the population at the National University of Asunción during the period 2013-2022, providing essential information for the continuous development of policies and strategies, in an inclusive and diverse educational environment at the UNA, in the educational system and society in general.

Keywords: Evolution; Teaching Career; University.

INTRODUCCIÓN

El docente universitario es un actor fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema de educación superior y desempeña un papel muy importante en la formación de futuras generaciones y en el avance del conocimiento a través de la investigación. En la Universidad Nacional de Asunción (UNA), al igual que en muchas otras instituciones académicas, la carrera docente se rige por una serie de políticas institucionales y reglamentos diseñados para promover la calidad académica y la equidad de género, con el objetivo de fomentar el desarrollo profesional de los docentes y su contribución al crecimiento de la universidad y al avance de la educación en Paraguay.

La comprensión de la evolución de la población docente en la UNA durante el período de 2013 a 2022 es esencial para evaluar el progreso realizado y los desafíos que aún persisten en este ámbito. La literatura académica ofrece valiosos aportes para contextualizar esta investigación.

En el ámbito internacional, diversos estudios han abordado la carrera docente en universidades de diferentes países, destacando la importancia de la capacitación, el desarrollo profesional, y la evaluación del desempeño docente como factores clave para mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación (Smylie y Denny, 1990; Darling-Hammond, 2017).

En el contexto latinoamericano, se han realizado investigaciones que examinan la situación de la carrera docente en universidades de la región, haciendo hincapié en la necesidad de políticas que promuevan la equidad de género y la diversidad en el cuerpo docente (Salazar et al., 2015; Mendoza et al., 2019).

En Paraguay, estudios relacionados con la educación superior y la carrera docente, destacan la importancia de la formación pedagógica y la actualización continua de los docentes (Aguirre y López, 2016; González, 2020).

En el estudio, se ha analizado también el marco legal a nivel internacional, nacional e institucional sobre la carrera docente, a continuación, se presentan los principales documentos:

La Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, en el año 2015 la Organización de las Naciones Unidas aprueba, esta agenda que cuenta con 17 objetivos y es una oportunidad para que los países puedan emprender mejoras en la calidad de vida sus habitantes, dentro de los objetivos incluyen la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades. El quinto objetivo es “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”.

La Ley N° 4995 de la Educación Superior en el Artículo 5° refiere: “De la carrera Docente y del Investigador en la Educación Superior. Artículo 39.- La carrera docente y de investigador en la educación superior estará establecida en los estatutos o cartas orgánicas y reglamentos de las instituciones respectivas. En todos los casos, el acceso al ejercicio de la docencia y de la investigación, se hará por concurso público de oposición de títulos, méritos y aptitudes, en el valorará, preferentemente, la producción científica, el grado de actualización de sus conocimientos y competencias y su experiencia profesional. Se garantiza la libertad de cátedra.

La Universidad Nacional de Asunción (UNA) es la más antigua y con mayor trayectoria, con 134 años de antigüedad, la UNA cuenta actualmente con 78 carreras de grado, con una matrícula anual que oscila entre los 47.000 y 48.000 estudiantes quienes cursan las diferentes carreras de las 14 Unidades Académicas, asentadas en 21 ciudades de 12 departamentos del territorio nacional, se cuenta con 41 filiales y 16 sedes centrales abocadas a brindar formación profesional. En lo referente a la formación continua la institución cuenta con 200 programas de Postgrado en los niveles de Capacitación, Actualización, Especialización, Maestría y Doctorado. Además, la componen 5 centros, 1 Instituto de Investigación, 1 incubadora de empresas, 18 centros de información (Biblioteca) y 2 colegios de Educación Inicial, Media y Básica.

En la Política de la Universidad Nacional de Asunción ratificado por la Asamblea Universitaria Acta N° 2 (A.S.N° 2/30/11/2021) Resolución N° 02-00-2021 en el Lineamiento 6 refiere a la formación continua del profesorado para lograr la calidad en la enseñanza y la funcionalidad y pertinencia de los aprendizajes, proponiendo una serie de acciones a implementar para su implementación.

Además, es importante mencionar que el Estatuto en su Art° 6, sobre principio y valores de la UNA inciso f “La igualdad de oportunidades y la inclusión en el acceso a los beneficios de la Educación Superior”.

Asimismo, el **Artículo 97°.-** establece que es docente de la UNA la persona de reconocida solvencia intelectual – capacidad científica, técnica, profesional y ética– vinculada a ella en forma permanente o temporal para desarrollar actividades de docencia, investigación y extensión conforme a este Estatuto y la legislación vigente.

En el **Artículo 102°.-** establece que el escalafón docente es el conjunto ordenado y jerarquizado de categorías utilizado para promocionar a los docentes en la carrera académica de la UNA a partir de sus logros académicos y profesionales, así como para distribuir responsabilidades y funciones académicas según sus méritos y trayectoria, además, para efectuar la asignación salarial.

En el mismo Estatuto en el **Artículo 104°.-** se establece que; los profesores escalafonados constituyen el principal núcleo de la enseñanza, la investigación y la extensión dentro de la UNA, participan de su gobierno en la forma que lo establece el presente Estatuto y sobre ellos recae la responsabilidad de liderar el cumplimiento de los fines de la UNA.

Artículo 105°.- Para los profesores escalafonados se establecen las siguientes categorías: profesor asistente, profesor adjunto y profesor titular.

El Profesor Asistente: Es el profesor que asume la Jefatura de la Cátedra en ausencia del Profesor Titular o Adjunto. La categoría Asistente es conferida por 5 años. **Artículo 107°.-** El profesor asistente deberá ejercer integralmente la docencia, la investigación y la extensión en la modalidad presencial, semipresencial o a distancia.

El Profesor Adjunto: Es el que en ausencia del profesor titular y cuando exista más de un (1) profesor adjunto, asumirá la Jefatura de Cátedra o Asignatura el que obtuvo el mayor puntaje en el concurso público y abierto de títulos, méritos y aptitudes. **Artículo 110°.-** El profesor adjunto deberá ejercer integralmente la docencia, la investigación y la extensión en la modalidad presencial, semipresencial o a distancia.

El Profesor Titular: Artículo 113°.- El profesor titular deberá ejercer integradamente la docencia, la investigación y la extensión en la modalidad presencial, semipresencial o a distancia, así como la dirección y orientación del trabajo del equipo docente de la disciplina de acuerdo con la programación académica.

Docente Investigador con dedicación completa (DIDcom): Artículo 121°.- El docente investigador con dedicación completa (DIDCom) es el que realiza actividades de docencia, investigación, extensión y prestación de servicios en las unidades académicas. El nombramiento del DIDCom deberá recaer en persona de reconocida capacidad por su producción científica, tecnológica o intelectual. Sus condiciones y funciones serán establecidas en la reglamentación general de la UNA y en la pertinente de cada unidad académica. Será nombrado o confirmado en el cargo por periodos de cinco (5) años previo concurso público de oposición.

La investigación sobre la caracterización de la carrera docente en la Universidad Nacional de Asunción (UNA) durante el período 2013-2022 tiene una relevancia directa en relación con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por las Naciones Unidas. La misma se enfoca en la calidad de la educación superior, específicamente en la formación y desarrollo de docentes. Contribuye a evaluar y mejorar la calidad de la educación en la UNA, lo que es fundamental para el logro del ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Además, analiza la equidad de género en la carrera docente de la UNA. Al identificar posibles diferencias en la proporción de mujeres y hombres docentes, la información generada en la investigación puede servir como base para la formulación de políticas y estrategias educativas en colaboración con diferentes actores, como el gobierno, la academia y la sociedad civil, para promover la carrera docente y el desarrollo educativo inclusivo y diverso contribuyendo al desarrollo sostenible en Paraguay.

En este contexto el estudio se plantea la pregunta: ¿Cuál ha sido la composición del plantel docente de la UNA en la última década? Para responder a esta pregunta y se proponen los siguientes objetivos: (i) presentar la población docente en la UNA y por Facultades; (ii) determinar las tasas de evolución y (iii) determinar si existe diferencia en las proporciones por sexo entre los docentes según Facultad en los años 2013 y 2022.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio es del tipo exploratorio y se describe la cantidad y porcentaje de hombres y mujeres en la población docente de la UNA. El diseño de investigación es del tipo no experimental, se observan las variables desde un contexto real lo que permitió describir la participación del objeto de estudio y llegar a conclusiones, confiables y válidas.

Para dar inicio a la investigación se realizó una recopilación de datos secundarios de la literatura sobre publicaciones contenidas en libros, informes y estudios anteriores que hacen referencia a la caracterización de la carrera docente en el subsistema de educación superior. Posteriormente, fueron utilizados datos proveídos por la Dirección de Planificación y Desarrollo del Rectorado de la Universidad Nacional de Asunción. Los datos provienen del Anuario Estadístico de la UNA que anualmente recolecta y publica los datos de la población estudiantil y de recursos humanos, clasificados por áreas de conocimiento y discriminados por carrera, sexo y sede de todas las Facultades.

El período analizado corresponde a los últimos diez años (2013 - 2022). Las variables consideradas fueron definidas conforme al glosario de la UNA Resolución N° 0292-00-2011 Las variables seleccionadas y sus respectivas definiciones fueron:

- **Docente:** Se trata de una de las funciones sustantivas de la universidad. Abarca el conjunto de las actividades de formación de los estudiantes, tanto en el grado como en el postgrado, y es una de las áreas de indispensable análisis en los procesos de evaluación y de acreditación.
- **Facultad:** Unidad académica encargada de la realización de tareas culturales, científicas y tecnológicas en forma permanente, en una o más áreas del conocimiento. Cumplen funciones de docencia superior para la formación de profesionales especializados, promoviendo al mismo tiempo cursos de postgrado.

En el análisis exploratorio de los datos se utilizó el programa Microsoft Excel para la caracterización del perfil de la población en estudio, se aplicaron técnicas estadísticas descriptivas para calcular los porcentajes por sexo de los docentes en las 14 Facultades de la UNA. Además, se calcularon las tasas de variación de la población de la UNA por sexo, observando la distribución por las Facultades con mayor presencia de mujeres.

Luego se calcularon las tasas de crecimiento de la población (TCP) como medida del aumento o disminución de la cantidad de docentes en relación con el tiempo por Facultad en el período de estudio, el valor de la tasa que puede ser positiva, indicando un aumento en la variable a lo largo del tiempo, o negativa, lo que indica una disminución, se calculó aplicando la siguiente fórmula:

$$TCP = \left[\sqrt[N]{T_n/T_0} - 1 \right] \times 100$$

Dónde:

T_n : total de docentes del año 2022

T_0 : total de docentes del año 2013

N : total de años (10 años)

Finalmente, se probó la hipótesis sobre la diferencia en las proporciones por sexo en el año 2013 y 2022 por Facultad. En la prueba de hipótesis para diferencia de proporción se asume la

hipótesis nula (H_0) de igual proporción, es decir que, $P_1 = P_2$ y la hipótesis alternativa (H_a) como la desigualdad de $P_1 \neq P_2$. A continuación, se presenta el estadístico de prueba:

$$z = \frac{\hat{p}_1 - \hat{p}_2}{\sqrt{\hat{p} \times \hat{q} \left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right]}}$$

Entonces al agrupar los datos de ambas muestras el estimado agrupado de la proporción p es:

$$\hat{p} = \frac{x_1 + x_2}{n_1 + n_2}$$

El nivel de significancia para probar la hipótesis es $\alpha = 0,05$, la $H_a = P_1 \neq P_2$ es de dos extremos entonces $-z_{\frac{\alpha}{2}} = -1,96$ y $z_{\frac{\alpha}{2}} = 1,96$, la región crítica de aceptación de la hipótesis nula será $-z_{\frac{\alpha}{2}} \leq z \leq z_{\frac{\alpha}{2}}$, si el resultado es caso contrario no se acepta la hipótesis nula, es decir que existe diferencia entre las proporciones. (Walpole et al., 2012).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

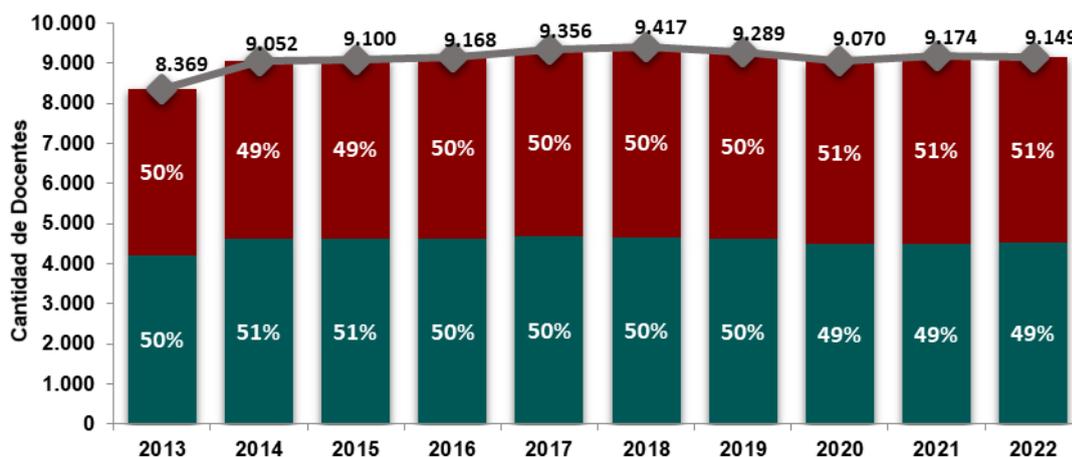
En este apartado se presentan los resultados organizados de acuerdo a los objetivos establecidos.

1. Composición de la población docente en la UNA y por Facultad

1.1. A nivel UNA

La composición del cuerpo docente de la UNA se refleja en el Gráfico 1, donde las mujeres han mantenido una presencia constante por encima del 50%, alcanzando el 51% durante los años 2020-2022. En ese mismo periodo, el promedio por sexo se situó en el 50%.

Gráfico 1. Evolución de los docentes en la UNA por año, según sexo. Período 2013 al 2022.



Fuente: Anuario Estadístico UNA 2013 y 2022

Existen varios factores contextuales que puedan influir en la dinámica de la población docente, como la política educativa, los programas de estudio, la calidad de la enseñanza, que afectan a la composición, así como en la contratación y retención de profesores en la institución

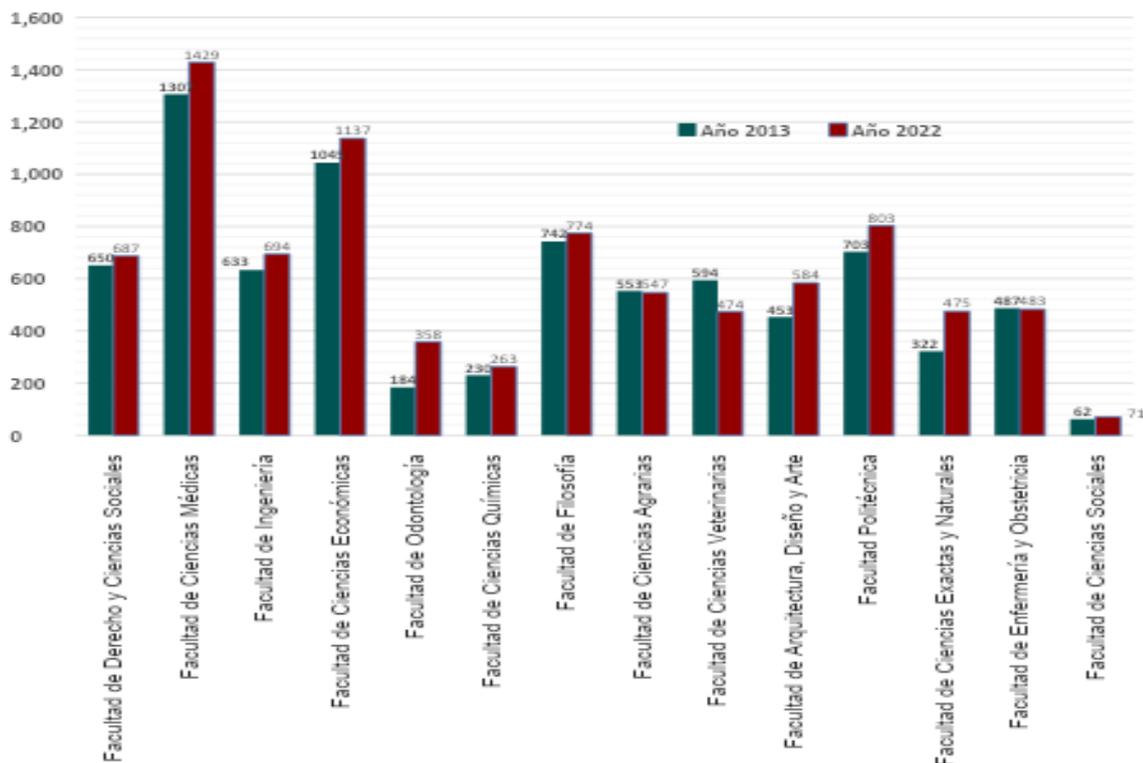
En los datos sobre las tendencias de la evolución de la población docente en la UNA se observan:

- Equilibrio de género en el período de estudio.
- Crecimiento gradual a pesar de las fluctuaciones anuales, la población docente total ha experimentado un crecimiento gradual desde 2013 hasta 2022.
- Máxima población docente en el año 2018 registrándose el total más alta en esta serie de datos.
- Mínima población docente en el año 2013 tenía la población docente total más baja.

1.2. A nivel Facultad

En el Gráfico 2 se observan las cantidades de docentes en los años 2013 y 2022 por Facultad, observándose en las mayores tasas de variación en la Facultad de Odontología (95%), la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (48%) y Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte (29%), Gráfico 2.

Gráfico 2. Variación de la cantidad de docentes en la UNA por Facultad en los años 2013 y 2022.



Fuente: Anuario Estadístico UNA 2013 y 2022

Estas variaciones pueden deberse a una serie de factores, como cambios en la demanda de programas académicos, cambios en la financiación, políticas de contratación, y otros factores institucionales. Sería importante para la universidad analizar más a fondo estas tendencias y entender las razones detrás de los cambios en la población docente en cada unidad académica para tomar decisiones informadas sobre su gestión.

En la comparación de los datos de 2013 y 2022 se observan:

- La disminución de la población docente en las Facultades de Ciencias Agrarias, Facultad de Enfermería y Obstetricia, y sobresaliendo la Facultad de Ciencias Veterinarias.
- Las mayores variaciones en la población docente en estos años se observaron en las Facultades de Odontología, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y la Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte.

Las tasas de variación en la población de docentes en las Facultades de la UNA se presentan en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Variación porcentual de la cantidad de Docentes en la UNA por Facultad en los años 2013 y 2022.

Facultad	Variación (%)
Facultad de Ciencias Agrarias	-1%
Facultad de Enfermería y Obstetricia	-1%
Facultad de Ciencias Veterinarias	-20%
Facultad de Filosofía	4%
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	6%
Facultad de Ciencias Económicas	9%
Facultad de Ciencias Médicas	9%
Facultad de Ingeniería	10%
Facultad Politécnica	14%
Facultad de Ciencias Químicas	14%
Facultad de Ciencias Sociales	15%
Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte	29%
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	48%
Facultad de Odontología	95%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Anuario Estadístico UNA. Años: 2013 y 2022

En la comparación de las tasas de variación de los datos de 2013 y 2022 por Facultad se observan:

- Reducción significativa en Ciencias Veterinarias del 20% en la cantidad de docentes durante el período de estudio.

- Aumento moderado en Filosofía, Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias Económicas y Ciencias Médicas: Estas facultades registraron tasas de variación positivas, lo que indica un aumento en la cantidad de docentes. Los aumentos son del 4%, 6%, 9%, y 9%, respectivamente.
- Crecimiento significativo en Ingeniería, Politécnica, Ciencias Químicas, Ciencias Sociales, Arquitectura, Diseño y Arte, y Ciencias Exactas y Naturales: Estas facultades experimentaron un crecimiento más pronunciado en la cantidad de docentes, con tasas de variación que varían entre el 10% y el 48%. Esto sugiere un aumento significativo en la demanda de docentes en estas áreas.
- Crecimiento notable en Odontología: La Facultad de Odontología experimentó un crecimiento excepcional del 95% en la cantidad de docentes, lo que indica un cambio significativo en la composición de su cuerpo docente.

2. Tasa de crecimiento de la población de docentes por Facultad

En el período de estudio se ha tenido una tasa promedio de evolución a nivel UNA del 0,5%, la variación de la población docente en la Facultad puede estar relacionado con la demanda de programas académicos, políticas de contratación, financiación y otros factores institucionales. Estos datos son valiosos para la planificación y gestión de recursos en la institución.

Cuadro 2. Cantidad de Docentes y tasas de evolución según Facultad. Período 2013 al 2022.

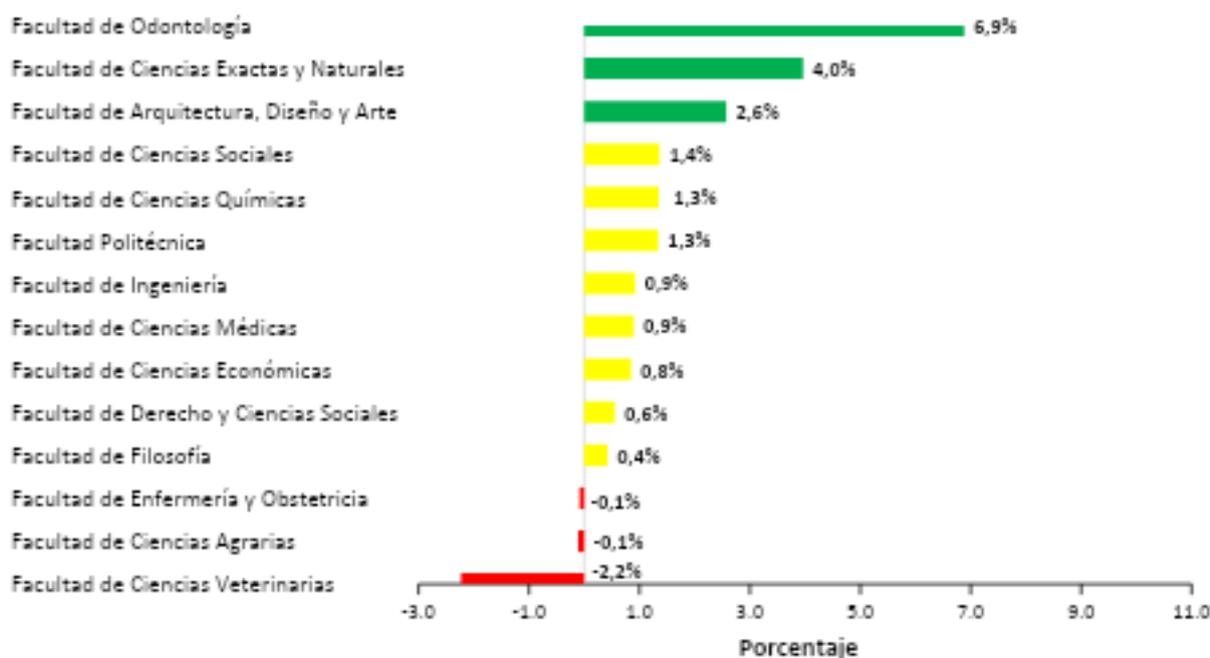
Instituciones	Número de personas por año										TC	Variación
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022		
Facultad de Odontología	184	229	251	252	256	250	249	244	254	358	6,9	Aumento
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	322	425	456	457	462	469	482	481	475	475	4,0	
Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte	453	505	545	549	555	625	575	562	584	584	2,6	
Facultad de Ciencias Sociales	62	70	77	77	74	74	101	87	71	71	1,4	Conservador
Facultad de Ciencias Químicas	230	236	239	230	241	262	273	266	263	263	1,3	
Facultad Politécnica	703	758	786	772	768	804	800	819	845	803	1,3	
Facultad de Ingeniería	633	692	720	712	741	768	766	739	733	694	0,9	
Facultad de Ciencias Médicas	1307	1386	1422	1434	1446	1512	1479	1353	1446	1.42 9	0,9	
Facultad de Ciencias Económicas	1045	1089	1083	1149	1161	1161	1154	1141	1143	1.13 7	0,8	
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	650	676	674	654	663	670	689	690	687	687	0,6	
Facultad de Filosofía	742	772	770	876	886	854	809	782	774	774	0,4	
Facultad de Enfermería y Obstetricia	487	571	565	556	545	516	490	486	483	483	-0,1	

Facultad de Ciencias Agrarias	553	558	562	568	573	566	558	554	547	547	-0,1	Disminución
Facultad de Ciencias Veterinarias	594	626	576	514	498	491	473	478	474	474	-2,2	
Tasa de Crecimiento del Período: 0,5												

Fuente: Consolidados de la UNA (CONSUNA). Dirección General de Administración y Finanzas. Rectorado – UNA. Anuario Estadístico UNA 2022

En el análisis por Facultad se observa que las tasas de crecimiento indican un crecimiento alto en tres Facultades de Odontología, Ciencias Exactas y Naturales y Arquitectura, Diseño y Arte. Además, se detectó un crecimiento moderado en ocho Facultades Facultad de Ciencias Sociales, Ciencias Químicas, Politécnica, Ingeniería, Ciencias Médicas, Ciencias Económicas, Derecho y Ciencias Sociales y Filosofía. Finalmente se observó una disminución en tres Facultades de Enfermería y Obstetricia, Ciencias Agrarias y Ciencias Veterinarias experimentaron disminuciones en la cantidad de docentes. Cuadro 2 y Gráfico 3.

Gráfico 3. Tasa de crecimiento de docentes en la UNA por Facultad en los años 2013 y 2022.



Fuente: Anuario Estadístico UNA 2013 y 2022

3. Comparación de las proporciones de los docentes según Facultades por sexo en los años 2013 y 2022

En este apartado se presentan los resultados de la prueba estadística para diferencia de proporciones aplicados para detectar si existe diferencia significativa entre la proporción de hombres y mujeres en la UNA por Facultad y áreas de conocimiento en los años 2013 y 2022.

En el Cuadro 3 se presentan los cálculos realizados, los p-valores menores a 0,05 indican que existe diferencia entre los porcentajes de Hombres y Mujeres. A continuación, se mencionan las Facultades que no presentaron diferencias significativas.

- *En el año 2013:* las Facultades de Ciencias Médicas y Ciencias Veterinarias.
- *En el año 2022:* las Facultades de Facultades de Odontología, Ciencias Veterinarias y Arquitectura, Diseño y Arte y Politécnica.

Cuadro 3. Comparación de las proporciones de los docentes según Facultades por sexo en los años 2013 y 2022

Facultades	Año 2013			Año 2022		
	Masculino	Femenino	Significancia*	Masculino	Femenino	Significancia*
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	67,8	32,2	pv>0,05	65,6	34,4	pv>0,05
Facultad de Ciencias Médicas	48,4	51,6	pv<0,05	44,4	55,6	pv>0,05
Facultad de Ingeniería	62,9	37,1	pv>0,05	76,0	24,0	pv>0,05
Facultad de Ciencias Económicas	55,8	44,2	pv>0,05	53,0	47,0	pv>0,05
Facultad de Odontología	21,7	78,3	pv>0,05	50,0	50,0	pv<0,05
Facultad de Ciencias Químicas	36,1	63,9	pv>0,05	32,7	67,3	pv>0,05
Facultad de Filosofía	41,8	58,2	pv>0,05	38,0	62,0	pv>0,05
Facultad de Ciencias Agrarias	61,8	38,2	pv<0,05	54,3	45,7	pv>0,05
Facultad de Ciencias Veterinarias	53,7	46,3	pv<0,05	48,3	51,7	pv<0,05
Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte	55,0	45,0	pv>0,05	50,2	49,8	pv<0,05
Facultad Politécnica	56,5	43,5	pv>0,05	57,2	42,8	Pv<0,05
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	42,5	57,5	pv>0,05	47,2	52,8	pv>0,05
facultad de Enfermería y Obstetricia	23,6	76,4	pv>0,05	21,5	78,5	pv>0,05
Facultad de Ciencias Sociales	29,0	71,0	pv>0,05	36,6	63,4	pv>0,05

(*) *pv (p valor) <0,05 no significativo, es decir no existe diferencia en las proporciones de Hombres y Mujeres*

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Anuario Estadístico UNA. Años: 2013 y 2022

CONCLUSIONES

El presente estudio se ha enfocado en analizar la composición de la población docente de la Universidad Nacional de Asunción (UNA) durante el período comprendido entre 2013 y 2022. Los objetivos planteados permitieron presentar la población docente de la UNA por Facultades; determinando las tasas de evolución e identificar las Facultades que presentan diferencia en las proporciones por sexo entre los docentes en los años 2013 y 2022. La información del estudio ofrece una base sólida para futuras investigaciones y toma de decisiones en la UNA.

Los principales resultados se mencionan a continuación:

Composición de la población de los docentes en la UNA y por Facultad

La población de docentes en el período analizado a nivel Universidad ha sido estable y equilibrada en proporción por sexo, sin embargo, las mujeres en los últimos tres años han superado la proporción de 1: 1 a los hombres.

Evolución de las tasas de crecimiento de docentes por Facultad

El análisis de la evolución de las tasas de crecimiento de la población docente en la UNA ha mostrado una tendencia positiva de crecimiento. Los datos observados indican que las Facultades de Odontología, Ciencias Exactas y Naturales, Arquitectura, Diseño y Arte, así como las Facultades de Ingeniería y Ciencias Médicas, experimentaron un crecimiento o mantuvieron una población docente relativamente estable. Por otro lado, las Facultades de Enfermería y Obstetricia, Ciencias Agrarias y Ciencias Veterinarias experimentaron disminuciones en la cantidad de docentes.

Diferencias en las proporciones por sexo en las Facultades

Al evaluar la existencia de diferencias en las proporciones por sexo entre los docentes en los años 2013 y 2022, se ha detectado que en el año 2013 no presentaron diferencias significativas dos Facultades de Ciencias Médicas y Ciencias Veterinarias y en el año 2022, cuatro Facultades de Odontología, Ciencias Veterinarias y Arquitectura, Diseño y Arte y Politécnica, a diferencia de las otras Facultades en las que las proporciones de hombres y mujeres son estadísticamente significativas.

Los resultados presentados contribuyen a una visión completa y actualizada de la carrera docente en la Universidad Nacional de Asunción durante el período 2013-2022, brindando información esencial para el desarrollo continuo de políticas y estrategias, en un ambiente educativo inclusivo y diverso en la UNA, en el sistema educativo y la sociedad en general.

REFERENCIAS

- Carmagnola, H. (2005). *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. UDUAL, Circuito Norponiente.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2022). *Informe de relevamiento de actividades científicas y tecnológicas en Paraguay del año 2022*. CONACYT.
- Grupo del Banco Mundial. (2020). *Diagnóstico de género en Paraguay: La transición de la educación al empleo en las mujeres (Español)*. <https://documents.worldbank.org/curated/en/596061612338698751/Diagnostico-de-Genero-en-Paraguay-La-Transicion-de-la-Educacion-al-Empleo-en-las-Mujeres>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), Dirección Nacional de Estadísticas Sociales y de Población, Dirección de Estadísticas Sectoriales. (2023). *Dossier estadístico en conmemoración del 112° Día Internacional de la Mujer 8M*.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe: 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. SELA. <http://www.sela.org/es/centro-de-documentacion/base-de-datos-documental/bdd/30934/informe-sobre-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-2000-2005-la-metamorfosis-de-la-educacion-superior>
- Ley N° 4995 de la Educación Superior. (2013). <https://bacn.gov.py/archivos/4401/20151201113601.pdf>

- Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria, Departamento de Información Universitaria. (2023). *Mujeres en el sistema universitario argentino: Estadísticas 2021-2022*.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). (2007). *Modelo nacional de evaluación y acreditación de la educación superior: Partes I y II*.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). (s. f.). *Matrícula 2018*. Tableau Software. Recuperado el 25 de noviembre de 2022, de https://public.tableau.com/views/Matricula2018/Matricula2018?:embed=y&:showVizHome=no&:host_url=https%3A%2F%2Fpublic.tableau.com%2F&:embed_code_version=3&:tabs=no&:toolbar=yes&:animate_transition=yes&:display_static_image=no&:display_spinner=no&:display_overlay=yes&:display_count=yes&:loadOrderID=0
- Naciones Unidas. (s. f.). *Educación superior*. United Nations. Recuperado el 25 de noviembre de 2022, de <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/educaci%C3%B3n-superior>
- ONU Mujeres. (2015). *Igualdad de género y principales brechas en Paraguay*. http://www.ciudadmujer.gov.py/application/files/5114/9693/8060/-Igualdad_de_Genero_y_principales_brechas_en_Paraguay.pdf
- Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7).
- Pinkasz, D., & Tiramonti, G. (2006). Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina. En *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras.
- Secretaría Técnica de Planificación (STP). (2014). *Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030*. <https://www.stp.gov.py/pnd/wp-content/uploads/2014/12/pnd2030.pdf>
- Universidad Nacional de Asunción (UNA). (2020). *Plan estratégico de la Universidad Nacional de Asunción 2021-2025*. <https://www.una.py/wp-content/uploads/2021/06/Plan-Estrategico-UNA-Periodo-2021-2025.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y UNESCO-IESALC. (2021). *Informe Mujeres en la Educación Superior*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Informe-Mujeres-ES-080321.pdf>
- Ruiz Conejo, A. G., Luna Victoria, F. M., Alberca Pintado, N. E., Blanco Ayala, L. F., & Malpartida Santos, F. (2022). Lucha de las mujeres por el acceso a la universidad, Latinoamérica: Caso Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 242-250.
- Serafini, V., & Imas, V. (2015). Igualdad de género y principales brechas en Paraguay. ONU Mujeres-Paraguay.
- Universidad Nacional de Asunción (UNA), Consejo Superior Universitario (CSU). (2011). *Estandarización del proceso operativo de las encuestas realizadas a estudiantes – Ingresantes encuestados - y a egresados de grado y postgrado de la Universidad Nacional de Asunción*. Acta N.º 4 (A.S. N.º 4/23/02/2011), Resolución N.º 0474-00-2010. <https://www.una.py/una-disposiciones-y-convenios.html>
- Universidad Nacional de Asunción (UNA), Consejo Superior Universitario (CSU). (2013). Resolución N.º 151-00-2013. *Actualización de la clasificación de los programas educativos de la UNA por áreas de conocimiento*. San Lorenzo, Py. Disponible en www.una.py/una-disposiciones-y-convenios.html
- Universidad Nacional de Asunción (UNA), Dirección General de Planificación y Desarrollo (DGPD) – Rectorado. (2023). *Anuario estadístico 2022*.

María Gloria Paredes: Doctora en Educación con énfasis en Gestión de la Educación Superior, Magíster en Estadística y Magíster en Formulación y Evaluación de Proyectos, Licenciada en Ciencias (Matemática Estadística), por la Universidad Nacional de Asunción (UNA), donde ejerce la docencia como Profesora Titular de grado y postgrado. Actualmente es Directora de Planificación y Estadística del Rectorado de la UNA, Directora del Instituto de Ciencias Sociales de Paraguay (ICSO). Investigadora categorizada Nivel I por el PRONII de CONACYT (área ciencias sociales). Además es Par evaluadora institucional de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Paraguay, Investigadora asociada al Centro de Planificación y Estrategia del Paraguay y Miembro de la Red de Investigadores Científicos de América Latina y el Caribe, la Red de Economía del Paraguay, la Red INNOVA, REDPA y la REDEVAPA.

Jorge Madelaire: Licenciado en Química Industrial y Licenciado en Ciencias y Tecnología de Alimentos por la Facultad de Ciencias Químicas, Universidad Nacional de Asunción, Magíster en Innovación en Seguridad y Tecnología Alimentarias, Magíster en Desarrollo Económico e Innovación, Planificación Local y Regional por la Universidad de Santiago de Compostela (España). Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo de Paraguay, Especialista en Liderazgo para la Ética, Equidad y Transparencia por la Rutgers University / Universidad Nacional de Asunción, Diplomado en Planificación y Gestión Institucional, Centro

de Planificación y Estrategia. Es investigador y docente en la Universidad del Cono Sur de las Américas en las carreras Ingeniería Industrial y de ciencias empresariales, Director General de Planificación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Asunción, Secretario General de la Red de Planificadores y Administradores

Capítulo 2

TRANSFORMACIONES Y RETOS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN PARAGUAY DURANTE Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA DE COVID-19 DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES²

TRANSFORMATIONS AND CHALLENGES IN UNIVERSITY EDUCATION IN PARAGUAY DURING AND AFTER THE COVID-19 PANDEMIC FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

Valentina Canese Caballero

Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>

vcanese@fil.una.py

Juan Ignacio Mereles Aquino

Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

<https://orcid.org/0000-0001-7727-8500>

jimereles@facen.una.py

Resumen

Durante la pandemia del COVID-19, el uso de las TIC se convirtió en una necesidad urgente para mantener la continuidad de la educación cuando las clases presenciales se interrumpieron en todo el mundo. Esto generó un cambio acelerado hacia la adopción y el uso de tecnologías en entornos educativos. Uno de los principales desafíos presentados por este contexto representa la integración de las TIC en la enseñanza y la apropiación tecnológica de los docentes para generar transformaciones en sus prácticas. Mediante una metodología cualitativa con enfoque descriptivo este trabajo tiene como objetivo central el de explorar a través de un análisis de datos cualitativo la perspectiva de los docentes universitarios en Paraguay con relación a las transformaciones y retos durante y después de la pandemia de COVID-19. A partir del análisis de contenido, los resultados se agruparon en categorías que incluyen los desafíos tecnológicos y uso de TIC, la adaptación a la educación remota, la motivación y bienestar de estudiantes y docentes, la calidad educativa y evaluación, la innovación y oportunidades, así como la interacción y comunicación. Se destaca la resiliencia y adaptabilidad de los docentes frente a la crisis educativa impuesta por la pandemia y se concluye que a pesar de los desafíos significativos, los docentes pudieron identificar y aprovechar oportunidades para mejorar y evolucionar sus prácticas educativas.

Palabras clave: COVID-19, pospandemia, docentes, retos, transformación digital

² Este capítulo fue previamente publicado en una revista arbitrada. Para citar utilice la referencia original: Canese, V. y Mereles, J. (2024). Transformaciones y retos en la educación universitaria en Paraguay durante y después de la pandemia de COVID-19 desde la perspectiva de los docentes. *Integración y Conocimiento*, 13(2), 46-62. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/45902>

Abstract

During the COVID-19 pandemic, the use of ICT became an urgent necessity to maintain continuity of education when face-to-face classes were disrupted worldwide. This generated an accelerated shift towards the adoption and use of technologies in educational settings. One of the main challenges presented by this context represents the integration of ICT in teaching and the technological appropriation of teachers to generate transformations in their practices. Using a qualitative methodology with a descriptive approach, the main objective of this study is to explore, through a qualitative data analysis, the perspective of university teachers in Paraguay in relation to the transformations and challenges during and after the COVID-19 pandemic. Based on content analysis, the results were grouped into categories that include technological challenges and ICT use, adaptation to remote education, motivation and well-being of students and teachers, educational quality and evaluation, innovation and opportunities, as well as interaction and communication. The resilience and adaptability of teachers in the face of the educational crisis imposed by the pandemic is highlighted and it is concluded that despite the significant challenges, teachers were able to identify and take advantage of opportunities to improve and evolve their educational practices.

Keywords: COVID-19, post-pandemic, teachers, challenges, digital transformation.

INTRODUCCIÓN

Con el avance de la tecnología, la educación ha experimentado cambios significativos en todas sus dimensiones. La incorporación efectiva de tecnologías ha sido un intento constante para mejorar los sistemas educativos a todos los niveles (Sunkel et al., 2014; Nájjar Sánchez, 2016; Granados et al., 2020; D'Agostino et al., 2022). En particular, la educación superior ha visto una transformación digital a nivel global debido a las demandas sociales y los cambios tecnológicos (Garcés-Suárez & Alcívar, 2016; Mohamed Hashim et al., 2021). Sin embargo, la rápida evolución de estas tecnologías ha dificultado su integración efectiva en los sistemas educativos (Amaya et al., 2018; Campos y Ramírez, 2018). Los docentes universitarios enfrentan el reto de mantenerse actualizados para no quedar rezagados por los cambios generacionales (Amaya et al., 2018).

El uso de la tecnología en el aula se ha convertido en un tema habitual de investigación en los estudios sobre educación, más aún después de la pandemia del COVID-19 (Canese et al., 2022; Amraouy et al., 2023; Gordillo-Tenorio et al., 2023). Se espera que las instituciones educativas integren la tecnología en las aulas y que los profesores se mantengan al día de las innovaciones tecnológicas. Aunque esta práctica se ha convertido en algo habitual, Wozney et al. (2016) señalan que no existe una solución única recomendada para la correcta implementación de estrategias digitales, y esto puede variar dependiendo del tipo de institución, por ejemplo: instituciones de educación superior o escuelas secundarias. Por último, para que la tecnología se implemente correctamente, los investigadores afirmaron que debe formar parte del plan de estudios tanto de la formación de los docentes (Voogt & McKenney, 2017; Torres Cañizález & Cobo Beltrán, 2017) como de los estudiantes (Hamilton-Ekeke & Mbachu, 2015; Ahmadi, 2018).

La implantación de la tecnología en todos los niveles educativos ha afectado a la visión del aprendizaje de todas las partes interesadas en la educación, como padres, profesores y alumnos, debido a su potencial para mejorar los métodos de aprendizaje y enseñanza (Gellerstedt et al., 2018), así como para enfocar la instrucción hacia un enfoque más centrado en el alumno (Ahmadi, 2018). Es decir, ahora se espera que la escolarización considere el uso de la tecnología como parte del currículo y como un factor importante en el proceso de aprendizaje para el desarrollo de las competencias del siglo XXI (Regan et al., 2019). Los investigadores han estudiado ampliamente el uso de la tecnología en el aula. Han destacado los beneficios y desventajas de esta herramienta en varios niveles de escolarización y para diferentes asignaturas y edades de los alumnos (Foutsitzi & Caridakis, 2019; Van Dijk, 2017; Tao & Ma, 2022). Además, han estudiado las creencias y expectativas de las partes interesadas, ya que el uso de la tecnología sigue dependiendo en gran medida del acceso a la misma, de los métodos de uso y de la integración tecnológica y pedagógica (Mishra & Koehler, 2006).

Desde la declaración del COVID-19 como pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS), los gobiernos de todo el mundo tomaron medidas preventivas para frenar su propagación (OMS, 2020). Durante esta crisis sanitaria, no sólo se vieron afectadas la economía y la salud, sino también la educación de millones de estudiantes de todo el mundo. Debido a las medidas preventivas, las autoridades cerraron abruptamente escuelas y universidades. Aunque estas medidas fueron parcialmente eficaces, han acarreado efectos negativos relacionados con el aprendizaje (Van Lacker & Parolin, 2020; Cifuentes-Faura, 2020), contribuyendo al abandono escolar (Sanz, Sainz González & Capilla, 2020), aumentando el estrés y afectando a la economía (UNESCO, 2020a).

La principal estrategia adoptada para hacer frente al cierre de instituciones es continuar la educación de forma virtual o a distancia en función de los recursos tecnológicos disponibles (UNESCO, 2020b). Este cambio drástico ha llevado a los investigadores a cuestionar la efectividad de la educación remota de emergencia, ya que aún no existen pruebas de su eficacia (Wang, Zhang, Zhao, Zhang & Jiang, 2020; Viner et al., 2020). Asimismo, no todos los estudiantes o instituciones cuentan con las herramientas, conocimientos o espacios adecuados para el aprendizaje virtual (Álvarez et al., 2020; Álvarez Marinelli et al., 2020; Armitage & Nellums, 2020; Esposito & Principi, 2020; Li & Lalani, 2020) lo que genera desigualdad social y educativa (CEPAL, 2020). Por esta razón, Reimers y Schleider (2020) sostienen que las instituciones no estaban preparadas para continuar la educación de manera virtual, ya que o no cuentan con las herramientas necesarias o no pueden garantizar su uso adecuado.

En Paraguay, se adoptaron medidas sanitarias inmediatas a partir del 10 de marzo (MSPBS, 2020; Britez, 2020). Estas medidas afectaron principalmente a lugares públicos y actividades donde normalmente se congregan personas, como los centros educativos. El Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) estableció que las instituciones de educación superior deben desarrollar herramientas digitales para la continuidad del proceso educativo (CONES, 2020).

Durante la pandemia del COVID-19, el uso de las TIC se convirtió en una necesidad urgente para mantener la continuidad de la educación cuando las clases presenciales se interrumpieron en todo el mundo. Esto generó un cambio acelerado hacia la adopción y el uso de tecnologías en entornos educativos (Cepal, 2020; García-Peñalvo et al., 2020; Hodges et al., 2020). Es importante destacar que la incorporación de la tecnología en la educación no se limita al uso de herramientas digitales, sino que implica procesos que van desde el conocimiento de estas tecnologías hasta su transformación para crear nuevas prácticas pedagógicas.

En este sentido, uno de los principales desafíos presentados por este contexto representa la integración de las TIC en la enseñanza y la apropiación tecnológica de los docentes para generar cambios en sus prácticas. Esto implica la transformación tanto del usuario como de la tecnología, alterando la forma en que se utilizan las herramientas para adquirir conocimiento (Celaya Ramírez et al., 2010; Colás et al., 2005; Dele-Ajayi et al., 2021; Guacaneme-Mahecha et al., 2016; Valencia et al., 2016). Además, involucra la obtención de habilidades técnicas, así como el establecimiento de competencias pedagógicas y didácticas para el uso efectivo de las TIC (Farjon et al., 2019; Mishra & Koehler, 2006). La incorporación de las TIC en el aula puede mejorar las actividades educativas al facilitar el diseño, desarrollo, implementación y seguimiento (Domínguez et al., 2010; Campos & Ramírez, 2018; Ferro Soto et al., 2009; Wu et al., 2017). Sin embargo, los docentes pueden encontrar retos en la aplicación de estas tecnologías debido a las características del sistema educativo o a la realidad del aula.

La evaluación de los impactos de las TIC en la educación ha sido objeto de numerosos estudios que utilizan diferentes modelos y enfoques para analizar la integración de las tecnologías en la práctica docente (Boateng & Tindi, 2022; Boéchat-Heer et al., 2015; Hamid et al., 2014; Hemmi et al., 2009; Instefjord, 2015; Ley et al., 2021; Palloff & Pratt, 2001; Phipps & Merisortis, 1999; Berger, 2018). Uno de los aspectos clave para comprender este proceso es el nivel de apropiación tecnológica que los docentes alcanzan en su uso e incorporación de las TIC en el aula. Así, este trabajo tiene como objetivo central el de explorar a través de un análisis de datos cualitativo la perspectiva de los docentes universitarios en Paraguay con relación a las transformaciones y retos durante y después de la pandemia de COVID-19.

METODOLOGÍA

El estudio se fundamenta en una metodología cualitativa con enfoque descriptivo. La población en estudio contempla docentes del nivel universitario. Se recolectaron datos en cuatro periodos diferentes: al inicio de las restricciones impuestas por los países para enfrentar la pandemia del COVID-19 en marzo del 2020, otra en los meses finales del 2020, otra a finales del 2021 y, por último, a finales del 2022 con casi el reintegro total de actividades educativas presenciales en las instituciones que imparten clases en esta modalidad.

Los cuestionarios, que fueron elaborados utilizando *Google Forms* y compartidos por medios electrónicos, cubren muchos aspectos relacionados al uso de TIC durante la pandemia como, por ejemplo, estrategias metodológicas implementadas por los docentes, percepciones sobre la educación remota adoptada y sobre el futuro de la educación después de esta crisis. Estos aspectos fueron medidos con preguntas cerradas y abiertas. No obstante, en este estudio se presentan solamente los análisis de las respuestas abiertas. Los tamaños muestrales totales respectivos fueron: 1030, 299, 132 y 156, aunque es importante señalar que las respuestas abiertas cubren entre el 20% y el 60% de estas cantidades.

Las respuestas abiertas fueron analizadas utilizando dos softwares libres y de código abierto con herramientas avanzadas de análisis textuales: Python y R. Para la agrupación de las respuestas se utilizaron varias metodologías cualitativas y cuantitativas, asegurando un análisis exhaustivo y riguroso. En primer lugar, se realizó la limpieza de los comentarios eliminando caracteres especiales, convirtiendo el texto a minúsculas y rellenando valores faltantes. Posteriormente, se dividieron los comentarios en palabras o frases clave para facilitar el análisis. A continuación, se calculó la frecuencia de las palabras en los comentarios para identificar términos comunes y recurrentes, eliminando aquellas palabras comunes que no aportaban significado específico al análisis.

Una vez culminadas estas tareas de limpieza y ajuste de los datos, se inició el análisis temático. En esta etapa, se identificaron temas basándose en las palabras más frecuentes y en el contexto de los comentarios. Además, se utilizó el algoritmo LDA (Latent Dirichlet Allocation) para detectar temas y subtemas dentro de los comentarios. Posteriormente, se revisaron los comentarios individualmente para confirmar su asignación a las categorías identificadas, verificando y validando las agrupaciones. Se ajustaron las categorías basándose en patrones observados y en la coherencia temática. Por último, se realizó un análisis temporal. Esto implicó analizar los comentarios en función del período de tiempo en el que fueron recolectados, identificando tendencias y cambios en las preocupaciones y oportunidades mencionadas.

RESULTADOS

Se realizó una agrupación de las respuestas de los docentes en seis categorías principales de acuerdo a los aspectos tratados en cada respuesta. Se identificaron patrones y tendencias que reflejan las experiencias y percepciones de los educadores durante este período sin precedentes. La tabla 1 muestra estas categorías y los aspectos que contemplan.

Tabla 1. Principales categorías detectadas en las respuestas abiertas

Categoría	Aspectos principales incluidos
Desafíos tecnológicos y uso de TICs	Falta de conocimiento sobre TICs
	Problemas con la infraestructura tecnológica
	Dificultades con el acceso a internet
Adaptación a la educación remota	Cambios en la metodología de enseñanza
	Uso de plataformas y herramientas virtuales
	Retos en la enseñanza y el aprendizaje virtual
Motivación y bienestar de estudiantes y docentes	Mantener la motivación de los alumnos
	Estrategias para mantener el bienestar emocional
	Apoyo y seguimiento a los estudiantes
Calidad educativa y evaluación	Aseguramiento de la calidad educativa
	Métodos de evaluación en la educación virtual
	Mantenimiento de estándares educativos
Innovación y oportunidades	Oportunidades para innovar en la enseñanza
	Nuevas estrategias de aprendizaje
	Desarrollo profesional y capacitación
Interacción y comunicación	Comunicación entre docentes y estudiantes
	Colaboración y trabajo en equipo
	Herramientas de comunicación

Al inicio de la pandemia (2020), los comentarios se centraron en los desafíos tecnológicos y la adaptación a la educación virtual. En los periodos siguientes (finales de 2020 y 2021), hubo un aumento en las preocupaciones sobre la motivación, el bienestar y la calidad educativa. Hacia finales de 2022, con el reintegro de las actividades presenciales, surgieron más comentarios sobre innovación y oportunidades, así como sobre la necesidad de mejorar la interacción y comunicación. A continuación, se mencionan las respuestas más destacadas en cada agrupación, considerando los aspectos detectados con mayor frecuencia.

Desafíos tecnológicos y uso de TICs

Uno de los desafíos más mencionados por los docentes es la ampliación del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todo momento. Este desafío refleja la necesidad de integrar de manera más efectiva las herramientas tecnológicas en el proceso educativo, no solo como una respuesta temporal a la pandemia, sino como una práctica permanente que

enriquezca la enseñanza y el aprendizaje. Un docente mencionó que un desafío importante fue la "...falta de conocimiento sobre TICs y escaso acceso a internet. [...] Aprender a usar la tecnología en educación". Otro desafío recurrente es el acceso ilimitado y de buena calidad a internet. La conectividad es fundamental para la educación a distancia, y la falta de acceso adecuado a internet fue un obstáculo significativo para muchos estudiantes y docentes. Este problema se agrava en áreas rurales o de bajos recursos, donde la infraestructura de internet es deficiente. Esto se evidenció en algunas respuestas, por ejemplo, un docente mencionó que el " El mayor desafío es poder llegar a todos los estudiantes en condiciones mínimas para el aprendizaje (equipo tecnológico y conexión a internet ilimitado)". La necesidad de más capacitación en el uso de herramientas tecnológicas también fue un tema recurrente, destacándose la opinión de un docente que expresó necesitar "la capacitación por parte de las unidades académicas para virtualizar nuestras clases".

Adaptación a la educación remota

A pesar de los desafíos, la pandemia también presentó oportunidades para la innovación y la mejora en el ámbito educativo. Una de las oportunidades más destacadas es la implementación de las TIC en el desarrollo normal de las clases. La necesidad de adaptarse rápidamente a la educación a distancia aceleró la adopción de tecnologías que pueden continuar siendo útiles en el futuro, incluso cuando se retome la educación presencial. Los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente a la enseñanza virtual, implementando cambios en sus metodologías de enseñanza. A lo largo del tiempo, hubo una mejora en el uso de plataformas y herramientas virtuales, pero los retos en mantener la calidad educativa persistieron. La adaptación no solo incluyó el uso de nuevas tecnologías, sino también el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas para involucrar a los estudiantes.

Como señaló un docente "Nos obligó a todos a usar lo que ya teníamos a disposición desde hace unos años. Eso dejará cosas positivas. El mayor desafío es la calidad. Es la preocupación cuando se lleva adelante la educación a distancia", indicando la necesidad de aprovechar las herramientas disponibles. Otros comentarios destacaron las dificultades de "mantener la atención de los estudiantes (descansan en la futura grabación de las sesiones), lograr participación activa de los asistentes a las sesiones, evitar el fraude en las pruebas y los registros de asistencia, desarrollar actividades de laboratorio (prácticas)" y el reto de "Retomar las actividades 'normalmente'" en un entorno virtual.

Motivación y bienestar de estudiantes y docentes

El aislamiento social también fue un desafío importante. La falta de interacción cara a cara afectó tanto a estudiantes como a docentes, impactando la motivación, el bienestar emocional y la calidad de la enseñanza. La educación no es solo un proceso de transmisión de conocimientos, sino también una experiencia social que se vio limitada por las restricciones de la pandemia. La motivación de los estudiantes y el bienestar emocional tanto de los estudiantes como de los docentes fueron temas recurrentes. Estrategias para mantener la motivación y ofrecer apoyo emocional se volvieron esenciales. A medida que avanzaba la pandemia, se identificó una necesidad creciente de apoyo psicológico y recursos para manejar el estrés. Un docente refirió "Mantener la motivación de los alumnos". También, lo importante que es el apoyo emocional a los estudiantes durante la pandemia. En esta línea, un docente expresó "Creo que no se está contemplando debidamente el elemento emocional que el aislamiento general preventivo está produciendo, al planear educación..." y otro que "Las clases a distancia fueron un refugio de contención emocional e

intelectual para estudiantes y docentes. Los estudiantes comprendieron que podían dar continuidad a sus proyectos de formación profesional, y que contaban con todo el apoyo de sus docentes”. Además, un educador hizo hincapié en que los docentes también necesitan apoyo y recursos para manejar el estrés.

“Con mucha flexibilidad en cuanto a utilizar los instrumentos que tenemos a mano y lo que sea más conveniente para nuestra población, el uso de plataformas sería solo para cierta población, cada docente conoce en qué situación está y hasta dónde puede exigir. Se debe ser realista en cuanto a los recursos que implica la existencia de plataformas ya que no todos los alumnos cuentan con celulares de alta gama y computadoras, las prioridades en lo económico les permite manejarse solo con lo básico, el docente debe ser capacitado igualmente, pero considerando la empatía y flexibilidad para con él que también está en proceso de aprendizaje de tecnologías, lo que puede generar además estrés y deterioro de su salud mental si no se encauza convenientemente.”

Calidad educativa y evaluación

Los docentes también compartieron sus perspectivas sobre la educación en el futuro. Muchos coinciden en que la educación no debe detenerse y que es crucial encontrar maneras de continuar con el proceso educativo, independientemente de las circunstancias. Esto implica no sólo la adopción de tecnologías, sino también la implementación de políticas y prácticas que garanticen la continuidad y la calidad de la educación. Los docentes expresaron preocupaciones sobre la calidad de la educación en el entorno virtual y los métodos de evaluación. Mantener los estándares educativos y asegurar una evaluación justa y efectiva fueron desafíos importantes. Se exploraron y desarrollaron nuevas formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes de manera efectiva en un contexto virtual. En este sentido, un docente señaló que “Mantener el nivel Educativo es un desafío, pero se convierte en oportunidad ya que a través de cada clase se puede evaluar el nivel de comprensión de los alumnos a través de los trabajos entregados” y otro que uno de los desafíos es "Mejorar la calidad educativa". Además, otros educadores resaltaron la necesidad de "Cómo evaluar efectivamente a los alumnos" y la dificultad de "Buscar las herramientas que logren suplir las deficiencias con respecto a las habilidades adquiridas en clases prácticas, así como también métodos de evaluación que reflejen mejor los conocimientos adquiridos".

Innovación y oportunidades

La pandemia fue vista como una oportunidad para innovar en las metodologías de enseñanza y desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje. Hubo un enfoque en el desarrollo profesional y la capacitación continua para aprovechar mejor las nuevas tecnologías. Esta categoría refleja un cambio positivo hacia la innovación y la adopción de prácticas educativas avanzadas. Un docente comentó que la pandemia ofreció una oportunidad para innovar en las metodologías de enseñanza “... demostrar que con las TICs es posible innovar el modo de trabajo manteniendo la eficacia y la eficiencia”. También, otros docentes destacaron el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje “... Replanteo de las estrategias de enseñanza” y la importancia de capacitación continua para aprovechar las nuevas tecnologías “... la capacitación por parte de las unidades académicas para virtualizar nuestras clases”

Otra oportunidad mencionada es la mejora en la organización personal. La educación a distancia obligó a docentes y estudiantes a desarrollar habilidades de autogestión y disciplina, lo que puede tener beneficios a largo plazo en términos de eficiencia y productividad.

Interacción y comunicación

La comunicación efectiva entre docentes y estudiantes se volvió más desafiante en el entorno virtual. Se destacó la necesidad de mejorar las herramientas de comunicación y fomentar la colaboración y el trabajo en equipo. A lo largo del tiempo, se observó una mejora en las estrategias de comunicación y un enfoque en la construcción de relaciones más sólidas en el entorno virtual. Un docente expresó la "necesidad de mejorar las herramientas de comunicación", mientras otro resaltó la importancia de "Fomentar la colaboración entre estudiantes y docentes". Además, se mencionó que "La comunicación con los alumnos se ha vuelto más desafiante".

Además, se destacó la importancia de trabajar en equipo y de apoyarse mutuamente. La colaboración entre docentes, estudiantes, padres y autoridades educativas es esencial para superar los desafíos y aprovechar las oportunidades que presentó la pandemia.

EDUCACIÓN POST PANDEMIA

Los docentes también compartieron sus perspectivas sobre la educación después de la pandemia destacando varios aspectos clave que ella puso en evidencia y que se espera que continúen o se fortalezcan en el futuro.

Inclusión de TIC

Uno de los temas más recurrentes fue la necesidad de seguir integrando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso educativo. La pandemia aceleró la adopción de estas tecnologías y muchos docentes creen que deben convertirse en una parte integral y permanente de la educación. Un docente expresó mejorar su labor como educador "definitivamente con inclusión de la tecnología". Otro comentó que es importante "seguir utilizando la plataforma educativa para las actividades interactivas y alumnos ausentes para hacer el seguimiento". Además, se destacó que "utilizar mucho más las TICs en las lecciones" será fundamental para mejorar la calidad educativa.

Mejora en infraestructura y capacitación

Los docentes también señalaron la importancia de mejorar la infraestructura tecnológica y continuar con la capacitación para el uso de herramientas tecnológicas. La inversión en infraestructura durante la pandemia fue significativa y se espera que estos avances se mantengan y se mejoren. Un comentario indicó que "Se mejoró mucho en cuestión tecnológica a nivel de instituciones, se invirtió en infraestructura y equipos que harán que los próximos años se pueda trabajar con otros tipos de métodos". Otro docente resaltó la necesidad de seguir con la formación "Seguir capacitaciones".

Innovación en metodologías didácticas

La pandemia llevó a una revisión de las metodologías didácticas y a la implementación de nuevas estrategias pedagógicas. Los docentes expresaron la importancia de continuar innovando y perfeccionando estas metodologías. Un docente mencionó "Un mayor perfeccionamiento en metodologías didácticas". Otro resaltó "El cambio a la virtualidad está ahí y se profundizará aún más. La tendencia es de crear nuevas formas de contenidos didácticos para sensibilizar a los

estudiantes, de aumentar su motivación y capacidad de comunicación con sus pares y, por consecuencia, con sus profesores".

Educación híbrida y presencialidad

Aunque muchos reconocen los beneficios de la educación virtual, también hay un consenso sobre la necesidad de combinarla con la presencialidad. Los docentes ven en el modelo híbrido una oportunidad para aprovechar lo mejor de ambos mundos. Un comentario relevante fue "Que la educación virtual de ahora en más se complementará con la presencial". Esta perspectiva sugiere que la combinación de métodos presenciales y virtuales podría ofrecer una educación más flexible y accesible.

Desafíos y oportunidades

Algunos docentes también expresaron una visión crítica sobre la situación vivida durante la pandemia. Un docente señaló "Aumento de trabajo. Menor remuneración. Nula capacitación. Aumento de gastos del docente para mantener la calidad en clase". Sin embargo, también hay una visión optimista sobre las oportunidades que se presentan. Un docente mencionó "Oportunidad de trabajar por sistemas y trabajo colaborativo". Los docentes también señalaron la importancia de una perspectiva integral en la educación post pandemia. Un docente mencionó que "Mis perspectivas siguen siendo las mismas de siempre: Que sea un puente para generar conocimiento sin importar el contexto. Es decir, la educación debe poder desarrollar, tanto en alumnos como en docentes, ese sentido de búsqueda del aprendizaje sin que el proceso dependa de qué recursos tengo o no a mi alrededor".

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La pandemia de COVID-19 trajo consigo una serie de desafíos y oportunidades en el ámbito educativo (Al-Ghurbani et al., 2022; Canese et al., 2022). Los resultados de este estudio destacan la resiliencia y adaptabilidad de los docentes frente a la crisis educativa impuesta por la pandemia (Aguilar et al., 2022; Guiñez-Cabrera & Mansilla-Obando, 2021; Hernández-Suárez et al., 2021; Machado et al., 2020). A pesar de los desafíos significativos, los docentes pudieron identificar y aprovechar oportunidades para mejorar y evolucionar sus prácticas educativas. De igual manera, otras investigaciones también destacaron las oportunidades de aprendizaje del uso de las TICs para docentes durante la pandemia (Chaparro & Barrero, 2021).

La ampliación del uso de las TIC, el acceso a internet, y el aislamiento social son algunos de los desafíos más comunes, mientras que la implementación de tecnologías y la mejora en la organización personal representan oportunidades importantes. La persistencia de los desafíos relacionados al uso de la tecnología a lo largo de los distintos periodos indica la necesidad de inversiones continuas en tecnología y formación para los docentes (Winter et al., 2021).

Los docentes destacaron la necesidad de una infraestructura tecnológica robusta y un acceso a internet confiable, especialmente en áreas rurales. La falta de conocimiento sobre TICs fue un obstáculo significativo al inicio, subrayando la importancia de la capacitación continua en el uso de herramientas tecnológicas. Estudios similares han demostrado la necesidad de capacitación para el uso eficiente de las tecnologías en el aula (Mercader & Gairín, 2020). La transición a la educación virtual llevó a una mejora en el uso de plataformas y herramientas digitales, aunque persisten

desafíos en mantener la calidad educativa y la atención de los estudiantes (Cámara-Cuevas & Hernández-Palaceto, 2022). La experiencia aceleró la adopción de tecnologías que seguirán siendo útiles en el futuro, incluso cuando se retome la educación presencial.

El bienestar emocional y la motivación de estudiantes y docentes se vieron afectados por el aislamiento social. Los docentes implementaron estrategias para mantener la motivación y ofrecer apoyo emocional, destacando la necesidad de recursos adicionales para manejar el estrés y la carga emocional. Las preocupaciones sobre la calidad de la educación en el entorno virtual y los métodos de evaluación también fueron prominentes. Mantener los estándares educativos y asegurar una evaluación justa y efectiva son desafíos críticos que llevaron a la exploración de nuevas formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

La pandemia fue vista como una oportunidad para innovar en las metodologías de enseñanza y desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje (Brianza, 2023). La capacitación continua y el desarrollo profesional fueron esenciales para aprovechar mejor las nuevas tecnologías y mejorar la organización personal. Además, la comunicación efectiva entre docentes y estudiantes se volvió más desafiante en el entorno virtual, subrayando la necesidad de mejorar las herramientas de comunicación y fomentar la colaboración y el trabajo en equipo.

Los docentes ven la integración de TICs como una práctica permanente que debe seguir enriqueciendo la enseñanza y el aprendizaje (Akram et al., 2022). La educación híbrida, combinando métodos presenciales y virtuales, se presenta como una oportunidad para ofrecer una educación más flexible y accesible. Aunque hay desafíos significativos, la resiliencia y adaptabilidad de los docentes juegan un papel crucial en la evolución y mejora de las prácticas educativas post pandemia.

En general, los docentes mostraron una actitud positiva y resiliente, destacando la importancia de la disciplina y las cualidades de un tutor virtual, como la respuesta rápida a los estudiantes, la generación de instrucciones claras y precisas, y la amabilidad en las comunicaciones en línea (Aguilar et al., 2022; Guíñez-Cabrera & Mansilla-Obando, 2021; Hernández-Suárez et al., 2021; Machado et al., 2020). Los comentarios adicionales de los docentes reflejan una actitud resiliente y una disposición a adaptarse y mejorar en medio de las dificultades. Otros estudios también destacaron la actitud positiva de los docentes hacia la utilización de tecnologías, en especial cuando estas permiten la continuidad de clases (Chiecher, 2022). Las perspectivas para el futuro de la educación son optimistas, con un enfoque en la continuidad académica y la colaboración.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. E. U., Medrano, A. L. J., & Arciniega, M. B. A. (2022). Resiliencia de los docentes de educación media superior durante la pandemia de COVID-19. *Revista Digital Internacional De Psicología Y Ciencia Social*, 8(1). <https://doi.org/10.22402/j.rdi.pycs.unam.e.8.01.2022.428>
- Ahmadi, D. M. R. (2018). The use of technology in English language learning: A literature review. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 115-125. <http://ijreeonline.com/article-1-120-en.html>
- Akram, H., Yingxiu, Y., Al-Adwan, A. S., & Alkhalifah, A. (2021). Technology integration in higher education during COVID-19: An assessment of online teaching competencies through technological pedagogical content knowledge model. *Frontiers in Psychology*, 12, 736522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736522>
- Al-Ghurbani, A. M., Jazim, F., Abdulrab, M., Al-Mamary, Y. H. S., & Khan, I. (2022). The impact of internal factors on the use of technology in higher education in Saudi Arabia during the COVID-19 pandemic. *Human Systems Management*, 41(2), 283-302. <https://doi.org/10.3233/HSM-211219>

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., & Rebello, G. (2020). Educational segregation in times of pandemic: Taking stock of initial actions during social isolation by COVID-19 in Argentina. *International Journal of Education for Social Justice*, 9(3). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, A., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., ... & Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Amaya, A., Zúñiga Mireles, E., Salazar Blanco, M., & Ávila Ramírez, A. (2018). Empoderar a los profesores en su quehacer académico a través de certificaciones internacionales en competencias digitales. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(1), 104-115. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.1174>
- Amraouy, M., Bellafkih, M., Bennane, A., & Talaghzi, J. (2023). Toward an effective model for evaluating distance education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 18(4), 16-31. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i04.35167>
- Armitage, R., & Nellums, L. (2020). Considering inequalities in the school closure response to COVID-19. *The Lancet Global Health*, 8(5), e644. [http://doi:10.1016/s2214-109x\(20\)30116-9](http://doi:10.1016/s2214-109x(20)30116-9)
- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/2158244017754119>
- Boateng, A. B., & Tindi, S. (2022). Technology appropriation in higher education: The case of communication educators in Ghana. *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities*, 2(2), 1-8. <https://doi.org/10.55544/ijrah.2.2.12>
- Boéchat-Heer, S., Impedovo, M. A., & Arcidiacono, F. (2015). An analysis of teachers' processes of technology appropriation in classroom. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 6(2), 1-15. <https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2015040101>
- Brianza, E., Schmid, M., Tondeur, J., & Petko, D. (2023). The digital silver lining of the pandemic: The impact on preservice teachers' technological knowledge and beliefs. *Education and Information Technologies*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11801-w>
- Britez, M. (2020). Education in the face of the advance of COVID-19 in Paraguay. Comparison with countries of the Triple Frontier. [Preprint]. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22>
- Cámara-Cuevas, N., & Hernández-Palaceto, C. (2022). El uso de las herramientas digitales para la enseñanza en educación superior durante la pandemia por COVID-19: Un estudio piloto. *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 5(9), 43-57.
- Canese, V., Mereles, J. I., & Amarilla, J. (2022). Changes in educational adaptation during the COVID-19 pandemic in Paraguay, 2020-2021. *Religación*, 7(34), e210989. <https://doi.org/10.46652/rgn.v7i34.989>
- Celaya Ramírez, R., Lozano Martínez, F., & Ramírez Montoya, M. S. (2010). Apropiación tecnológica en profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 487-513.
- CEPAL, N. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Chaparro, D. G., & Barrero, N. E. E. (2021). Educación en pandemia: variables de reflexión, retos y oportunidades. *Educación y Ciudad*, (41), 119-131. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2579>
- Chiecher, A. C. (2022). Docentes en pandemia. Actitudes hacia las tecnologías y percepciones de la enseñanza virtual. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 133-164. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48680>
- Colás Bravo, M. P., Rodríguez López, M., & Jiménez Cortés, R. (2005). Evaluación de e-learning: Indicadores de calidad desde el enfoque sociocultural. *Teoría de La Educación. Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información*, 6(2), 1-11. <https://doi.org/10.14201/eks.18186>
- Consejo Nacional de Educación Superior (CONES). (2020). *Educación Superior del Paraguay en Tiempos de COVID-19*. <https://bit.ly/333D8aI>
- D'Agostino, A., Longobardi, S., Migali, G., & Ruso, F. (2022). Measuring teachers' readiness to use ICT before the COVID-19 pandemic in Italy. *Qualitative and Quantitative Research*. <https://doi.org/10.1007/s11135-022-01586-4>
- Dele-Ajayi, O., Fasae, O. D., & Okoli, A. (2021). Teachers' concerns about integrating information and communication technologies in the classrooms. *PLOS ONE*, 16(5), e0249703. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249703>
- Domínguez, M. C., Medina, A., & Cacheiro, M. C. (2010). *Investigación e Innovación de la Docencia Universitaria en el EEES*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Esposito, S., & Principi, N. (2020). School closure during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic. *JAMA Pediatrics*, 174(10), 921-922. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1892>

- Farjon, D., Smits, A., & Voogt, J. (2019). Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. *Computers & Education, 130*, 81-93. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.010>
- Ferro Soto, C., Martínez Senra, A. I., & Otero Neira, M. C. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa, (29)*, a119. <https://doi.org/10.21556/edutec.2009.29.451>
- Foutsitzi, S., & Caridakis, G. (2019, July). ICT in education: Benefits, challenges and new directions. In *2019 10th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA)* (pp. 1-8). IEEE. <https://doi.org/10.1109/IISA.2019.8900666>
- Garcés-Suárez, E., & Alcívar, A. (2016). Las tecnologías de la información en el cambio de la educación superior en el siglo XXI: Reflexiones para la práctica. *Revista Universidad y Sociedad, 8(4)*, 171-177. Recuperado en 13 de octubre de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400023&lng=es&tlng=es
- García-Peñalvo, F. J., & Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿Enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales, 9(2)*, 83-98.
- Gellerstedt, M., Babaheidari, S. M., & Svensson, L. (2018). A first step towards a model for teachers' adoption of ICT pedagogy in schools. *Heliyon, 4(9)*. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2018.e00786>
- Gordillo, W., Meléndez, C., Sierra, F., & Cabanillas, M. (2023). Information technologies that help improve academic performance: A review of the literature. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 18(4)*, 262-279. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i04.34821>
- Granados, M., Romero S., Rengifo, R., & García, G. (2020). Tecnología en el proceso educativo: Nuevos escenarios. *Revista Venezolana de Gerencia, 25(92)*, 1809-1823. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i1.58>
- Guacaneme-Mahecha, M., Zambrano-Izquierdo, D., & Gómez-Zermeño, M. G. (2016). Apropiación tecnológica de los profesores: El uso de recursos educativos abiertos. *Educación y Educadores, 19(1)*, 105-117. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.6>
- Guillén-Gámez, F. D., Cabero-Almenara, J., Llorente-Cejudo, C., & Palacios-Rodríguez, A. (2022). Differential analysis of the years of experience of higher education teachers, their digital competence and use of digital resources: Comparative research methods. *Technology, Knowledge and Learning, 27(4)*, 1193-1213. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09531-4>
- Guiñez-Cabrera, N. A., & Mansilla-Obando, K. (2021). WhatsApp Web con fines académicos en tiempos de la COVID-19. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 13(2), 54-69. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2084>
- Hamid, S., Waycott, J., Kurnia, S., & Chang, S. (2014). An empirical study of lecturers' appropriation of social technologies for higher education. *Australasian Journal of Educational Technology, 30(3)*. <https://doi.org/10.32870/Ap.v13n2.2084>
- Hamilton-Ekeke, J. T., & Mbachu, C. E. (2015). The place of information, communication, and technology (ICT) in teaching and learning in Nigerian tertiary institutions. *American Journal of Educational Research, 3(3)*, 340-347.
- Hemmi, A., Bayne, S., & Land, R. (2009). The appropriation and repurposing of social technologies in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning, 25(1)*, 19-30. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00306.x>
- Hernández-Suárez, C. A., Prada-Núñez, R., Solano-Pinto, N., & Fernández-Cezar, R. (2021). Factores de riesgo y resiliencia durante el aislamiento obligatorio de la pandemia de COVID-19: Una experiencia en docentes de Educación Superior. *Mundo Fesc, 11(S1)*, 27-37. <https://doi.org/10.61799/2216-0388.882>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instefjord, E. (2015). Appropriation of digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy, 10(Jubileumsnummer)*, 155-171. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-06>
- Khan, M. S. H., & Markauskaite, L. (2017). Approaches to ICT-enhanced teaching in technical and vocational education: A phenomenographic perspective. *Higher Education, 73*, 691-707. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-9990-2>
- Ley, T., Tammets, K., Sarmiento-Márquez, E. M., Leoste, J., Hallik, M., & Poom-Valickis, K. (2021). Adopting technology in schools: Modelling, measuring and supporting knowledge appropriation. *European Journal of Teacher Education, 1-24*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1937113>
- Li, C., & Lalani, F. (2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. *World Economic Forum*. Recuperado el 22 de junio de 2020, de <https://bit.ly/2S4bxQu>
- Machado, M., Espina, K., & Aguilar, G. (2020). Atributos de la resiliencia en el docente de educación básica ante la pandemia del COVID-19. *Revista Estudios en Educación, 3(5)*, 112-136. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/articulo/view/147>

- Mercader, C., & Gairín, J. (2020). University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: The importance of the academic discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0182-x>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mohamed Hashim, M., Tlemsani, I., & Matthews, R. (2022). Higher education strategy in digital transformation. *Education and Information Technologies*, 27, 3171-3195. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10739-1>
- Montes González, J. A., & Ochoa Angrino, S. (2006). Apropiación de las tecnologías de la información y comunicación en cursos universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(2), 87-100.
- MSPBS, Ministry of Public Health and Social Welfare. (2020). First case of the new coronavirus in Paraguay. *Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social*. Recuperado el 14 de junio de 2020, de <https://bit.ly/30apMaN>
- Nájar Sánchez, O. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación. *Praxis & Saber*, 7(14), 9-16.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2001). *Lessons from the Cyberspace Classroom: The Realities of Online Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Phipps, R., & Merisotis, J. (1999). *What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education*. The Institute for Higher Education Policy.
- Regan, P. M., & Khwaja, E. T. (2019). Mapping the political economy of education technology: A networks perspective. *Policy Futures in Education*, 17(8), 1000-1023. <https://doi.org/10.1080/10401334.2018.1561368>
- Reimers, F. (2020). *Dialogue on education conversations for a country in emergency* [Ebook]. Asunción, Paraguay: Observatorio Educativo Ciudadano. <https://bit.ly/3g85TH2>
- Sunkel, G., Trucco, D., & Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe: Una mirada multidimensional*. CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/21681/S2013023_es.pdf
- Tao, Y., & Ma, J. (2022). Effects of the TPACK levels of university teachers on the use of online teaching technical tools. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(20). <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i20.35135>
- Torres Cañizález, P. C., & Cobo Beltrán, J. K. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40.
- UNESCO. (2020a). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020b). *Alarming digital divides emerge in distance learning*. <https://bit.ly/2YCmcdY>
- Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A. M., Montes, J. A., & Chávez, J. D. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Van Dijk, J. (2017). Afterword: The state of digital divide theory. En *Theorizing Digital Divides* (pp. 199-206). Routledge.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Voogt, J., & McKenney, S. (2017). TPACK in teacher education: Are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 69-83. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1174730>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(20\)30547-x](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(20)30547-x)
- Winter, E., Costello, A., O'Brien, M., & Hickey, G. (2021). Teachers' use of technology and the impact of COVID-19. *Irish Educational Studies*, 40(2), 235-246. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916559>
- Wozney, L., Venkatesh, V., & Abrami, P. (2006). Implementing computer technologies: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 173-207.
- Wu, Y. C. J., Pan, C. I., & Yuan, C. H. (2017). Attitudes towards the use of information and communication technology in management education. *Behaviour & Information Technology*, 36(3), 243-254.

Valentina Canese Caballero es Doctora (Ph.D.) en Currículo e Instrucción, por la Arizona State University, USA. Recibió la Licenciatura en Lengua Inglesa en el ISL, UNA y el título de Magíster en Educación en la San Diego State University, USA. Actualmente es Directora del Instituto Superior de Lenguas de la Facultad de Filosofía en la Universidad Nacional de Asunción, donde ejerce la docencia. Es investigadora categorizada Nivel II en el Programa

Nacional de Incentivo a los Investigadores (PRONII). Además, es editora de las revistas científicas “Ñemityra” Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación y de la Revista Aula Pyahu de Formación Docente y Enseñanza. Es miembro fundador y presidente de la Asociación Paraguaya de Lingüística Aplicada y actual presidente de Paraguay TESOL, asociación paraguaya de profesores de inglés. Desde 2022, es miembro del consejo de gobierno de UNESCO-IESALC.

Juan Ignacio Mereles, es Licenciado en Ciencias con Mención en Matemática Estadística y Matemática Pura, y Magister en Elaboración, Gestión y Evaluación de Proyectos de Investigación Científica, por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la universidad Nacional de Asunción (FACEN). Es maestrando en la Maestría en Estadística en la misma institución. Se desempeña como docente del nivel universitario en asignaturas relacionadas a Estadística y sus aplicaciones en el ámbito Educativo e Investigativo. Es Coordinador de Investigación del Departamento de Educación a Distancia de FACEN-UNA. Además, es candidato a investigador categorizado en el Programa Nacional de Incentivo a Investigadores del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología de Paraguay.

Capítulo 3

CARACTERIZACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA LEY DEL INVESTIGADOR, EN EL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR – INAES³

CHARACTERIZATION OF THE IMPLEMENTATION OF THE HIGHER EDUCATION LAW AND THE RESEARCHER LAW, IN THE NATIONAL INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION – INAES

Juan Pastor Aguilar Benítez

Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), Paraguay
<https://orcid.org/0000-0001-8423-0951>
juanaguilar@inaesvirtual.edu.py

Nimrod Aguilar

DARsocial, Paraguay
<https://orcid.org/0009-0004-9840-0746>
nimrodaguilar1@gmail.com

Lorena Recalde

DARsocial, Paraguay
<https://orcid.org/0009-0001-9388-3003>
lorenarecalde04@gmail.com

Resumen

El foco fundamental para lograr un mejor desarrollo en el proceso de realizar el ejercicio de la investigación en la educación superior reside en los docentes investigadores quienes forman parte de una comunidad científica con potencial y crecimiento, es por eso que en este trabajo se toma como referencia a los docentes del Instituto Nacional de Educación Superior - INAES, y el proceso que se encuentran a travesando en pos de una mejor gestión en el desarrollo de la investigación científica, implementando los indicadores establecidos en la Ley de Educación Superior y la Ley del investigador que ha sido reglamentada recientemente. En el Paraguay, los avances de la Educación Superior han sido realmente notables en las últimas décadas, como ya se pretende exponer en el presente trabajo. No obstante, aún persisten desafíos que se deben encarar teniendo en cuenta la era del conocimiento en la que nos encontramos actualmente. La metodología utilizada corresponde a la cualitativa, de tipo descriptiva y estudio de caso.

Palabras claves: ley de educación superior, ley del investigador, INAES.

³ Este capítulo fue previamente publicado en una revista arbitrada. Para citar utilice la referencia original: Aguilar Benítez, J. P., Aguilar Benítez, N. y Recalde Biancotti, L. V. (2024). Caracterización de la Implementación de la Ley de Educación Superior y la Ley del Investigador, en el Instituto Nacional de Educación Superior – INAES. *Arandu UTIC*, 11(1), 36–49. <https://doi.org/10.69639/arandu.v1i1.173>

Abstract

The priority focus to achieve better development in the process of carrying out research in higher education lies in the research teachers who are part of a scientific community with potential and growth, which is why this work takes as a reference to the teachers of the National Institute of Higher Education - INAES, and the process they are going through in pursuit of better management in the development of scientific research, implementing the indicators established in the Higher Education Law and the Researcher Law that has been recently regulated. In Paraguay, the advances in Higher Education have been truly notable in recent decades, as it is intended to be explained in this work. However, there are still challenges that must be faced taking into account the era of knowledge in which we currently find ourselves. The methodology used corresponds to the qualitative, descriptive and case study type.

Keywords: researcher law, higher education law, inaes

INTRODUCCIÓN

Desde el año 1971, Thomas Kuhn mencionaba por primera vez a la comunidad científica, manifestando que un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa, una comunidad científica consta de personas que comparten un paradigma y seguidamente cuanto sigue:

Una comunidad científica consta de profesionales de una especialidad científica. En una medida sin parangón en la mayoría de los demás campos, estas personas han pasado por procesos semejantes de educación e iniciación profesional, merced a lo cual han absorbido la misma bibliografía técnica, extrayendo de ella muchas lecciones en común (...) los miembros de una comunidad científica se ven a sí mismos y son vistos por los demás como las únicas personas responsables de la prosecución de un conjunto de metas compartidas, incluyendo entre ellas la formación de sus sucesores. Entre dichos grupos la comunicación es relativamente plena y los juicios profesionales, relativamente unánimes.

Hace algunos años en el Paraguay se ha venido desarrollando una comunidad científica que a la fecha aún sigue en proceso de formación, aunque la misma se ha visto fortalecida desde la creación de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), desde entonces se ha ido consolidando el rol de los investigadores científicos en el país, y su contribución con la sociedad. Entre varios logros se encuentra la creación del Programa Nacional de Incentivo de Investigadores (PRONII) que tiene como objetivos el fortalecimiento, consolidación y la expansión de la comunidad científica del país; la categorización mediante procesos de evaluación periódica, por niveles jerárquicos a los investigadores de acuerdo a su producción científica, su relevancia internacional y su impacto en la formación de otros investigadores y el establecimiento de un sistema de incentivos económicos a los investigadores que haga posible, facilite y estimule la dedicación a la producción científica en todas áreas del conocimiento.

Sobre este punto cabe destacar que en gran medida quienes conforman la comunidad científica además de ser investigadores ejercen el rol de docentes en la educación superior, o son docentes universitarios que ejercen el rol de investigadores, tanto con dedicación parcial o completa, punto a ser analizado en este artículo.

La comunidad científica desempeña un papel fundamental en la sociedad ya que es responsable de la investigación, el descubrimiento y el desarrollo de nuevos conocimientos en diversos campos, es principalmente la encargada de promover actividades que apunten al desarrollo y el progreso científico, tecnológico y social. A su vez, la comunidad científica tiene la responsabilidad de comunicar y compartir sus descubrimientos con la sociedad mediante la difusión de información científica y la participación en debates y discusiones sobre temas importantes para los colegas del mundo académico y el público en general. Además, tiene como principal misión fomentar la educación científica y crear interés en la ciencia, inspirando a futuras generaciones de científicos. La comunidad científica es esencial para resolver problemas y satisfacer las necesidades de la sociedad.

El docente de Educación Superior en Paraguay

La educación superior paraguaya está conformada por las universidades, los institutos superiores, las instituciones de formación profesional de tercer nivel (institutos técnicos e institutos de formación docente).

La educación superior es la que se desarrolla en el tercer nivel del sistema educativo nacional, con posterioridad a la educación media. Tiene por objeto la formación personal, académica y profesional de los estudiantes, así como la producción de conocimientos, el desarrollo del saber y del pensamiento en las diversas disciplinas y la extensión de la cultura y los servicios a la sociedad. La educación superior es un bien público y, por ende, es un factor fundamental para el desarrollo del país, en democracia y con equidad.

Son instituciones de educación superior las universidades, los Institutos Superiores y los institutos de formación profesional del tercer nivel. Estos últimos comprenden los institutos de formación docente y los institutos técnicos profesionales.

El Instituto Nacional de Educación Superior – INAES

El Instituto Superior de Educación (INAES) es una institución educativa del sector estatal, creada por Decreto Ley N° 31.003, del 16 de enero de 1968 y reconocida como institución de Educación Superior por Ley de la Nación 1.692/01, con la denominación Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña” en honor al principal impulsor de su creación.

Inicialmente llamado Instituto Superior de Educación (ISE) es la primera institución de formación de docentes del país. Surgió como resultado de las evaluaciones practicadas por equipos técnicos nacionales y recomendaciones de asesores internacionales como la UNESCO. Sus actividades iniciales fueron: formación de docentes para el nivel medio y de especialistas para la educación y capacitación en servicio.

A partir de 2001, la Ley N° 1.692/01 faculta a la institución a ofrecer programas de pregrado, grado y postgrado en el campo de la educación. En 2018, la Ley N° 6.223/18 reconoce al ISE como Instituto Nacional de Educación Superior (INAES) del sector estatal, con autonomía y autarquía, de derecho público, con personería jurídica y patrimonio propio.

Actualmente la casa de estudios cuenta con 12 carreras habilitadas y con programas de postgrado y doctorado, con la visión fundamental de formar a profesionales de la educación altamente calificados, acordes a las necesidades socioculturales y las exigencias éticas, por ello ofrece a sus estudiantes programas de extensión, implementando las políticas nacionales, en concordancia con las regionales y mundiales, con el aseguramiento de la calidad, mediante la implementación de los mecanismos institucionales, autoevaluación de carreras y programas y actualización de proyectos educativos Ley de Educación Superior – Ley N° 4995.

Algunos puntos de la Ley de Educación Superior refieren a los objetivos, a la carrera y dedicación de los docentes investigadores, en el artículo 6 de la Ley, se mencionan los objetivos de la educación superior, que son los siguientes:

- Formar profesionales y líderes competentes con pensamiento creativo y crítico, con ética y

conciencia social.

- Ofrecer una formación científica, humanística y tecnológica del más alto nivel académico.
- Investigar y capacitar para la investigación y el pensamiento teórico a los estudiantes, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la sociedad.
- Extender los conocimientos, servicios y cultura a la sociedad.
- Contribuir a salvaguardar y consolidar los valores que sustentan una sociedad democrática, la protección del medio ambiente, la defensa de la soberanía nacional, el respeto a los derechos humanos y la búsqueda de una sociedad más libre, justa y equitativa.
- Establecer y fomentar relaciones e intercambios con instituciones de otras naciones y con organismos nacionales e internacionales.

En el artículo 39, hace referencia a la carrera del docente y del investigador como dos apartados, y menciona que La carrera docente y de investigador en la educación superior estará establecida en los estatutos o cartas orgánicas y reglamentos de las instituciones respectivas. En todos los casos, el acceso al ejercicio de la docencia y de la investigación, se hará por concurso público de oposición de títulos, méritos y aptitudes, en el que se valorará, preferentemente, la producción científica, el grado de actualización de sus conocimientos y competencias y su experiencia profesional. Se garantiza la libertad de cátedra.

En el artículo 40, se suscribe lo siguiente: La dedicación a la docencia en la educación superior es una opción del profesional, pudiendo dedicarse a la enseñanza y/o a la investigación, o combinar el ejercicio profesional, o la investigación, con la docencia. La institución contratante podrá nombrar con el título del escalafón docente establecido en sus estatutos, como profesor a tiempo completo o como profesor contratado.

Y en el artículo 46 se mencionan los deberes de los docentes e investigadores de las instituciones de educación superior, tales como:

- Observar las normas que regulan el funcionamiento de la institución a la que pertenecen.
- Participar en la vida de la institución, cumpliendo con responsabilidad su función docente, de investigación y de servicio.
- Ejercer con ética sus funciones de docente y/o investigador.
- Actualizarse en su formación profesional y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento que exige la carrera académica.
- Contribuir a la formación integral del estudiante en su dimensión humana, cultural, ética, social y política.
- Respetar a los estudiantes sin discriminación alguna y teniendo en cuenta sus derechos.
- Informar a los estudiantes sobre el programa a ser desarrollado, la modalidad de enseñanza, aprendizaje, su metodología, características y las pautas de evaluación.
- Evaluar con objetividad el desempeño del estudiante.

Como se puede analizar en este apartado, hay mayor exigencia a nivel de preparación profesional del docente que en la labor investigativa, así también considerando como dos opciones las de docente o investigador no docente investigador que es lo acostumbrado en la

práctica.

Ley del Investigador – Ley 7064

El pasado 15 de marzo de 2023, fue promulgada la ley N° 7064, “Que crea el Sistema Nacional de Investigadores (SISNI) y establece la Carrera del Investigador Científico”; con aprobación del Ejecutivo, esto implica un hito para la ciencia en Paraguay. Puede hablarse, por tanto, de la Carrera de investigador científico: un prometedor paso para la institucionalidad de la Ciencia Paraguaya.

Si bien la ley analizada en este segmento, la nro. 7064 de la República del Paraguay, la cual crea el Sistema Nacional de Investigadores (SISNI) y establece la carrera del investigador científico, ha sido promulgada en abril de 2023, esta ha sido no solo un anhelo, sino una necesidad reclamada por los más diversos protagonistas del proceso investigativo, desde la misma creación de la Sociedad Científica del Paraguay, en el año 1921.

La necesidad de la creación de herramientas jurídicas que impulsen la investigación era abordada por Génez Báez (2022) quien señalaba la limitada cultura científica en Paraguay y el casi nulo relacionamiento entre las investigaciones generadas y las políticas públicas adoptadas, afirmando que el cambio debía provenir de las acciones del estado, mediante una mayor inversión pública en investigación y un diálogo fluido entre los datos y avances generados, logrando el ideal de las políticas públicas basadas en evidencias.

La ley 7064 establece como objeto, en su art. 1 «Generar las condiciones jurídicas e institucionales para la carrera del Investigador Científico, así como los instrumentos de organización y gestión de la política pública, a los efectos de apuntalar la contribución de la ciencia en el desarrollo nacional» (p.1), por lo que resulta necesario realizar un análisis de la presente labor normativa.

En lo relacionado al ámbito de aplicación del cuerpo legal analizado, se establece que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) es la entidad rectora de la política científica encargada de la coordinación del Sistema Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación, el Sistema Nacional de Investigador (SISNI), participando el Investigador Científico en el mismo en calidad de agente, pudiendo este contar con adscripción institucional o desempeñarse sin la misma.

La pertinencia de la promulgación del cuerpo legal analizado es abordada por Subeldía et al. (2023), quienes afirman que «la formación de capacidades investigativas en el Paraguay ha tenido históricamente poca inversión, ya sea de recursos económicos o de talento humano» (p. 101), por lo que la ley 7064 se convierte en la realización del anhelo de varias generaciones de investigadores en el Paraguay.

Cabe destacar que recientemente, en fecha 24 de abril del 2024 se ha publicado el Decreto N° 1585 por el cual se reglamenta la Ley N° 7064/2023, lo que se constituye en un significativo avance a nivel país para la comunidad científica al establecer el Sistema Nacional de Investigadores y la carrera del Investigador Científico vigente a partir de la fecha, con este decreto se busca fortalecer la carrera investigativa y contribuir al desarrollo socioeconómico, científico y cultural del país, asegurando la sostenibilidad de la actividad científica y tecnológica a través de

la selección, evaluación y categorización de los investigadores.

Respecto a la reglamentación de ley analizada y a la importancia de la misma, Cervera y Alfaro (1961) afirman que:

La necesidad del reglamento es indudable, ya que la imposibilidad de aplicar la ley por sí sola, dada su naturaleza abstracta, hace necesario que se desentrañen sus preceptos adaptándolos a la realidad, función que cumple el reglamento. De esta manera ley y reglamento son disposiciones generales, pero con una diferencia: la ley sienta el principio y el reglamento lo desenvuelve mediante el detalle. (p. 3350)

El Investigador Científico es considerado como agente para esta ley, que establece que las modalidades de vinculación institucional del mismo serán dos, por una parte, podrá estar vinculado a una entidad de educación superior pública o privada, o a un organismo público o privado de investigación, y por otra, podrá desarrollar sus actividades de investigación de manera independiente, debiendo fundamentar ante el SISNI la razón de su no vinculación.

Un aspecto de gran importancia, en el marco de la reglamentación del SISNI, se relaciona con la libertad que goza el Investigador Científico para la gestión de fondos ante órganos pertinentes, para solventar iniciativas científicas, pudiendo escoger los temas, procedimientos y métodos.

En lo que se relaciona al derecho de propiedad intelectual, el Investigador Científico gozará de este derecho en las formas y condiciones establecidas en la normativa legal, pudiendo participar de los beneficios que se obtengan con los resultados alcanzados.

Dentro del SISNI, los investigadores estarán divididos en niveles, de acuerdo al desenvolvimiento de los mismos en la actividad científica profesional en el largo plazo, los niveles y el tiempo de pertenencia en cada uno estarán divididos de la siguiente manera:

- a) Iniciante: 2 (dos) años.
- b) Nivel 1: 3 (tres) años.
- c) Nivel 2: 4 (cuatro) años.
- d) Nivel 3: 5 (cinco) años.
- e) Emérito: Vitalicio.

Ley del CONACYT – Ley 1028/97 - Ley 2279/03

En el presente segmento investigativo abordaremos lo relacionado al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en Paraguay, entidad creada mediante la ley 1028 del 31 de enero de 1997, la cual se ha convertido en una entidad protagónica para el diseño de políticas y estrategias de desarrollo científico y tecnológico para el país.

Haciendo referencia a la labor y a los frutos del CONACYT desde su creación, Delgado (2023) afirma que:

A lo largo de los años, CONACYT ha trabajado incansablemente para fortalecer sus capacidades internas y mejorar la gestión y documentación del conocimiento. A través de herramientas como el Sistema de Postulación a Instrumentos (SPI), el Currículum Vitae de los Investigadores (CVPy), el Registro de Organizaciones de Ciencia y Tecnología (ROCTI) y el Registro Nacional de Investigadores (RNI), la entidad ha logrado una mayor eficiencia en sus procesos. (p. 130)

Desde el punto de vista de Caballero (2016), el CONACYT se ha convertido en un espacio en el que se pudo articular la institucionalidad fragmentada entre universidades públicas, privadas y centros académicos independientes, logrando articular lo disperso, otorgándole cierta identidad, ciertos rasgos de comunidad científica.

En noviembre del año 2003 se promulga la ley 2279/03, “QUE MODIFICA Y AMPLÍA ARTÍCULOS DE LA LEY 1028/97 GENERAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA”, el art. 7 de esta ley amplía las atribuciones del CONACYT, otorgándole mayor capacidad para el logro de sus objetivos como entidad.

MATERIALES Y MÉTODOS

El trabajo tuvo enfoque cualitativo de modo a comprender la temática como un fenómeno social, desde una perspectiva descriptiva, utilizando la técnica de estudio de caso para examinar la problemática estudiada dentro de su contexto, con el objeto de comprenderlo a profundidad.

Se procedió el análisis y procesamiento de documentos, registros, leyes y decretos relevantes se recopilaron y analizaron los datos de manera exhaustiva para desarrollar una comprensión detallada y contextualizada del caso en cuestión.

El presente estudio siendo cualitativo no tiene variables correlacionales o causales, más bien tiene categorías de análisis; estas son las que se analizan en el estudio, la misma aparece como estrategia metodológica con el objetivo para la descripción de un fenómeno que se aborda mediante categorías de estudio.

Unidad de análisis

Son los actores del INAES involucrados en gestiones investigativas; materiales bibliográficos referentes al fenómeno abordado.

Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión representan todas aquellas características específicas que poseen un sujeto u objeto que se desea analizar. Los criterios que se aplicaron en la presente investigación serán aquellos actores involucrados en la gestión de la investigación en el INAES. En el caso del análisis documental se incluirán los textos donde se refieren los procesos históricos de la investigación del INAES; Ley de la educación superior; Ley del CONACYT y Ley del investigador.

Procedimiento para la recolección de datos

Los datos se recabaron para su posterior análisis, siguiendo los lineamientos de los objetivos de la investigación debidamente codificados. Estos datos se desgrabaron, posteriormente se realizó una lectura y se analizaron por categorías acorde a los fines de la investigación.

Análisis de los datos

En cuanto a la metodología de análisis de los datos se utilizaron fichas de contenido y bibliográficas, se procedió a la revisión y clasificación de los datos recogidos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La comunidad científica paraguaya está conformada por diversos integrantes, tales como: investigadores con dedicación parcial, investigadores con dedicación completa, y docentes investigadores, que a su vez se vuelve a subdividir entre docentes investigadores de centros privados, docentes investigadores de educación superior y docentes investigadores independientes.

En este trabajo se hizo énfasis en los docentes investigadores de educación superior del Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), quienes realizan una doble labor, la práctica científica de investigar, y contribuir con la difusión del conocimiento científico, así como la enseñar y formar a los futuros profesionales e investigadores.

Se habla de profesionales e investigadores porque tal cual lo indica Cubilla (2011) las universidades paraguayas aún siguen con la tendencia de ser universidades profesionalizantes, lo que se puede apreciar en las leyes analizadas anteriormente, donde se realiza una diferenciación entre “docente o investigador”. No obstante, cada vez más aumenta la cantidad de interesados por las ciencias y por ende la carrera de investigación.

El INAES es por excelencia el laboratorio educativo más importante del país, ya que allí se forman los futuros docentes, si bien tienen a su cargo la formación docente, allí es donde resulta trascendental fomentar la investigación, en aquellos que serán los encargados de promover el aprendizaje en los estudiantes, futuros docentes de enseñanza primaria y secundaria del país, quienes cuentan con el desafío de impartir una enseñanza que vaya más allá de formar a futuros profesionales, técnicos, sino a futuros científicos, y por sobre todo formador de formadores.

Si bien se cuenta con la limitación que son los recursos financieros para investigar, actualmente el INAES atraviesa por un proceso de fortalecimiento institucional, llevando a cabo diversas actividades tales como fomentar el desarrollo de la investigación en los docentes, actividades científicas y tecnológicas que promueven la difusión y divulgación de los resultados de trabajos de investigación y artículos, tales como congresos, seminarios, firmas de convenios con centros privados de investigación, postulación a convocatorias de fondos concursables para financiación de proyectos de I+D, así también cuentan con revistas científicas que buscan incentivar a una mayor inclinación de los docentes a la investigación en diversas áreas científicas.

Actualmente el INAES en su resolución N° 252, artículo 2° establece que el Docente Investigador tiene derecho a:

- Desarrollar su investigación en una o dos líneas de investigación en el que se desempeña.
- Desarrollar una o varias investigaciones de manera individual o asociado con otros docentes, con estudiantes de la carrera en que desempeña función docente y otras carreras

o programas, y/o egresados. Seleccionar a los estudiantes y/o egresados según méritos, aptitudes y capacidades, de acuerdo con lo establecido en el Manual de investigación del INAES (de grado o posgrado) vigente.

- Contar con al menos 5 horas semanales de dedicación.
- Uso de la adscripción institucional
- Nominar, de acuerdo al grado de participación, a:
- Colaboradores del semillero, o Coautores de la investigación
- Autorizar por escrito a alguno de los coautores o colaboradores a divulgar los resultados de la investigación, siendo reconocido como autor o coautor en las referidas publicaciones.

Esta resolución promueve fuertemente el involucramiento del docente en la investigación, instando a elaborar trabajos en manera individual o en grupos de investigación, así como también la difusión y divulgación de los mismos a través de publicaciones de artículos científicos, con este tipo de resoluciones puede verse el esfuerzo en marcar una tendencia a la carrera investigativa sobre la profesionalizante que se mencionaba anteriormente.

Esto en gran medida se debe a la necesidad de estar al corriente con las nuevas tendencias de actividades científicas y tecnológicas a nivel global, y también en lo que respecta a nivel nacional, responder a los requerimientos de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) que busca certificar la calidad académica en las instituciones de educación superior. Así también a satisfacer las demandas y expectativas de la era del conocimiento en la que vivimos actualmente (ANEAES, 2013).

Tal como mencionaba Fogel (2001), la universidad gira en torno a la sociedad y a sus necesidades.

La Educación Superior en el Paraguay ha sufrido cambios y avances a lo largo de su existencia, no obstante, existen desafíos que superar aún, ya que se encuentra bastante desfasada en cuanto al nivel educativo de los países primermundistas.

Esto ya se decía más de 20 años atrás, poco es lo que ha cambiado hasta la fecha, se han realizado avances, pero el proceso ha sido lento y de mucha lucha para la comunidad científica. A su vez, Fogel (2001), indicaba cuando sigue

La Universidad nació con una definida vocación en la búsqueda de la verdad a través de la investigación científica, la reflexión filosófica y la libre crítica intelectual tendiente a revalorizar la dignidad humana y a mejorar substantiva y significativamente a la sociedad.

El INAES como instituto de educación superior no puede ser ajeno a estas vocaciones, por lo que cada paso realizado es una apuesta a mejorar la calidad de los futuros docentes que se encuentran en etapa de formación.

CONCLUSIONES

A partir de la Ley de Educación Superior N.º 4995/13, los pilares de la Educación Superior en el Paraguay se enmarcan en la Formación académica, investigación y extensión, gestándose

dentro de las universidades e institutos de educación superior, nuevos lineamientos con el fin de dar base y consolidación a estas nuevas dimensiones por el cual se debe transitar en Educación Superior.

El aseguramiento de la calidad en la educación superior es un fin ineludible para las instituciones de educación superior, con ello el proceso de innovación y mejora de la gestión institucional se introduce en el proceso de mejora continua con respecto a los servicios de calidad en el área educativa.

Resulta fundamental reconocer los avances obtenidos en el ámbito de la investigación dentro del Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), la transformación que está realizando de promover únicamente la profesionalización de sus docentes a inculcar, motivar y fomentar la labor investigativa dentro de su comunidad científica.

Esto a su vez se debió a los pequeños pero significativos avances obtenidos en el marco de las leyes de Educación Superior y la reciente reglamentación de la Ley del Investigador.

La Ley de Educación Superior en Paraguay busca promover la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación superior, así como garantizar el acceso a la educación superior a todos los ciudadanos del país. También establece los requisitos y procedimientos para la creación y funcionamiento de universidades, institutos técnicos, y otras instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas.

La financiación adecuada es crucial para garantizar el funcionamiento eficaz de las instituciones de educación superior y para mejorar la calidad educativa. Asegurar una asignación adecuada de recursos financieros por parte del gobierno y a su vez promover la inversión del sector privado en educación son desafíos importantes.

Si bien en el INAES aún es necesario mayor inversión en la formación de recursos humanos en el área de investigación, así como contar con un presupuesto acorde para el desarrollo de actividades científicas y tecnológicas, no podemos dejar de reconocer los logros obtenidos, y pensar en los desafíos que aún quedan por enfrentar, siendo los principales la falta de recursos financieros, y de incentivos para los docentes, de modo a que la dedicación a la labor investigativa resulte gratificante y no una sobrecarga en sus tantas labores diarias, el papel que desempeñan los docentes investigadores es crucial para el avance de la ciencia, la tecnología y la educación en el país.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2004). *Métodos y técnicas de investigación social II: La ciencia y su método y la expresión del conocimiento científico*. Buenos Aires: Lumen.
- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES). (2013). *Criterios de calidad para la carrera de ciencias de la educación*.
- Caballero, J. (2016). Programas, política de investigación, su orientación y el lugar de las ciencias humanas y sociales desde el CONACYT Paraguay. *Revista Paraguay desde las Ciencias Sociales*, (7), 29-45. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/revistaparaguay/article/view/155>
- Cervera, F., & Alfaro, J. (1961). *Diccionario de derecho privado*. Barcelona: Labor.
- Cubilla, A. (2011). La universidad de investigación. *ABC Color*. Recuperado de <https://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/cultural/antonio-cubilla-por-que-y-donde-fracasa-la-universidad-i--676526.html>
- Delgado, C. (2023). Desarrollo científico y tecnológico en Paraguay: Logros y desafíos del CONACYT. *Medicina Clínica y Social*, 7(3), 130-132. <http://scielo.iics.una.py/pdf/mcs/v7n3/2521-2281-mcs-7-03-130.pdf>

- Da Silva Santos, F., & López Vargas, R. (2020). Efecto del estrés en la función inmune en pacientes con enfermedades autoinmunes: Una revisión de estudios latinoamericanos. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 1(1), 46-59. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v1i1.9>
- Fogel, G. (2001). La universidad paraguaya ante los desafíos del tercer milenio. *IV Encuentro del Corredor de las Idas del Conosur*, 10. Asunción.
- Génez Báez, F. (2022). Los lentos pero valiosos pasos de la investigación en Paraguay. *Revista Científica UPAP*, 2(1), 12-13. <https://revistacientifica.upap.edu.py/index.php/revistacientifica/article/view/43>
- Gutiérrez Nava, M. A., Villarreal Hernández, O., Nieto Vargas, N. D., Martínez Cárdenas, K., Serafin Badillo, M., & García Piceno, Y. (2024). Retos, horizontes y conceptualización de la salud intercultural. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(1), 241-261. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i1.98>
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley N.º 1028, General de Ciencia y Tecnología, Congreso Nacional de la República del Paraguay. (31 de enero de 1997). <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/10395/ley-n-1028-general-de-ciencia-y-tecnologia>
- Ley N.º 2279/03, Que modifica y amplía artículos de la Ley 1028/97 General de Ciencia y Tecnología, Congreso Nacional de la República del Paraguay. (7 de noviembre de 2003). https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/LEY2279_0.pdf
- Ley N.º 7064, Crea el Sistema Nacional de Investigadores (SISNI) y establece la carrera del investigador científico, Congreso Nacional de la República del Paraguay. (4 de abril de 2023). <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/11313/ley-n-7064-crea-el-sistema-nacional-de-investigadores-sisni-y-establece-la-carrera-del-investigador-cientifico>
- Subeldía, A., Aguilar Benítez, J., Aguilar, N., & Recalde, L. (2023). La investigación como práctica individual y social. Competencias investigativas de los docentes de educación superior en el Paraguay. *Kuaapy Ayvu*, 12(12), 61-76. <https://www.investigacioninaes.edu.py/Revistas/index.php/ayvu/article/view/158>
- Tama Sánchez, M. A., Quiroz Mendoza, I. U., Medina Paredes, E., Paredes Romero, J. E., & Haro Baque, C. V. (2024). Síndrome de C.R.E.S.T.: Presentación de un caso. Descripción breve de la patología. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i1.69>

Mg. Nimrod Aguilar: Abogado, Poeta, Escritor y Cantautor. Doctorando en Educación por el Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña (INAES). Es director ejecutivo de la consultora INLID (Incubadora de Líderes) e investigador del ICSSO (Instituto de Ciencias Sociales). Desarrolla investigaciones en el área de la educación superior y charlas referentes al liderazgo efectivo, emprendedurismo social, financiero y político.

Juan Pastor Aguilar Benítez: Doctorando y magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad Evangélica del Paraguay, especialista en Metodología de la Investigación, licenciado en Sociología por la Universidad Nacional de Asunción. Es jefe del Dpto. de Proyectos de Investigación del Instituto Nacional de Educación Superior «Dr. Raúl Peña», docente Investigador y tutor de tesis de posgrado del INAES, además es investigador del Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios (CERI). Está categorizado como investigador por el PRONII de CONACYT (Paraguay).

Lorena Recalde, Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios (CERI), Maestranda en Metodología de la Investigación por la Universidad Iberoamericana (UNIBE), socióloga por la Universidad Nacional de Asunción, investigadora del Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios. Investigadora categorizada por el PRONII de CONACYT (Paraguay).

Capítulo 4

ARTICULACIÓN ENTRE IFD-IS Y UNIVERSIDADES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE⁴

Articulation between IFD-IS and Universities for teacher education

Milagros Carregal

Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña, Paraguay
ORCID ID: 0009-0001-8410-9972
mcarregal@inaesvirtual.edu.py

María Luz Miranda

Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña, Paraguay
ORCID ID: 0009-0003-5530-0959
marialuzmiranda@hotmail.com

Myriam Sugastti

Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña, Paraguay
ORCID ID: 0009-0001-6582-2350
myriam.sugastti@gmail.com

Raquel López

Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña, Paraguay
ORCID ID: 0009-0009-7222-0815
raquellopez@inaesvirtual.edu.py

Nadia Czeraniuk

Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay
ORCID ID: 0000-0002-4278-2608
divesper@hotmail.com

Verena Schaefer

Instituto Superior de Educación Divina Esperanza, Paraguay
ORCID ID: 0000-0003-1427-4910
lauraverena91@gmail.com

⁴ Este capítulo fue previamente publicado en una revista arbitrada. Para citar utilice la referencia original: Carregal, M., Miranda, M. L., Reyes, C., Sugastti, M., López, R., Czeraniuk, N. y Schaefer, V. (2023). Articulación entre IFD-IS y Universidades para la formación docente. *AULA PYAHU - Revista De Formación Docente Y Enseñanza*, 1(1), 88–102. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-11art6>

Resumen

En este artículo, se aborda el tema de la articulación en educación, centrándose en la articulación entre Institutos de Formación Docente (IFD) e Instituciones de Educación Superior (IS) en el contexto de la formación docente. Se analiza el marco legal de la formación docente, el concepto de articulación en educación, se describen diferentes tipos de articulación y se exploran los beneficios de la articulación en la formación docente. Además, se examina la situación de la articulación en los programas de formación docente en Paraguay, específicamente la articulación entre IFD-IS y la articulación en el diseño curricular del profesorado en educación escolar básica primer y segundo ciclo.

Palabras Clave: Articulación en educación, formación docente, institutos de formación docente, diseño curricular.

Abstract

This article addresses the issue of articulation in education, focusing on the articulation between Teacher Training Institutes (IFD) and Higher Education Institutions (HEI) in the context of teacher training. It analyzes the legal framework of teacher education, the concept of articulation in education, describes different types of articulation and explores the benefits of articulation in teacher education. In addition, the situation of articulation in teacher training programs in Paraguay is examined, specifically the articulation between IFD-IS and the articulation in the curricular design of teachers in the first and second cycle of basic school education.

Keywords: Articulation in education, teacher training, teacher training institutes, curriculum design.

Estado del arte del Marco regulatorio para realizar la articulación entre carreras de pregrado y grado

El Marco Legal de realizar una articulación entre la carrera de Formación Docente y carreras de grado se enmarca principalmente en la Ley N° 4995/2013 "De Educación Superior" y los artículos 6, 9, 33, 47, 58 y 59 de dicha legislación contienen disposiciones relevantes para los procesos de articulación entre la formación docente y las carreras de grado en el sector educativo en Paraguay.

El artículo 6 de la Ley N° 4995/2013 establece los siguientes aspectos con relación a la educación superior: a) formar profesionales y líderes competentes con pensamiento crítico, creativo, ética y conciencia social; b) ofrecer una formación académica científica, humanística y tecnológica de alta calidad; c) fomentar la investigación y la capacitación en investigación y pensamiento teórico, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la sociedad; y d) difundir el conocimiento, los servicios y la cultura en la sociedad.

El artículo 9 de la mencionada ley establece que es responsabilidad de las instituciones de educación superior establecer criterios académicos y técnicos para los planes de estudio, así como establecer procedimientos de vinculación y articulación curricular entre carreras y titulaciones de técnicos superiores, permitiendo el acceso a carreras de grado en institutos superiores y universidades, teniendo en cuenta las áreas de formación académica.

El artículo 33 destaca que la autonomía de las universidades implica la libertad de enseñanza y cátedra, la habilitación de carreras de pregrado, grado y programas de postgrado, la formulación y desarrollo de planes de estudio, investigación científica y extensión a la comunidad, la concesión de títulos de pregrado, grado y postgrado, el establecimiento de equivalencias de planes y programas de otras instituciones, y la celebración de acuerdos educativos, científicos, investigativos y culturales con instituciones nacionales y extranjeras.

El artículo 47 garantiza a los estudiantes de educación superior el derecho a acceder, movilizarse horizontal y verticalmente, permanecer, graduarse y obtener su título sin discriminación, de acuerdo con sus méritos académicos. Además, establece la necesidad de implementar un mecanismo de articulación entre las carreras de pregrado (formación docente) y las carreras de grado del sector educativo en las modalidades aprobadas por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES).

El artículo 58 establece que los institutos de formación docente y los institutos técnicos que ofrecen formación profesional y reconversión permanente en diversas áreas del conocimiento técnico y práctico son considerados Institutos de Formación Profesional de tercer nivel. Estos institutos se rigen por las disposiciones del Ministerio de Educación y Cultura, aplicando las mismas regulaciones que los Institutos Superiores de Educación en casos de vacíos o ambigüedades en la ley.

El artículo 59 establece que el Ministerio de Educación y Cultura (actualmente Ministerio de Educación y Ciencias) reglamentará la creación, estructura organizativa, funcionamiento, supervisión y clausura de los Institutos de Formación Profesional, respetando los principios constitucionales.

Además de la Ley N° 4995/2013, otras normativas relevantes son la Resolución CONES N° 622/2017, que regula los procesos de convalidación en los niveles de pregrado, grado y programas de postgrado, y la Resolución CONES N° 280/22, que actualiza y establece los criterios para la aplicación del sistema nacional de créditos académicos en las carreras de grado y programas de postgrado en las modalidades aprobadas por el CONES.

La Ley 4995/2013 "De Educación Superior" es la normativa que regula los procesos de articulación en carreras de pregrado a carreras de grado. De acuerdo con esta ley, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de establecer mecanismos y procedimientos para la transferencia y el reconocimiento de créditos académicos entre carreras de pregrado y carreras de grado. Además, las instituciones deben promover y facilitar la movilidad estudiantil y la transferencia de créditos entre instituciones de educación superior. La ley también establece que las instituciones deben garantizar la calidad académica de los programas de estudio y la coherencia entre los objetivos y los resultados de aprendizaje de las carreras de pregrado y grado. Para ello, las instituciones deben desarrollar y mantener planes de estudios que permitan la continuidad y el progreso académico de los estudiantes en su trayectoria educativa.

Además, la ley establece que las instituciones de educación superior deben evaluar y acreditar los procesos de transferencia y reconocimiento de créditos académicos, y asegurar que estos procesos sean transparentes, justos y equitativos para todos los estudiantes.

En general, estas normativas establecen la necesidad de articular las carreras de pregrado de los institutos de formación docente con las carreras de grado del sector educativo, impartidas por los institutos superiores y las universidades, reconociendo los méritos obtenidos en la formación docente. El procedimiento propuesto implica el acceso, reconocimiento, continuidad en la formación de grado y obtención del título correspondiente para los egresados de las carreras de pregrado (profesorados) mediante el reconocimiento de créditos académicos y el establecimiento de plazos de articulación.

¿Qué se entiende por articulación en educación?

La articulación en educación es la unión o enlace de los distintos niveles de enseñanza, y en lo posible sin dificultad alguna; es un proceso pedagógico y de gestión que busca el reconocimiento de los aprendizajes iguales o en distintos espacios físicos y temporales a los que se originaron. Requiere acciones conjuntas para facilitar el tránsito y la movilidad de las personas entre los distintos niveles y ofertas educativas para la mejora continua, la pertinencia y la calidad de los aprendizajes (Fernández, 2020). En el contexto de la educación, la articulación se refiere a la conexión o integración de diferentes niveles, etapas o componentes del sistema educativo con el fin de crear una transición fluida y coherente entre ellos. Es el proceso mediante el cual se establecen relaciones y se establecen mecanismos de coordinación entre las diferentes instancias educativas, como la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior.

La articulación en educación busca garantizar una continuidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, evitando brechas o desajustes que puedan afectar la formación integral de los estudiantes. Esto implica establecer puentes entre los contenidos curriculares, los métodos pedagógicos, las evaluaciones y las expectativas de aprendizaje en cada nivel educativo.

La articulación puede abordar diferentes aspectos, como la transición entre etapas educativas, la coordinación entre docentes de diferentes niveles, la transferencia de créditos académicos y la planificación curricular conjunta. Una adecuada articulación en educación contribuye a una trayectoria educativa más coherente y sin interrupciones bruscas, facilitando el desarrollo de habilidades, conocimientos y competencias de los estudiantes de manera progresiva y secuencial. Además, fomenta la equidad educativa al asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad en todas las etapas de su formación.

Según López Arias et al. (2017) la articulación en educación se refiere a la integración sistémica que debe existir entre los diferentes niveles, actores, instituciones y políticas de un sistema educativo. La eficacia dependerá de la coordinación entre los niveles del sistema educativo.

Fernández (2020) menciona que:

La articulación es un proceso pedagógico y de gestión concertado que favorece el acceso, permanencia y movilidad de los estudiantes entre los diferentes niveles y ofertas educativas; este proceso genera el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos en distintos escenarios formativos y el mejoramiento continuo de la pertinencia y calidad de la educación superior, la formación profesional integral y la educación para el trabajo y el desarrollo humano (p. 7).

Fernández (2020), concordando con Cordero (2003, citado en Guerrero-Mosquera, et al., 2012) manifiesta que:

La articulación educativa es un modelo teórico-práctico de organización y gestión, aplicable a los distintos niveles y campos del sistema educativo, dinámico, flexible, abierto y complejo; que se construye y sostiene en procesos de interacción sistémica, entre todos los actores educativos, para establecer relaciones funcionales y significativas entre los componentes del campo de la educación, curriculares y metas curriculares, a fin de lograr metas consensuadas de la enseñanza (p. 745).

Articular significa trabajar con otros para acordar proyectos compartidos, procurando unidad en la diversidad y coherencia en la acción, es decir, avanzar en acuerdos de qué, cómo, y para qué queremos que se enseñe y se aprenda en nuestra escuela. En tal sentido, articular significa unir e integrar, pero siempre conservando la identidad de cada uno, basándose en el respeto y la libertad (Dadania, 2004).

Existen varios tipos de articulación, la articulación vertical, que comprende a distintos subniveles -universidades e instituciones de educación superior no universitaria, o niveles educativos -universidades y escuelas medias; la articulación horizontal, que implica a instituciones de un mismo subnivel, por ejemplo, entre universidades (Álvarez y Dávila, 2005).

Asumiendo que articulación se define como unir, ensamblar dos cosas permitiéndoles algún movimiento de tal manera que estamos atendiendo a un código que permite expresar diversas formas y estilos para establecer relaciones entre objetos, entre sujetos, entre sujeto y objeto, entre conceptos, entre procedimientos, entre procesos, entre dos dudas, se puede decir que: la articulación establece un diálogo móvil o inmóvil según lo sea el medio utilizado para la

articulación. Articular no significa empobrecer; articular está más en la línea de que los esfuerzos colaborativos bien pensados producen siempre mejores resultados que los esfuerzos aislados (Garzón Rayo y Gómez Álvarez, 2010).

Por otra parte, considerando al currículo como una construcción cultural, en cuyo campo se reconoce como una tensión la articulación, que da cuenta del significado de las prácticas curriculares de personas pertenecientes a una sociedad, y dicho significado se encuentra permeado por el conocimiento que se tenga del contexto social en el que se encuentra la institución, se supone una construcción cultural en dos sentidos: de un lado, un currículo contextualizado y en diálogo con la cultura institucional, a partir del reconocimiento del contexto político, social y cultural que atraviesa la enseñanza institucionalizada; y de otro lado, un currículo que se gestiona mediante la articulación de acciones que dan vida a las intenciones de una institución educativa. A este último se hace referencia al hablar de articulación curricular, sin perder de vista que por haber diversas perspectivas para enfocar la articulación curricular es un imperativo pedagógico abordarla como gestión académica, circulante cotidiano del proceso formativo de los individuos.

Según Garzón Rayo y Gómez Álvarez (2010) se reconocen actualmente diversas clases de articulación: Si la articulación se lleva a cabo entre la educación media y la básica e inicial se denomina articulación vertical descendente; y si las acciones permiten articular la educación media con instituciones de nivel superior, articulación vertical ascendente.

De otro lado, las instituciones superiores no universitarias podrán optar por otras modalidades de articulación, además de articular sus carreras con la universidad a través del reconocimiento de materias, módulos, títulos, créditos o el acuerdo de regímenes de equivalencias.

La articulación interdisciplinar se da entre los componentes de un campo disciplinar, centrada en un solo saber, y en ella se definen objetos de conocimiento, los conceptos y las metodologías específicas. Se delimitan problemas e hipótesis que sólo conciernen al saber curricularizado.

La articulación pluridisciplinaria o multidisciplinaria, esencialmente temática, se apoya en los temas, ideas, proyectos e implica la especificación de los aportes particulares de diferentes disciplinas. La articulación transversal se basa en la identificación de principios organizativos comunes a diferentes disciplinas (tales como la terminología, los conceptos, los procedimientos, las técnicas) y que luego se emplean de manera común en diferentes materias del currículo. En educación los contenidos a enseñar tienen en cuenta ejes comunes de diferentes saberes que se organizan en forma conjunta.

La articulación complementaria que remite a encabalgamientos entre dominios de conocimientos diferentes se basa en el tratamiento de problemas complejos que exigen la cooperación de saberes. La formulación de problemas se expresa mediante la articulación de discursos, métodos y teorías provenientes de distintas disciplinas.

La articulación estructural supone lazos de complementariedad e igualdad entre las disciplinas; implica la definición de líneas de trabajo e investigación que apuntan a síntesis de procedimientos, conocimientos y estrategias mediante la adopción de un marco común.

La articulación interdisciplinaria trata de garantizar la concurrencia de conocimientos provenientes de distintas disciplinas en torno al estudio de problemas. De este modo el objeto de estudio no es la disciplina, sino los problemas que resultan relevantes para los ciudadanos. En educación se evidencian a través de proyectos curriculares, dado que la naturaleza misma del proyecto implica centrarse sobre problemas que serán abordados por saberes articulados (Garzón Rayo y Gómez Álvarez, 2010).

Beneficios de la articulación en la formación docente. ¿Para qué articulamos? ¿Para qué articulamos? Beneficios

Los beneficios de la articulación en la formación docente son diversos y tiene como objetivo principal asegurar una transición fluida y coherente en el desarrollo profesional de los maestros, garantizando una formación integral y de calidad para los futuros docentes, preparándolos para enseñar de manera efectiva en su campo de especialización y contribuyendo a la mejora de la educación en general, que incluyen en la Coherencia curricular, puesto que permite establecer una coherencia en los planes de estudio y en los contenidos académicos entre la formación docente de pregrado y las carreras de grado. Esto asegura que los futuros docentes adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para enseñar de manera efectiva en su campo de especialización.

A la vez mejora de la calidad de la enseñanza, se promueve una mayor calidad en la enseñanza, ya que los docentes estarán mejor preparados en su área de especialización y podrán aplicar conocimientos y estrategias pedagógicas relevantes y actualizadas.

Por otro lado, se logra el desarrollo de habilidades transversales, como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Estas habilidades son valiosas tanto en el ámbito educativo como en otros contextos profesionales.

La articulación permite que los futuros docentes comprendan y se familiaricen con el contexto específico en el que trabajarán. Al vincular la formación docente con las carreras de grado, se puede brindar una visión más profunda de los desafíos y las necesidades del campo educativo en el que se desempeñarán y esto puede aumentar las oportunidades de empleo de los graduados, ya que contarán con una formación sólida tanto en su campo de especialización como en pedagogía y didáctica.

La articulación entre formación docente inicial y las licenciaturas tiene varios beneficios y de entre ellos se puede mencionar que: busca en las diferentes áreas académicas profundizar y consolidar los conocimientos y competencias basados en un fortalecido cuerpo teórico, promueve una visión crítica y reflexiva de los fenómenos de las ciencias y de la sociedad en un contexto analizado desde lo espacial y temporal hasta lo actualidad y con una visión prospectiva en el campo académico y profesional de todo el sistema educativo desde lo micro a lo macro a nivel local y global.

Uno de los principales motivos es promover la permanencia dentro del sistema educativo de los estudiantes; y acceder a mejores opciones de profesionalización y calidad de los aprendizajes.

Otro aspecto a mencionar es la equidad pues da a los jóvenes la oportunidad de acceder a una educación superior de calidad lo que lo lleva a mejorar sus condiciones laborales y socioeconómicas lo que se traduce en mejores condiciones de vida para él, su familia y además incrementa el capital cultural tanto del profesional como el de sus descendientes. Así mismo se puede mencionar a la pertinencia que conduce a reconocer la formación del talento humano requerida en los niveles profesionales técnico, tecnológico o universitario de tal manera que luego pueda insertarse a la fuerza productiva del trabajo en el menor tiempo posible y con las capacidades y competencias correspondientes. Así las instituciones de educación superior logran una alta formación en los estudiantes con relación a competencias básicas y ciudadanas como cimientos para el aprendizaje de competencias específicas lo que se traduce en más posibilidades de permanencia y mejor desempeño académico.

Algunas experiencias de la región en materia de articulación de carreras de pregrado a grado demuestran los esfuerzos realizados para promover la articulación de carreras de pregrado a grado, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación superior, facilitar la movilidad estudiantil y promover la continuidad de estudios de los estudiantes.

En Argentina, el Programa Nacional de Articulación de la Educación Superior y la Formación Docente (PNAD) fue implementado en el año 2016 por el Ministerio de Educación y Deportes de Argentina. Esta iniciativa surge como respuesta a la necesidad de fortalecer la formación docente y promover la continuidad de estudios de los docentes en programas de grado. Desde su implementación, el PNAD ha trabajado en estrechar la relación entre los institutos de formación docente de nivel terciario y las universidades. Se han promovido convenios y acuerdos de colaboración entre estas instituciones para facilitar la transferencia de créditos y la validación de estudios.

El reconocimiento de los estudios realizados en institutos de formación docente de nivel terciario como créditos académicos es uno de los pilares del PNAD. Esto permite que los docentes en formación puedan ingresar y continuar sus estudios en carreras de grado, obteniendo una titulación universitaria. Además, el PNAD ha implementado acciones de apoyo y acompañamiento a los docentes en formación, como tutorías y programas de nivelación académica, para asegurar su éxito en la transición hacia las carreras de grado.

Chile ha implementado el Programa de Articulación de la Educación Superior (PAES) en el año 2008. Esta iniciativa tiene como objetivo principal facilitar la movilidad estudiantil y la continuidad de estudios entre instituciones de educación superior en el país. Promueve la transferencia de créditos y el reconocimiento de estudios entre carreras de pregrado y grado, lo que permite a los estudiantes progresar en su trayectoria académica y obtener una titulación universitaria. A través de este programa, los estudiantes tienen la posibilidad de continuar sus estudios en una institución diferente a aquella en la que iniciaron su formación, sin perder los avances y logros académicos obtenidos previamente.

El PAES establece criterios y lineamientos para la transferencia de créditos, lo cual facilita la articulación entre instituciones y la validación de estudios. Esto implica que los estudiantes pueden solicitar el reconocimiento de los créditos obtenidos en una carrera de pregrado al ingresar a una nueva institución o programa de grado, evitando duplicidad de asignaturas y optimizando su proceso formativo.

Además, el PAES fomenta la colaboración y el intercambio académico entre las instituciones de educación superior, promoviendo convenios y acuerdos de articulación que facilitan la movilidad estudiantil. De esta manera, se busca potenciar la diversidad de opciones académicas y brindar mayores oportunidades de formación a los estudiantes.

En México, se ha desarrollado el Modelo de Equidad de Género en Educación Superior (MEGES) que incluye acciones para fortalecer la articulación entre programas de educación superior. El objetivo es garantizar que las estudiantes que han completado una carrera técnica o profesional puedan continuar sus estudios en programas de licenciatura, promoviendo así la equidad y la igualdad de oportunidades.

De la misma manera se puede observar que en Colombia, se ha implementado el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) que busca promover la articulación y la movilidad estudiantil entre instituciones de educación superior. A través del SNIES, se establecen mecanismos para el reconocimiento de créditos y la validación de estudios entre programas de pregrado y grado. El SNIES fue implementado en el año 1997. Desde entonces, ha sido una herramienta fundamental para recopilar y difundir información sobre programas académicos, instituciones de educación superior y estudiantes en el país. A través del SNIES, se han establecido mecanismos para promover la articulación y la movilidad estudiantil, así como para el reconocimiento de créditos y la validación de estudios entre programas de pregrado y grado.

En el caso de Paraguay, según Florentín (2009, citado en Neies Mercosur, 2020), entre 1870 y 1890, la educación estuvo más orientada por criterios políticos que pedagógicos. Sin embargo, los métodos pedagógicos eran procedentes de maestros formados en el extranjero, que fueron contratados para organizar el sistema educativo nacional. Así pues, surgen posteriormente distintas reformas, como la Reforma de 1931 en que la formación magisterial da lugar a la creación de Escuelas Normales. Su plan de estudios, elaborado por Ramón Indalecio Cardozo, fue aprobado en 1933 y establecía un curso preparatorio de un año más cuatro años para la obtención del título de Maestro Normal y tres años más para ser Profesor Normal. En la reforma educacional de 1957, tras un convenio entre el gobierno de Paraguay y de Estados Unidos, se creó una escuela piloto de formación profesional para dar pie al título de Maestro Normal Rural (Acosta González, 1996).

I. EXPERIENCIAS NACIONALES DE ARTICULACIÓN

La diversificación de las formas de articulación entre el nivel de pregrado y las carreras de grado en las universidades es un fenómeno en pleno desarrollo que se inició aproximadamente en los años 1996 que dimana del proceso de expansión de la educación superior. Con respecto a la forma en que las Universidades reconocieron la formación de pregrado para cursar la carrera de grado existen varias experiencias que se irán desarrollando en este apartado.

La Universidad Autónoma de Asunción (UAA), fue una de las primeras en realizar la articulación, el programa articulado inició en el 1992, con el propósito de dar respuesta a una necesidad en la trayectoria de formación profesional de graduados de las carreras de pregrado, de formación docente inicial. Específicamente para atender a un público interesado, egresados del Instituto Superior de Educación (ISE), actualmente denominado Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), además de docentes graduados del Instituto de Formación Docente “Nuestra Señora de la Asunción”, ambos del sector oficial.

La titulación del programa se denominó “Licenciatura en Ciencias de la Educación – Énfasis: Administración Educacional”. La carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAA fue habilitada por el Consejo de Universidades y se encuentran en el Catastro del CONES en sus primeras promociones.

Actualmente, se encuentra vigente la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la modalidad Educación a Distancia. Las denominaciones de las titulaciones fueron adecuándose a las demandas emergentes.

El Plan curricular consistía en un diseño compuesto por ocho semestres, distribuidos en 4 años de duración. El perfil ingreso consistía en contar con los estudios de nivel medio completo, egresado de la Educación Media, además de pruebas de aptitudes. En cuanto al perfil de egreso, ser un profesional capacitado para ejercer la gestión educativa y, según promociones, capaz de coordinar la evaluación de los aprendizajes de la institución educativa, administrar la gestión educacional, realizar la orientación educativa.

Los graduados de formación docente inicial, luego de los estudios pertinentes de convalidaciones, podían acceder al quinto semestre de la carrera. Las asignaturas se reconocían a través de un análisis de los programas de la institución de origen, estudios comparativos consistentes en los contenidos, carga horaria, régimen estricto acorde a los Estatutos y Reglamento Académico de la Universidad Autónoma de Asunción.

En cuanto a la experiencia del Complejo Educativo UNAE, donde se inserta el Instituto Superior de Educación, la entrevista mantenida con la Dra. Czeraniuk, Rectora del Complejo, permitió recabar la experiencia de la institución. Al respecto, el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación, dirigido exclusivamente a docentes titulados en programas reconocidos por el MEC (Instituto Superior de Educación Divina Esperanza, Ley 2845/5, miembro del Complejo Universidad Autónoma de Encarnación) inició en el 2006, con el propósito de dar respuesta a una necesidad en la trayectoria de formación profesional de graduados de las carreras de pregrado, de formación docente inicial. Específicamente para atender a un público interesado, egresados del Instituto Superior de Educación Divina Esperanza, además de docentes graduados de otros IFD del sector público y privado de la zona.

El programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación contenía asignaturas de formación general y específicas según el énfasis, espacios curriculares para práctica profesional (de acuerdo al énfasis) y la elaboración del trabajo final de grado. Todas las asignaturas debían ser aprobadas por los estudiantes, reduciendo la carga horaria de aquellas que ya se encontraban aprobadas en los programas de Formación Docente. Los estudiantes cursaban durante 30 meses continuos (sin recesos), luego se realizaba la práctica profesional y el trabajo final de grado (llamado entonces tesis). El programa culminaba con la titulación en un promedio de 4 años.

Se admitían egresados de programas de Formación Docente Inicial de instituciones debidamente reconocidas por el MEC, de distintas áreas. Se reconocían las trayectorias académicas de los estudiantes sin embargo eran evaluados nuevamente en todas las asignaturas del programa de Licenciatura a fin de verificar los conocimientos y actualizarlos. Las asignaturas que ya se encontraban aprobadas se dictaban igualmente a través de talleres intensivos, pero con una menor carga horaria presencial y con la realización de trabajos a distancia. Las asignaturas nuevas, pertenecientes a la Licenciatura, así como la práctica y la elaboración del trabajo final de

grado, eran dictadas regularmente.

La experiencia en particular del Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña (INAES), sobre los procesos de articulación de carreras de grado, se encuentra dividida en cuatro etapas muy significativas para la institución. En el año 1998 el Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña” (ISE), conteste a su misión de formar profesionales de la educación altamente calificados y con el desafío de contribuir con la cualificación de los docentes y a las demandas del sistema se diseñó el currículum de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se ofreció esta carrera dirigida a profesores de los todos los niveles del sector educativo. Entre los años 2006 - 2011 el INAES desarrolló el Plan Experimental de articulación entre la formación docente en Educación Inicial con la licenciatura en Educación Inicial. Dicho plan fue orientado desde el MEC y contó con el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

La propuesta presentada por el MEC fue asumida por la institución a fin de responder a las necesidades nacionales y considerando el conocimiento en el campo de la educación inicial que había acumulado.

La implementación del plan de articulación permitió la formación de los recursos humanos con competencias que el sistema educativo hasta hoy día requiere para complementar y apoyar la función docente.

Dicho plan experimental fue elaborado por técnicos de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) del ISE y validado por docentes de diferentes campos de formación de la institución, así como la elaboración de los programas de estudio de las asignaturas.

El Plan de Estudio y su malla curricular fue una prolongación articulada del plan propuesto para el Profesorado de Educación Inicial. Cabe mencionar que el profesorado tenía una carga horaria de 2.938 horas con una duración de 3 años. En el 2013 egresó la última cohorte y desde entonces, el ISE se abocó a la implementación de carreras de grado. El Título ofrecido fue: Licenciado en Educación Inicial.

Desde el año 2011, el INAES, denominado en ese tiempo Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña” (ISE), amparado en su Ley N° 1692/2001 de autonomía institucional, asumió el desafío de ofertar cursos de formación destinados a docentes que pretendían mejorar su formación profesional.

En este contexto, el instituto propuso un diseño curricular de carreras de grado, basado en un currículo para ingresantes docentes. Con esta propuesta educativa se pretendió otorgar un reconocimiento a los saberes y experiencias de los docentes en ejercicio, para profundizar en los mismos en busca de la permanente capacitación y actualización del profesional de la educación.

El plan de estudio de las carreras de Licenciaturas en Áreas Específicas, para ingresantes docentes, se organizó por asignaturas y contenidos curriculares que permitieron ampliar y afianzar los conocimientos de los mismos en las Ciencias de la Educación y la profundización de saberes relacionados al campo específico del área de la especialidad focalizada, en el marco del cumplimiento del mandato de las políticas educativas nacionales al responder a la necesidad de formación continua de alto nivel y exigencia para los docentes en servicio.

Las Licenciaturas en Áreas Específicas para ingresantes docentes, se implementaron para las cohortes 2012-2014 y 2013-2015 y se configuraron como respuesta y acción colaborativa a las exigencias de la Reforma Educativa y a las propuestas del Plan Nacional de Educación 2024, que en su Título: Nuevo perfil de los docentes y la política de formación docente expresaba que urge un cambio profundo de los currículos de la formación inicial y una revisión de las experiencias de formación en servicio para los y las profesionales que están en ejercicio. Se plantea la posibilidad de levantar el nivel académico y profesional de la formación, pasándola del nivel de instituciones terciarias al nivel de estudios y formación universitaria (2009, p. 19).

La experiencia impulsada por el INAES en los años 2011 al 2015, podría constituirse en un antecedente para el estudio y la evaluación de este tipo de proyectos académicos de transición, resguardando los parámetros de calidad. Citando al Centro Interuniversitario de Desarrollo de Santiago de Chile, se reflexiona sobre que, si bien existe interés y preocupación por el tema, tanto en el país como en América Latina, las experiencias sistematizadas y evaluadas son aún escasas. Atendiendo al crecimiento del número de egresados del pregrado y al incremento de la oferta, cada vez más diversa, se puede sostener que el estudio y la sistematización de experiencias en este tema son ciertamente relevantes para el mundo académico y el desarrollo de políticas educacionales (CINDA, 2013, p. 7).

Los docentes capacitados a nivel de grado pudieron ampliar sus conocimientos sobre las Ciencias de la Educación y las asignaturas específicas de su especialidad, para implementar prácticas más fundamentadas en su entorno socioeducativo, en las demandas del siglo XXI y en sustentos teóricos firmes, con el fin de elevar los niveles educativos hacia la calidad y pertinencia de los aprendizajes de los educandos, acrecentando la garantía del acceso, la permanencia y la culminación exitosa de los estudiantes que asisten al sistema educativo nacional.

Adoptó la modalidad semipresencial con una carga horaria total igual o superior a 2880 horas, reconociendo 1000 horas de crédito otorgado al título de formación docente inicial.

En el año 2017 el CONES establece la RESOLUCIÓN CONES N° 115 /2017 "REGLAMENTO DE PROCESOS DE CONVALIDACIÓN EN LOS NIVELES DE PREGRADO, GRADO Y PROGRAMAS DE POSTGRADO". Dicha reglamentación señalaba que las Instituciones de Educación Superior (IES) podían llevar adelante procesos de convalidación de materias o asignaturas aprobadas de carreras de pregrado, grado y programas de postgrado legalmente habilitadas, siempre y cuando las mismas hayan sido aprobadas en Universidades o Institutos Superiores públicos o privados legalmente habilitados, entendiéndose por "convalidación de asignatura/materia al proceso académico y administrativo de reconocimiento de los estudios y su calificación obtenida correspondiente a un programa académico en el que el estudiante convalidante se encuentra inscripto o matriculado, sea éste en estudios de pregrado, grado o postgrado.

Del mismo modo se establecía que los procesos de convalidación de asignaturas aprobadas, de estudiantes provenientes de las propias IES, en los niveles de pregrado, grado y postgrado deberán regirse por las reglamentaciones internas de la propia institución, siguiendo los criterios indicados en la presente Resolución.

En cuanto a la CONVALIDACIÓN EN EL NIVEL DE PREGRADO, GRADO Y POSTGRADO, la resolución establece que las IES podrán llevar adelante procesos de

convalidación de materias o asignaturas aprobadas de carreras de pregrado, grado y programas de postgrado legalmente habilitadas, siempre y cuando las mismas hayan sido aprobadas en Universidades o Institutos Superiores públicos o privados legalmente habilitados. La/s asignatura/s aprobadas a ser convalidada/s deberán pertenecer a estudios de pregrado, grado o programas de postgrado provenientes de ofertas académicas legalmente habilitadas.

En el mismo documento se entiende por "convalidación de asignatura/materia al proceso académico y administrativo de reconocimiento de los estudios y su calificación obtenida correspondiente a un programa académico en el que el estudiante convalidante se encuentra inscripto o matriculado, sea éste en estudios de pregrado, grado o postgrado.

Teniendo en cuenta que los procesos de convalidación de asignaturas aprobadas, de estudiantes provenientes de las propias IES, en los niveles de pregrado, grado y postgrado deberán regirse por las reglamentaciones internas de la propia institución en el año 2017 se ajusta el Reglamento de homologación, convalidación o validación de estudios, de asignaturas y/o módulos de grado y postgrado del ISE, por Resolución ISE N° 171/2017.

El reglamento, que hasta la actualidad se encuentra en vigencia , tiene por objetivo establecer las normas y procedimientos para la homologación, convalidación o validación de estudios, de asignaturas y/o módulos; y es aplicado para todos aquellos estudiantes que deseen homologar, convalidar o validar estudios de asignaturas o módulos de cursos de pregrado, carreras de grado y programas de postgrado cursados en el ISE u otras Instituciones de Educación Superior reconocidas, del país o del extranjero.

A partir del año 2018, se promueven los procedimientos de Homologación, en el caso de estudiantes que han cursado carreras de profesorado en el ISE y Convalidaciones de Profesorados cursados en los IFD del país, de carreras con que cuenta el INAES legalmente habilitadas por el CONES.

De esa manera en los últimos tres años se han incorporado a través de procesos de Homologación a estudiantes de carreras de: Lic. en Educación Inicial, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en EEB, Licenciatura en Ciencias Sociales. Totalizando a 27 estudiantes que han podido proseguir sus estudios de grado.

Se han incorporado 16 estudiantes a través de los procesos de Convalidación, las carreras de Licenciatura en Educación Artística, Lic. en EEB, Lic. en Ciencias Sociales y Lic. Educación Inicial. Dichos estudiantes han culminado sus carreras de pregrado en los IFD de Paraguarí, IFD Nuestra Señora de la Asunción, IFD de Eusebio Ayala, CRE Saturio Ríos de San Lorenzo.

II. LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL EN RELACIÓN A LA ARTICULACIÓN

En los "Sistemas de formación docente del Mercosur" se expresa la necesidad de reconocer títulos docentes en la región por el hecho de que la educación es un bien público. Por eso, se han de articular los diseños curriculares a fin de garantizar el reconocimiento, la homologación de los títulos y la movilidad de los docentes.

A diferencia de Argentina, Brasil y Uruguay, en Paraguay el sistema de educación superior público también es arancelado. Esto es importante porque puede suponer un estímulo de

movilidad del exterior hacia Paraguay, pero en Paraguay puede ser menos favorable por la conformación del sistema (predominio privado), que puede incidir en la demanda formativa. ¿Puede ser una traba para el reconocimiento y la homologación?

Existen diferencias en los diseños. Están regulados, con ciertas autonomías según país. En el caso de Uruguay se nombra una dificultad de articulación con los niveles de posgrado como una cuestión clave, no en los otros países.

En comparación con Europa hay también sistemas conformados con diferentes niveles de regulación y autonomía. En países europeos hay mecanismos para la articulación entre niveles de grado y posgrado: notas, titulaciones dobles.

Hay que revisar el perfil del egresado, porque es clave para la formación a brindar y los componentes formativos y articulatorios que se dan según la malla curricular.

La práctica profesional presenta disparidad -influye en la articulación y en la convalidación posterior quizás-. También hay que analizar la carga horaria. Se habla de articular los espacios de la práctica con otros campos. Por tanto, el significado de articular es variado según el nivel “de concreción curricular” que se dé.

CONCLUSIÓN

La articulación entre la formación docente de pregrado y las carreras de grado es un tema relevante para mejorar la calidad de la educación y preparar a los futuros docentes de manera más efectiva. Aunque se tiene acceso directo a las experiencias nacionales de Paraguay y las experiencias en la región, se presentan algunas conclusiones generales sobre las fortalezas y debilidades de esta articulación, así como algunas alertas para implementaciones posteriores.

Podemos encontrar las siguientes fortalezas de la articulación entre la formación docente de pregrado y las carreras de grado:

Coherencia curricular: La articulación permite una mejor alineación entre los contenidos y metodologías de las carreras de grado y la formación docente. Esto facilita que los futuros docentes adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para la práctica educativa.

Experiencia práctica: Al establecer una articulación sólida, los programas de formación docente pueden incluir prácticas educativas tempranas en las carreras de grado. Esto permite a los estudiantes experimentar el entorno educativo real y aplicar los conocimientos adquiridos en contextos reales de enseñanza y aprendizaje.

Continuidad formativa: La articulación asegura una secuencia lógica y progresiva en la formación docente, desde las carreras de grado hasta la formación específica. Esto evita la duplicación de contenidos y promueve una trayectoria coherente y estructurada para los futuros docentes.

Pero también podemos encontrarnos con algunas debilidades tales como:

Desconexión entre teoría y práctica: Si la articulación no se realiza de manera efectiva, podría existir una desconexión entre la teoría impartida en las carreras de grado y la práctica

educativa real. Esto podría dificultar la aplicación de los conocimientos adquiridos y la adaptación a las demandas del entorno educativo.

Resistencia institucional: La articulación requiere de una coordinación y colaboración estrecha entre las instituciones de educación superior y las instituciones educativas donde se llevan a cabo las prácticas. Si no hay un compromiso sólido por parte de todas las partes involucradas, la implementación de la articulación puede verse obstaculizada.

Recursos limitados: La implementación exitosa de la articulación entre la formación docente de pregrado y las carreras de grado requiere recursos financieros, humanos y materiales adecuados. Si no se asignan los recursos necesarios, la calidad y efectividad de la articulación pueden verse comprometidas.

En base a la experiencia se pueden tener en cuenta las siguientes alertas para posteriores implementaciones:

Diseño curricular integrado: Es fundamental contar con un diseño curricular integrado que promueva la coherencia y articulación de los contenidos entre las carreras de grado y la formación docente. Esto implica una planificación cuidadosa y una revisión constante para asegurar que los programas estén alineados y actualizados.

Formación continua de docentes en servicio: La articulación entre la formación docente de pregrado y las carreras de grado no debe limitarse únicamente a la formación inicial. Es importante considerar programas de formación continua para docentes en servicio, de manera que puedan actualizar sus conocimientos y fortalecer sus habilidades a lo largo de su carrera profesional.

Evaluación y seguimiento: Es esencial contar con mecanismos de evaluación y seguimiento de la implementación de la articulación. Esto permitirá identificar las fortalezas y debilidades del proceso, realizar ajustes necesarios y mejorar continuamente la calidad de la formación docente.

La articulación entre la formación docente de pregrado y las carreras de grado a partir del reconocimiento de créditos cursados presenta varias fortalezas. Estas incluyen:

El reconocimiento de créditos cursados en la formación docente de pregrado permite a los estudiantes avanzar más rápidamente en su carrera de grado. No necesitan repetir cursos o asignaturas que ya han completado exitosamente, lo que ahorra tiempo y recursos tanto para los estudiantes como para las instituciones educativas.

Al reconocer los créditos cursados, se brinda a los estudiantes la oportunidad de personalizar su plan de estudios de grado. Pueden elegir cursos adicionales que les interesen o se alineen con sus objetivos profesionales, lo que les brinda una formación más completa y adaptada a sus necesidades.

La articulación a través del reconocimiento de créditos proporciona una transición más fluida y continua entre la formación docente de pregrado y la carrera de grado. Los estudiantes pueden aprovechar los conocimientos y habilidades adquiridos en la formación docente y

aplicarlos directamente en su programa de grado, lo que les ayuda a consolidar su aprendizaje y mantener el interés en su área de estudio.

El reconocimiento de créditos también valora la experiencia previa de los estudiantes en el campo de la educación. Si han trabajado como docentes o tienen experiencia relevante, pueden recibir créditos por esa experiencia, lo que les permite avanzar más rápidamente en su carrera de grado y ser reconocidos por su trayectoria profesional.

La articulación entre la formación docente y la carrera de grado a través del reconocimiento de créditos permite una integración más sólida de conocimientos y habilidades. Los estudiantes pueden aplicar los fundamentos pedagógicos y didácticos aprendidos en la formación docente en el contexto de su carrera de grado, lo que enriquece su formación y les brinda una perspectiva más amplia y completa de la educación.

REFERENCIAS

- Acosta González, C. (1996). Reforma Educacional de 1957. En *Las raíces de la educación Paraguaya*, editado por Melquíades Alonso. Areguá: Gobernación del Departamento Central, pp. 65-74.
- Álvarez, M. C., & Dávila, M. (2005). La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina. Documento de Trabajo N° 141, Universidad de Belgrano. http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/141_alvarez.pdf
- CINDA (2013). *Articulación entre el Pregrado y el postgrado: experiencias universitarias*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Congreso Nacional de la República del Paraguay (1992). *Constitución Nacional de la República del Paraguay*. 1992. Arts. 73, 74,75,76,77,85. Paraguay, Asunción.
- Congreso Nacional de la República del Paraguay (1998). *Ley N° 1264 / General de Educación*. Paraguay, Asunción.
- Congreso Nacional de la República del Paraguay (2001). *Ley N° 1725 / Establece El Estatuto Del Educador*. Paraguay. Asunción.
- Congreso Nacional de la República del Paraguay (2003). *Ley N° 2072/ Creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. Paraguay. Asunción.
- Congreso Nacional de la República del Paraguay (2013). *Ley N° 4995/2013/ De Educación Superior*. CONES. Paraguay. Asunción.
- Dadania, O. M (2004). *Lo especial de la educación*. 1° edición. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Fernández, R. (2020). La articulación existente entre la educación escolar básica y la educación media y el resultado académico de los alumnos del colegio nacional San Lorenzo de la ciudad de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 1480-1496.
- García, L. J. M., & Castro, M. M. (2019). La articulación entre educación superior y el mundo del trabajo en América Latina: propuestas y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28), 4-23.
- Garzón Rayo, O., & Gómez Álvarez, J. P. (2010). Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa. *Revista Guillermo De Ockham*, 8(2). <https://doi.org/10.21500/22563202.566>
- Guerrero-Mosquera, A.; Martínez-Benavides, J. A. y Guazmayán-Ruiz, C. A. (2012). Articulación entre la educación media y superior: Universidad de Nariño. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 741-753.
- Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña (1998). *Propuesta Experimental Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Asunción.
- Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña (2006). *Propuesta Experimental Licenciatura en Educación Inicial*. Asunción.
- Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña-ISE (2010). Proyecto Académico de la Carrera de Educación Física, Asunción, Paraguay, ISE. 2010 pp.14.
- Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña-ISE (2010). Proyecto Académico de la Carrera de Educación Inicial, Asunción, Paraguay, ISE. 2010 pp.20.
- Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña-ISE (2014). Proyecto Académico de la Carrera de Ciencias de la Educación, Asunción, Paraguay.

Instituto Superior de Educación Dr. Raúl Peña-ISE (2017) Reglamento de Homologación, Convalidación y Validación de Asignaturas Y/o Módulos de Carreras de Pregrado, Grado y Postgrado. Asunción, Paraguay.pp.8.
MEC. (2009). Plan Nacional de Educación 2024. Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo. Paraguay. Consejo Nacional de Educación y Cultura (2002). Informe. Asunción: CONEC.

Milagros Carregal: Doctora en Educación con Énfasis en Gestión de la Educación Superior (Universidad Nacional de Asunción). • Magíster en Políticas Educativas (U. Alberto Hurtado. Chile). • Magíster en Asuntos Públicos y Gobernabilidad (U. Columbia del Paraguay) • Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía de la UNA). • Especialista en Educación Inicial (Universidad Católica Cardenal Silva de Chile) • Especialista en Evaluación Educativa (INAES). • Par Evaluador de Programas de Postgrado, Carreras de grado e Institucional (ANEAES) • Miembro del Consejo de la ANEAES 2021 -2023 • Docente y Tutora de Tesis de grado y Postgrado de varias Universidades. • Especialista en Curriculum para USAID_OFDA. • Asesora de varios Colegios de Asunción. • Fue Directora de las Carreras de Educación a Distancia Universidad Columbia del Paraguay y actual Coordinadora de la Capacitación y Especialización en Didáctica Superior y Doctorado en Educación. • Fue Directora Académica del Instituto Nacional de Educación Superior. - INAES • Actualmente Vicerrectora de la Universidad Columbia del Paraguay

Claudia Patricia Reyes López: Es profesora de Educación Inicial (ISE Dr. Raúl Peña), Licenciada en Ciencias de la Educación (UNA), especialista en Didáctica de la Educación Superior (ISE), especialista en Orientación Educativa, Vocacional y Familiar (Nihon Gakko), magíster en Educación con énfasis en Aprendizajes y Medios (Universidad de Viña del Mar, Chile) y doctora en Educación con énfasis en Gestión Educativa (INAES). Ejerció la docencia en el preescolar, Escolar Básica, Nivel Medio y Formación Docente. Se desempeñó en cargos técnicos en dependencias del MEC, ISE-INAES. En la actualidad es Coordinadora del Programa Doctorado en Educación del INAES, docente en carreras de grado y programas de posgrado en instituciones públicas y privadas, tutora de Trabajo Final de Grado y tesis.

María Luz Edith Miranda de Benítez: Doctora en Educación - Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña - INAES. Asunción, PY, Directora - Dirección de Vinculación y Extensión – INAES (actualmente), Docente de Posgrado - Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Posgrado Universidad Nacional de Asunción- Asunción, PY (actualmente).

Raquel López: profesora de Educación Escolar Básica (ISE Dr. Raúl Peña), Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa (UAA), Especialista en Didáctica de la Educación Superior (ISE-INAES), Especialista en Evaluación de la Calidad de Instituciones de Educación Superior (ISE-INAES), Magíster en Educación con orientación en Gestión Educativa (Universidad de San Andrés, Argentina). Ejerció la docencia en el nivel de Escolar Básica. Se desempeñó en cargos técnicos en dependencias del ISE-INAES. En la actualidad es Jefa de Unidad de Práctica Profesional de Pregrado y Grado del Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña (INAES), docente en carreras de grado y programas de posgrado en instituciones públicas y privadas, tutora de Trabajo Final de Grado y Tesis.

Myriam Dolores Sugastti: **Doctoranda** en Educación con Énfasis en Gestión de la Educación Superior por la Facultad de Filosofía – UNA, **Magíster** en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Asunción - UAA y la Universidad de Antofagasta - UA de Chile. **Licenciada** en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía UNA, **Especialista** en Didáctica de la Educación Superior por la Universidad de Jaén-España, Especialista en Docencia universitaria por la Facultad de Filosofía UNA, Especialista en Evaluación de la Calidad por el Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña –INAES, Especialista en Proyectos por PMC. Project Management Company, **Profesora** de Educación Física y Sanitaria por la Escuela Nacional de Educación Física y el Instituto Superior de Educación-ISE. Profesor Guía por el ISE. Se ha **desempeñado** como docente en Educación Primaria (actual EEB), Educación Media. En coordinación pedagógica en colegios públicos y privados. Así también Metodóloga de la Academia Diplomática y Consular Don Carlos Antonio López del MRREE. Además, en universidades públicas y privadas en cargos de gestión y dirección de departamentos como: Metodología, Editora de Revista Científica, Departamento de Proyectos. Además, en cargos directivos de Proyectos del BID en el Ministerio de Educación y Ciencias y en el Ministerio de Hacienda. Actualmente docente en modalidad EaD en Universidad Americana y FADA, así como en la Jefatura del Departamento de Diseño y Desarrollo Curricular del Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña.

Bio Nadia Czeraniuk: Dra. Nadia Czeraniuk. Educadora paraguaya que ocupa el cargo de rectora y cofundadora de la Universidad Autónoma de Encarnación. (UNAE). También ha fundado el Instituto Superior de Educación Divina Esperanza. Es Doctora en Educación y Máster en Gestión, además de Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Lengua y Literatura. Reconocida como Académica Correspondiente por la Academia Paraguaya de la Lengua Española, convirtiéndose en la primera rectora mujer de una universidad privada en recibir tal distinción. Actualmente ocupa el cargo de vicepresidenta de la Asociación Paraguaya de Universidades Privadas (APUP).

Bio Laura Verena Schaefer: Máster y Licenciada en Psicopedagogía y Especialista en Neurociencias aplicadas a la educación. Es candidata a investigadora en el Programa Nacional de Incentivo a los Investigadores (PRONII) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Actualmente, investigadora principal en proyectos relacionados con la alfabetización mediática y la competencia mediática del profesorado. Desempeña el cargo de Adjunta de Rectorado en la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) y de Coordinadora Académica en el Instituto Superior de Educación Divina Esperanza.

Capítulo 5

EXTENSIÓN Y CULTURA COMO FUNCIONES DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: CAMINOS A LA PAZ⁵

Outreach and culture as functions of higher education institutions: paths to peace

Daniel Alberto Oviedo Sotelo

Instituto Nacional de Educación Superior, Paraguay.

<https://orcid.org/0000-0002-6788-8097>

daniel.oviedo@mec.edu.py

Resumen

Las instituciones de educación superior poseen diversos fines y funciones, desde su creación hace varios siglos. Si bien, la extensión y la cultura no son las más reconocidas o las que reciben mayor atención, su presencia es muy importante en dichas instituciones, hasta el punto de ser contempladas en las constituciones y leyes. En Paraguay y Latinoamérica ha crecido el lugar dado a la extensión, con el impacto que esto genera en las sociedades, además, se están buscando más espacios para la promoción o gestión cultural en estas instituciones, entendida como una función distinta a la de extensión, con sus ventajas y aportes. Por lo expuesto, se ha realizado un estudio documental que parte de la historia universitaria (hasta llegar a la actualidad) y las normativas, siendo el marco teórico el propio de las Investigaciones para la paz, con atención principal en las formas de violencia, pues se pretende mostrar los vínculos de las instituciones de educación superior con la promoción de la paz, además de las actuaciones y potencialidades que impactan en la disminución o fin de las violencias, hacia una cultura de transformación positiva de los conflictos.

Palabras clave: extensión universitaria, fines de las universidades, cultura de paz, promoción cultural, Investigación para la Paz

Abstract

Higher education institutions have had various purposes and functions since their creation several centuries ago. Although extension and culture are not the most recognized or those that receive the most attention, their presence is very important in these institutions since they are contemplated in constitutions and legislation. In Paraguay and in Latin America, extension has increased, with the impact it generates in societies; in addition, more spaces are being sought for cultural promotion or management in these institutions, understood as a different function from extension, with its advantages and contributions. Due to the above, a documentary study has been carried out based on university history (up to the present) and the regulations, in which the theoretical framework constitutes peace research, with main attention to the forms of violence, due to the fact that it intends to highlight the links of higher education institutions with the promotion of peace, as well as the actions and potentialities that have an impact on the reduction or end of violence, aimed at a culture of positive transformation of conflicts.

Keywords: community engagement in higher education, purpose of higher education, culture of peace, cultural promotion, Peace research.

⁵ Este capítulo fue previamente publicado en una revista arbitrada. Para citar utilice la referencia original: Oviedo Sotelo, D. (2023). Extensión y cultura como funciones de las instituciones de educación superior: caminos a la paz. *Kera Yvoty: Reflexiones Sobre La cuestión Social*, 8(1), 1–22. <https://doi.org/10.54549/ky.8.2023.e3547>

1. INTRODUCCIÓN: HACIA UNA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS PACES Y VIOLENCIAS

Luego de que haya sido superada la visión de la *paz* como mera ausencia de guerra (idea más propia de la primera mitad del siglo XX), se considera que la violencia es el antónimo de la paz, por lo que la guerra es más bien un tipo o una suma de violencias extremas.

La paz y la violencia son las dos alternativas ante los conflictos (estos últimos son los únicos naturales a nuestra especie), constituyendo aquellas: dos respuestas opuestas, como fenómenos humanos que se aprenden y que se pueden desaprender. La paz, entonces, es entendida como bienestar y gestión adecuada de los conflictos, con desarrollo de las potencialidades humanas y satisfacción de las necesidades (Galtung, 2003; 2016).

En un intento de clasificación y comprensión, se habla en los interdisciplinarios *peace research* (Investigaciones para la paz) de al menos cuatro tipos de violencias. Esta visión nos lleva más allá de otro concepto tradicional, el cual conceptualiza a la violencia de manera reduccionista, al limitarla a los daños físicos y psicológicos.

Es así que, en primer término, se cita a la violencia directa (que incluye a los dos subtipos anteriores). Luego, Johan Galtung (2003; 2016) introducirá los conceptos de violencia estructural (institucional o social) y de violencia cultural (muy similar a la violencia simbólica de Pierre Bourdieu). Finalmente, se halla el eco(bio)lencia (Oviedo Sotelo, 2013), es decir aquellas expresiones contra la Naturaleza y la vida (*bios*, en latín) que tanta preocupación están causando.

La estructural es la violencia indirecta por antonomasia, generalmente más presente que la directa, pero más difícil de detectar, siendo algunos de sus ejemplos la pobreza, el analfabetismo, la marginación, la incultura, es decir, todo aquello que no permite la satisfacción de las necesidades de las personas.

El concepto de violencia cultural, por su parte, es muy singular, porque irradia a las demás prácticas, al referirse a todas aquellas que justifican o intentan legitimar cualquier violencia, por ejemplo: el racismo, la xenofobia, el machismo, la homofobia, el etnocentrismo, el capacitismo, el edadismo, entre muchos otros. Su presencia, no siempre es muy notoria, aunque sea muy fuerte en algunas sociedades, llegando a afectar de gran manera a la educación (Oviedo Sotelo, 2017).

La ecobiolencia, a su vez, incluye a diversas acciones, palabras, inacciones y silencios que son responsabilidad de humanos y afectan a nuestra especie de forma mediada, dañando principalmente a los demás seres vivos o a la Naturaleza inerte (Oviedo Sotelo, 2013).

De creciente actualidad, constituye uno de los mayores desafíos para docentes, estudiantes, instituciones educativas, gobiernos y organizaciones de todo tipo alrededor del planeta.

Esta breve síntesis de la teoría de la violencia tiene como fin justificar la idea de que las instituciones de educación superior poseen un papel sumamente importante en la promoción de la paz, a través de los mecanismos que nos aproximan a sus diversas expresiones. Algunas de las formas de paz más estudiadas son la paz negativa (ausencia de violencia directa), la paz positiva (propias de sociedades pacíficas en donde la violencia directa prácticamente desaparece y, además, se satisfacen las necesidades), la cultura de paz (rechazo de las violencias y promoción de valores

pacíficos) y la paz Gaia (armonía entre las especies, sustentabilidad). De hecho, se podría decir que la paz se halla en construcción permanente, quizás como un ideal o utopía humana que desafía hacia la creatividad y la vigencia de las virtudes.

Tal como se puede inferir a través de lo reseñado, cuando las personas o sus organizaciones promueven la justicia social, los derechos humanos, la protección a la diversidad cultural, la democratización, la participación ciudadana, las manifestaciones artístico-culturales o la extensión del conocimiento y la ciencia a las comunidades, entonces están trabajando en favor de la paz. De ahí que, si bien tanto la formación profesional como la investigación científica juegan un papel importante para la paz, es muy cierto que también la extensión universitaria y la gestión o promoción cultural están directamente vinculadas, poseyendo potencialidades muy grandes para transformar los conflictos y disminuir las violencias (de los cuatro tipos) en las diversas sociedades humanas.

2. METODOLOGÍA

En atención a lo expuesto acerca de la paz y la violencia, se ha estimado conveniente realizar a continuación un estudio documental que parta de la historia de las instituciones de educación superior, prestando especial atención al desarrollo de sus fines y funciones en el mundo y en nuestra región. La bibliografía utilizada se halla mayormente disponible en red, aunque también se ha recurrido a algunos documentos impresos.

Además, para centrarse en el caso paraguayo, también se analizan las normativas legales vigentes en el país, así como los antecedentes y la situación general de la extensión y la cultura, como fines de las instituciones de educación superior. Todo esto, partiendo de las formulaciones teóricas de Johan Galtung, como principal exponente de las investigaciones para la paz.

3. BREVE HISTORIA DE LAS UNIVERSIDADES E INSTITUTOS SUPERIORES, DESDE SUS FINES

Las distintas instituciones de educación han sido creadas alrededor del mundo para diversos fines y funciones. En este contexto, se puede afirmar que los de educación superior en particular (es decir: las universidades y los institutos superiores) están relacionados al conocimiento humano, llegando incluso a ser reconocidas⁶ como las organizaciones encargadas de su generación, conservación, avance y difusión, por antonomasia (Oviedo Sotelo, 2019).

Otra realidad es que los fines y funciones de la educación superior han venido variando a lo largo del tiempo, en sus varios siglos de desarrollo. Esto, si se considera que las primeras instituciones organizadas de manera similar a las universidades actuales datan de al menos el siglo

⁶ Cabe aclarar que, en Paraguay y en otros países: universidad, instituto superior y hasta *college* significan prácticamente lo mismo, pues constituyen instituciones educativas que suelen contar con las mismas o similares prerrogativas. “Universidades” prestigiosas del mundo no llevan esa palabra en su denominación, como el MIT, el Instituto Tecnológico Superior de Monterrey o el Instituto Politécnico Nacional (IPN, México). La Ley N.º 4995 de Paraguay, dice en su artículo 22: “Son universidades las instituciones de educación superior que abarcan una multiplicidad de áreas específicas del saber en el cumplimiento de su misión de investigación, enseñanza, formación y capacitación profesional, extensión y servicio a la comunidad”; y, en su artículo 49 “Son institutos superiores, las instituciones que se desempeñan en un área específica del saber en cumplimiento de su misión de investigación, formación profesional y servicio a la comunidad.

XIII; aunque, podría sostenerse que ya en los siglos XI y XII existieron algunas que pueden ser consideradas universidades, como las de Bolonia (Italia), de Oxford (Inglaterra) y de París (Francia). Si se mira un poco más atrás, se hallarían antecedentes más remotos en Constantinopla, en el mundo islámico medieval e incluso en China o la Academia platónica (Agís Villaverde, 2008; D'Andrea et al., 2014; Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019).

Los modelos de universidad, de hecho, están orientados a: la *formación profesional*, sea genérica o con énfasis en lo estatal (el modelo oxbridge, el napoleónico y el soviético); la *investigación científica* (el humboldtiano); o, ambas (el norteamericano) (García Garrido, 1999). Tradicionalmente, las instituciones superiores son conocidas más que nada por estas dos actividades o fines. Es usual, además, que algunas personas circunscriban su “motivo de ser” solamente a estos, e incluso exclusivamente al primero, quizás por influjo de las corrientes “profesionalizantes”.

Al revisar la historia de la universidad, cualquier análisis muestra que su finalidad permanente ha sido el cultivo del saber, aquel que se considera, en cada momento histórico, como el más elevado y se tiene por verdadero [...] La finalidad permanente de la universidad a lo largo de la historia ha sido el cultivo y la difusión del saber más elevado. (Bermúdez, 2018, p. 21)

¿No es entonces el objeto principal de la educación superior el conocimiento o la búsqueda de la verdad? De hecho, los dos fines citados se orientan directamente a su generación, transmisión y difusión. Además, los otros dos fines/funciones principales, que son la extensión y el acrecentamiento-conservación-creación-difusión de la cultura y del arte, no solamente son más que necesarios en el trabajo a favor del conocimiento o de la verdad (pues conectan a las instituciones con la realidad y con el mundo, generando más espacios de divulgación o transmisión), sino que afortunadamente cada vez ganan más terreno en nuestra región.

Para comprender el contexto paraguayo, es necesario repasar brevemente su historia. La Universidad Nacional de Asunción, fue la primera de su tipo en ser creada, en septiembre de 1889, luego de siglos de solicitudes y luchas. Entonces, la “Ley de la Enseñanza Secundaria y de Estudios Superiores” (1889) estableció: “Artículo 14. La enseñanza superior tiene por objeto dar conocimientos especiales y de aplicación práctica para el ejercicio facultativo de determinadas ciencias”. La Reforma Universitaria de Córdoba (1918) tendría su impacto en la única universidad pública paraguaya unos años después, ganándose la autonomía en 1929 y estableciéndose tres fines (similares a los que aparecerán aún en la Carta Magna de 1992), que fueron: docencia, investigación y extensión (Melià y Cáceres Mercado, 2010).

La segunda institución paraguaya es la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, creada casi un siglo después, en 1960, también con sede central en Gran Asunción; generándose así una especie de duopolio del saber que persistiría por más de treinta años, hasta los años de 1990, con el período de expansión. Vale acotar que también se crearon instituciones de educación superior no universitarias; por ejemplo, el Instituto Superior de Educación (tradicional casa formadora de maestros) es de 1968.

Habría que esperar hasta la caída de la tiranía estronista (1954 - febrero de 1989) para ser testigos del surgimiento masivo de las universidades, el cual se llegaría a tornar casi incontrolable, pues solo en el período de 1991-2010 se aprueba el funcionamiento de unas 46 instituciones

privadas, en cada caso por decreto o ley particular (probablemente sin que la mayoría de estas tengan muy claros o busquen cumplir con todos los principales fines, funciones y principios universitarios). En la actualidad existen un total de 8 públicas y 47 privadas (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de las Educación Superior, s.f.a), siendo la última institución privada habilitada en 2013 y la más reciente pública, la UNAMIS, creada en diciembre de 2020 (Ley N.º 6675/2020). En cuanto a institutos superiores, se encuentran un total de 36 (treinta y seis), siendo también, en su mayoría, privados (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de las Educación Superior, s.f.b).

4. EL PORQUÉ DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, AQUÍ Y AHORA

Ni los textos académicos ni las propias instituciones se han puesto de acuerdo sobre unos fines u objetivos universales para las instituciones superiores de educación. No obstante, en general hay unas líneas o temas predominantes, al menos en cuanto al mundo hispanohablante. La cuestión del conocimiento es central, pero también debe mencionarse que diversas corrientes e influjos de pensamiento han ido acrecentando los roles sociales de estas instituciones, colocándolas en mejor posición o con una mayor expectativa hacia su influencia en el desarrollo, la sostenibilidad y la lucha contra los principales males sociales y comunitarios, es decir, la preocupación por la paz (entendida como bienestar, baja conflictividad y desarrollo) es constante.

Las instituciones de educación superior del Paraguay, tanto las universidades como los institutos superiores, sean públicas o privadas, se rigen en primer término por la Constitución Nacional, la cual establece desde 1992 cuáles serán sus finalidades en el artículo 79. “De las universidades e institutos superiores”, mencionando a tres específicos: “La finalidad principal de las universidades y de los institutos superiores será la formación profesional superior, la investigación científica y la tecnológica, así como la extensión universitaria”.

Se habla en primer término de la formación e investigación, para luego agregar a la extensión. No aparecen aún otras cuestiones importantes para el ámbito universitario, como la difusión del conocimiento, los valores democráticos, la cultura, el arte, el deporte o la internacionalización. El mismo artículo citado, concluirá con una frase en sintonía con la alta demanda profesionalizante (principalmente del mercado): “Las universidades, tanto públicas como privadas, serán creadas por ley, la cual determinará las *profesiones que necesiten títulos universitarios* para su ejercicio”.⁷

La siguiente norma legal, en orden de jerarquía y vinculada directamente, es la Ley N.º 4995/2013, De Educación Superior, en la cual se define qué son estas instituciones y cuáles son sus “objetos”, estableciendo más o menos lo mismo (aunque con más detalle):

La educación superior es la que se desarrolla en el tercer nivel del sistema educativo nacional, con posterioridad a la educación media. Tiene por objeto la formación personal, académica y profesional de los estudiantes, así como la producción de conocimientos, el desarrollo del saber y del pensamiento en las diversas disciplinas y la extensión de la cultura y los servicios a la sociedad. La educación superior es un bien público y, por ende, es un factor fundamental para el desarrollo del país, en democracia y con equidad. (Artículo 2)

⁷ El subrayado es nuestro.

Es importante notar que, con respecto a la extensión, el texto legal no se limita solamente a la práctica de brindar servicios, sino que también la vincula con llevar la cultura al resto de la sociedad o comunidades (Oviedo Sotelo, 2019). Además, se habla del desarrollo democrático y equitativo, lo que implica pensar en términos tanto de paz como de lucha contra las violencias (principalmente las estructurales y culturales).

Otra nota resaltante es que en el artículo no se señala de manera directa a las importantes funciones que cumplen las instituciones superiores en relación con la cultura y al arte, salvo por lo ya indicado; a pesar de que el papel de estas instituciones, en torno a ambos ámbitos es un fin o función múltiple, pues suelen ocuparse de de su conservación, resguardo, gestión, promoción y acrecentamiento. No es en vano, ni tampoco gratuito, que una buena parte de las universidades e institutos superiores posean museos, archivos, salas de exposiciones, orquestas musicales, teatros, elencos artísticos, salas de conciertos, auditorios, clubes de literatura, etc.

5. EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, MÁS DE UN SIGLO DE CONEXIONES COMUNITARIAS

Las universidades habrían surgido como comunidades de profesores y estudiantes, pero dicha noción de comunidad durante mucho tiempo estaba limitada a lo intramuros, sin establecer fuertes vínculos con el resto de la sociedad, sin una política hacia lo comunitario ni una verdadera preocupación por las relaciones con su entorno.

No es hasta el siglo XVIII en que empezará a establecerse esta tercera misión (*Third Mission*), a través de la extensión universitaria inglesa con sus programas de educación de adultos (desde 1790) y las universidades populares de Francia, que preparaban a los obreros para enfrentar los “conflictos sociales” (Cantero, 2006). Ambas actividades, junto con otras que irán surgiendo, como los ateneos, las academias literarias, las excursiones y visitas naturalistas, la educación no formal, las publicaciones, los congresos y seminarios abiertos, la responsabilidad social y la vinculación con la sociedad civil, son expresiones que en general hacen frente a las violencias estructurales o indirectas, así como también a las directas, culturales y ecológicas.

En el mundo hispano, entre los antecedentes más claros se cuenta el de la Universidad de Oviedo, que inaugura las actividades de su curso de Extensión Universitaria en 1899 (Cantero, 2006). En América, no es hasta luego de la Reforma Universitaria de Córdoba 1918, con su espíritu democratizante, aperturista y de alta preocupación social, cuando arranca realmente la “extensión” (Tünnermann, 1978); de hecho, desde la época colonial, las universidades eran más que nada profesionalizantes, siendo escasas las actividades investigativas y culturales.

En el caso de Paraguay, si bien la Universidad Nacional de Asunción (UNA) y la Universidad Católica (UC) poseen una relativamente larga trayectoria en la realización de actividades y proyectos de extensión universitaria sirviendo a la comunidad y la sociedad, durante varias décadas esta práctica se circunscribía más bien a iniciativas esporádicas y desconectadas, muchas veces propiciadas solo o principalmente por estudiantes, generalmente sin mucho apoyo oficial. La extensión va a ser institucionalizada fuertemente recién en los últimos lustros (ya en el siglo XXI), con la creación o ampliación de las direcciones de extensión en las diversas unidades académicas y el desarrollo de las normativas reguladoras, así como los reconocimientos oficiales a quienes organizan o guían proyectos de extensión. Además, en algunas carreras ya desde hace varios

años se exige la realización de determinadas horas de extensión a sus estudiantes, como requisito obligatorio antes de defender el trabajo final de grado. Por otra parte, se están realizando congresos nacionales en la materia y se ha creado la Red Nacional de Extensión Universitaria del Paraguay.

En la actualidad, la UNA cuenta con un actualizado *Reglamento General de Extensión Universitaria*, aprobado en junio de 2021 por su Consejo Superior; además, sus diversas dependencias han estado elaborando sus reglamentos propios, en consonancia con el anterior. En el documento que compete a toda la universidad, se establece específicamente una definición de extensión (muy similar a la contenida en el propio estatuto de la institución):

La extensión universitaria es un proceso pedagógico transformador y de compromiso social que contribuye al desarrollo inclusivo, sostenible y sustentable de la sociedad paraguaya y su entorno regional e internacional, indagando, rescatando y compartiendo conocimientos científicos, humanísticos, empíricos, tecnológicos y culturales. (Artículo 2)

Se encuentran otras precisiones en la norma que rige para toda la UNA, pues se postulan los objetivos más importantes que, a su vez, han de cumplirse a través de la extensión:

La extensión universitaria promoverá la construcción colectiva de saberes y aplicación de los mismos a la satisfacción de necesidades de la sociedad mediante la participación recíproca de la UNA y la comunidad, con el fin de crear conciencia crítica y construir empoderamiento, permitiendo mejorar las condiciones de vida de la población mediante la interacción de la investigación y la docencia. La misma se orientará a vincular a la U. N. A. con el entorno mediante la difusión y la extensión del humanismo, la ciencia, la tecnología y otras manifestaciones de pluralidad cultural, teniendo en cuenta sus potencialidades y oportunidades. (Reglamento General de Extensión Universitaria, art. 3)

Como se puede apreciar, tanto la satisfacción de las necesidades sociales, como la participación, el empoderamiento, la pluralidad y la difusión científica, propias de la extensión en la UNA (tal como sucede en muchas instituciones de la región), son de alto interés para el fomento de una cultura de paz y los derechos humanos. Es cierto, la extensión en sí es un fin (o medio) que aún se hallaría en proceso de consolidación en Paraguay, pero su desarrollo es visiblemente mayor que en otros países de la región y del mundo, en donde la importancia que se le ha dado como parte de la vida académica y su inclusión en las agendas gubernamentales ha sido menor, incluso dentro del mundo iberoamericano (Escovar Álvarez y Sánchez Morales, 2019).

6. CULTURA Y ARTE, MÁS ALLÁ DE LA EXTENSIÓN

Los humanos somos animales culturales, es más, este aspecto es quizás uno de lo que más nos distingue de otras especies. No obstante, es muy difícil definir qué es *cultura*, debido a la amplitud y complejidad del término. Habría sido el escritor, político y filósofo romano Marco Tulio Cicerón el primero en utilizar la palabra para referirse a algo que va más allá de “trabajar la tierra”, al compararla a esta actividad en un sentido metafórico. En *Disputas tusculanas*, afirmó que *cultura autem animi philosophia est* (La Filosofía es el cultivo del espíritu); pues creía que la razón y el espíritu necesitan cultivo.

Hoy en día denominamos cultura más que nada a dos cosas. En primer lugar, al conocimiento de las bellas artes y de las humanidades, también conocidas como “alta cultura”

(*high culture*), aquello que no es parte de la cultura de masas o cultura popular; sin embargo, esta acepción no es precisamente correcta ni completa. En segundo término, llamamos cultura a los productos y fenómenos humanos no genéticos ni biológicos, es decir, a lo que los humanos hacemos. En 1871, el antropólogo pionero Edward Burnett Taylor (1975) había dicho que:

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el ser humano en cuanto miembro de la sociedad. (s.p.)

En síntesis, hemos desarrollado de tal manera la cultura (culturas), que podemos afirmar que ella es “todo lo que el ser humano crea o recrea”, o sea todo lo que producimos por nosotros mismos o mediante la transformación de los bienes de la Naturaleza; de ahí, que los vínculos entre conocimiento y creación humana hayan sido y siguen siendo muy fuertes. También es posible sostener que todo producto cultural es una forma de conocimiento, así como que ambos se influyen recíprocamente.

En cuanto al rol de las universidades en relación con las culturas, en muchos documentos legales está ligado o incluso unido a la extensión. Mas, lo cierto es que la extensión también tiene mucho que ver con la formación y la investigación, así que los vínculos entre las cuatro funciones o fines principales de las universidades son variados, no pudiendo afirmarse que exista una dependencia de la cultura con respecto a la extensión (que, de ser así, afectaría al impacto social de esta última).

La identificación entre Difusión Cultural y Extensión Universitaria ha conducido, según piensan algunos estudios de las universidades latinoamericanas, a deformar la naturaleza de la extensión universitaria por el sobreénfasis cultural, con grave deterioro de sus otros propósitos y riesgo de estrechar sus verdaderos alcances. (Tünnermann, 1978, p.108)

En este sentido, la profesora Gloria García (2014) de la Universidad Nacional Autónoma de México, había dicho que:

La Extensión Universitaria, EU, posee diferentes líneas de acción: la educación continua, (actualización profesional, aunque también pueden ofrecerse cursos de verano o de otro tipo) la vinculación (con el sector productivo y los servicios a la comunidad) y la difusión cultural; aunque ésta última, por su gran diversidad y cantidad, usualmente se conforma en una instancia por sí misma.

Una clara distinción entre ambas funciones, la hallamos en las estructuras. En Paraguay, como sucede en muchos países del mundo, las universidades suelen contar con direcciones específicas para asuntos académicos (formación), extensión e investigación, pero rara vez existe una dependencia única o de alta posición en la estructura que se dedique netamente al arte y la cultura.

Pero, quizás en vista a los fines de este trabajo, el mayor reto para las instituciones de educación superior se hallaría en el fomento a una verdadera cultura de la paz en nuestras comunidades. Una cultura de paz que sirva de freno a las violencias culturales:

La universidad ocupa un papel relevante [...] Cuando se superan los prejuicios y estereotipos que segregan y separan, cuando se establecen relaciones basadas en la cooperación y la participación, cuando se aprehende y comprende el mundo diverso y plural, cuando se desarrollan las habilidades y capacidades necesarias para comunicarse libremente, se fomenta el compromiso por la paz y se enseñan y aprenden las estrategias para resolver los conflictos de manera pacífica. (Linares Alvarado y Galeano Hernández, 2015, p. 98)

Con más razón, debido a la realidad multi, pluri e intercultural del Paraguay y de Latinoamérica, se hace necesario que las instituciones de educación superior se ocupen de la gestión o promoción cultural, a lo cual también se deben vincular la extensión, la formación y la investigación que realicen, así como la lucha por el bienestar de las personas.

7. ¿ESTÁN RELEGADAS LAS “OTRAS” DOS FUNCIONES?

¿A qué se debería el “olvido” o la menor importancia aparentemente concedida a la extensión, así como a la cultura y el arte como finalidades u “objetos” de la educación superior en Paraguay? En cuanto a la extensión, las respuestas pueden ser varias, pero parecieran estar muy ligadas a la tradición autoritaria o, al menos, a la larga dictadura estronista, la cual no veía con buenos ojos a la organización comunitaria y, mucho menos, a la influencia de los universitarios y pensadores en las distintas comunidades del país (especialmente en zonas rurales y urbanas pobres). Por otra parte, la extensión pareciera generar mucho menos atractivo o demanda por parte de los potenciales alumnos-clientes, en un país con un número tan elevado de instituciones de educación superior privadas (aunque es probable que no sea así y que esta creencia se trate más bien de un prejuicio).

Sobre el relegamiento de la cultura, las respuestas a ensayar también pueden ser varias, sin embargo, ha de notarse que la *Ley N.º 828, de Universidades* (1980) ya la menciona como uno de los cinco fines de estas instituciones: “Artículo 2. Las universidades tendrán los siguientes fines: [...] c) El fomento y la difusión de la cultura, en especial en cuanto haga relación al patrimonio espiritual [sic] de la nación”. Los otros fines, en esa norma, son investigación científica, “formación integral del hombre”, extensión y “consideración de la problemática nacional”. Esta última, nos sigue recordando que las universidades deben preocuparse por las necesidades de las personas (o sea, por la paz).

Hoy, sin embargo, persisten esa menor importancia hacia lo cultural y artístico en las instituciones de educación superior paraguayas, lo que se nota en hechos como la inexistencia de la carrera de Antropología como licenciatura o grado en todo el país, la poca cantidad de antropólogos y de expertos en gestión y promoción cultural, el desinterés general que por mucho tiempo mostraron los gobiernos hacia la diversidad cultural (a pesar de la gran cantidad de etnias que coexisten), el racismo y etnocentrismo aún imperantes, la exclusión de los indígenas de la sociedad y de los estudios superiores, la poquísima inversión en arte, la escasísima realización de eventos artísticos universitarios, entre otros. En fin, escudriñar este tema implicaría realizar investigaciones amplias que ayuden a entender un problema por demás complejo, y con consecuencias muy negativas, pero que necesitan ser abordadas, más aún si se desea promover la cultura de paz.

Vale mencionar aquí, sin embargo, que la vigente ley paraguaya (N.º 4995), presenta los objetivos de la educación superior en el artículo 6.⁸

- a. *Formar profesionales y líderes* competentes con pensamiento creativo y crítico, con ética y conciencia social.
- b. Ofrecer una *formación científica, humanística y tecnológica* del más alto nivel académico.
- c. *Investigar y capacitar para la investigación* y el pensamiento teórico a los estudiantes, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y *cultural de la sociedad*.
- d. *Extender los conocimientos, servicios y cultura* a la sociedad.
- e. Contribuir a *salvaguardar y consolidar los valores que sustentan una sociedad democrática*, la protección del medio ambiente, la defensa de la soberanía nacional, el respeto a los derechos humanos y la búsqueda de una sociedad más libre, justa y equitativa.
- f. Establecer y *fomentar relaciones e intercambios con instituciones de otras naciones* y con organismos nacionales e internacionales.

En general, se puede afirmar que los dos primeros incisos son de formación, el tercero de investigación, el cuarto y quinto de extensión; mientras el último fin tiene que ver con la llamada internacionalización, una función también en boga actualmente. El inciso “e” es claramente el de más interés hacia la paz, pero también resulta muy interesante lo expuesto en los incisos a, b y f.

Será otro artículo, el que permitirá establecer a la cultura como un fin en sí mismo, como algo que no se limita a constituir una parte de la extensión:

Artículo 23. Las Universidades tendrán los siguientes fines:

- a. El desarrollo de la personalidad humana, inspirada en los valores de la ética, de la democracia y la libertad.
- b. La enseñanza y la formación profesional.
- c. La investigación en las diferentes áreas del saber humano.
- d. La formación de una racionalidad reflexiva y crítica y *de la imaginación creadora*.
- e. El *servicio a la colectividad* en los ámbitos de su competencia.
- f. *El fomento y la difusión de la cultura universal y en particular de la nacional*.
- g. La extensión universitaria.
- h. El estudio de la *problemática nacional*.

Estos artículos no hacen sino profundizar o explicitar lo citado brevemente en la Constitución Nacional, agregándole las cuestiones referentes a la cultura y a los “valores” de la democracia (que también aparecen en otros lugares de la Carta Magna, pero no directamente vinculados a la educación superior, sino que más bien a la educación en general).

⁸ El subrayado del artículo es nuestro, de este y el siguiente. artículo legal citado.

8. SÍNTESIS REFLEXIVO-PROPOSITIVA

Por lo expuesto, parece claro que las instituciones de educación superior han venido cumpliendo diversas funciones y fines en torno al conocimiento y la ciencia, lo que ha evolucionado a través de los siglos. Hoy en día, aparte de la formación e investigación, surgen con gran ímpetu principalmente la extensión y todo lo referente a la gestión y promoción de la cultura y el arte.

En cuanto a estos dos últimos fines, es notorio que se relacionan de diversas maneras tanto con la promoción de la cultura de la paz como con la vigencia de las paces en sus diversas expresiones. Los distintos tipos de violencias son enfrentadas a través de acciones que se derivan o vinculan con la extensión y con la cultura y el arte (conservación, promoción, creación, difusión, etc.). Los valores democráticos, que tienden a orientarse a una buena convivencia entre las personas y a la resolución o transformación positiva de los conflictos, encuentran en ambas funciones espacios y oportunidades muy importantes para desarrollarse, ayudando a acercarnos a las características primordiales de la paz, que son la satisfacción de las necesidades y el desarrollo de las potencialidades.

Por último, recordamos que las instituciones de educación superior han estado ligadas por siglos al bienestar de los ciudadanos y de las sociedades, orientando muchas de sus vivencias a la búsqueda de impactos positivos en las vidas de las personas y sus comunidades. Por lo tanto, pareciera necesario enfatizar las potencialidades que poseen las instituciones mencionadas para influir en una mayor vigencia de la paz, tanto en el Paraguay como en la región y en el mundo. Además, si bien no fueron creadas con ese fin, está claro que es algo que pueden hacer y están haciendo, por lo que es de esperarse que este camino siga acrecentándose, quizás con alianzas con la sociedad civil y los gobiernos, mediante un papel mayor liderando y acompañando en el trabajo contra el cambio climático, las discriminaciones, la injusticia social y la pobreza (entre otros temas de alto interés), lo que, a su vez, terminaría por potenciar una formación con alta sensibilidad sociopolítica, acorde a lo que nuestras sociedades precisan para sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de las Educación Superior, ANEAES. (s.f.a). *Nómina de Universidades del sector oficial y privado con marco legal de aprobación para su funcionamiento*. <http://www.aneaes.gov.py/aneaes/index.php/ct-menu-item-31>
- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de las Educación Superior. (s.f.b). *Nómina de Institutos Superiores del sector oficial y privado con marco legal de aprobación para su funcionamiento*. <http://www.aneaes.gov.py/aneaes/index.php/ct-menu-item-32>
- Agís Villaverde, M. (2008). Los orígenes de la universidad en Europa y los desafíos del futuro. En *Galicia y Japón: del sol naciente al sol poniente. IX Encuentros internacionales de filosofía no Camiño de Santiago* (pp. 183-196). <http://hdl.handle.net/2183/12899>
- Bermúdez Aponte, J. (2018). Los fines de la Universidad. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (26). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i26.1923>
- Cantero, C. (2006). *El concepto de la extensión universitaria a través de la historia*. Universidades Públicas Andaluzas. [http://beu.ex tension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/196/historia%20de%20la%20extension%20\(1\).pdf](http://beu.ex tension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/196/historia%20de%20la%20extension%20(1).pdf)
- Consejo Superior Universitario. (2021). *Reglamento General de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Asunción*. <https://www.una.py/wp-content/uploads/2021/08/ReglamentoGeneralDe-ExtensionUniversitaria.pdf>
- Constitución Nacional del Paraguay*. Convención Nacional Constituyente. (1992, 20 de junio).

- D'Andrea, R. E., Zubiria, A., y Sánchez Vázquez, P. (2014). Reseña histórica de la extensión universitaria. *Secretaría de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*, 33, 1-12. <http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/188.pdf>
- Dougnac, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-19. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.11>
- Escovar Álvarez, E. F. y Sánchez Morales, P. A. (2019). Reflexiones de la extensión universitaria en las MSMEs desde los procesos de E-Learning. *CITAS: Ciencia, innovación, tecnología, ambiente y sociedad*, 5(1), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8663040>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz.
- Galtung, J. (2016). Violencia cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- García, G. (2014, 5 de diciembre). *¿Qué es la Extensión Universitaria?* Facultad de Estudios Superiores Iztacala. <https://deunam.iztacala.unam.mx/index.php/component/zoo/item/que-es-la-extension-universitaria>
- García Garrido, J. (1999). La enseñanza superior europea en el siglo XX: reflexiones en torno a su evolución. En J. Laspalas (Ed.), *Historia y teoría de la educación. Estudios en honor del profesor Emilio Redondo García* (pp. 193-220). EUNSA.
- Ley de la Enseñanza Secundaria y de Estudios Superiores*. (1889, 24 de septiembre). <http://digesto.senado.gov.py/detalles&id=10460>
- Ley N.º 4995/2013, De Educación Superior*. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/4401/ley-n-4995-de-educacion-superior>
- Ley N.º 828/1980, De Universidades*. <https://www.bacn.gov.py/archivos/2307/20140303092723.pdf>
- Ley N.º 6675/2020, Que crea la Universidad Nacional de Misiones (UNAMIS)*. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/9495/ley-n-6675-crea-la-universidad-nacional-de-misiones-unamis>
- Linares Alvarado, M. L., y Galeano Hernández, S. A. (2015). La universidad frente a la construcción de paz: claves para una convivencia posible y duradera. *Revista de la Universidad de La Salle* (67), 95-105. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1448&context=ruls>
- Melià, B., y Cáceres Mercado, S. (2010). *Historia Cultural del Paraguay* (1ra. parte). El Lector, ABC Color.
- Oviedo Sotelo, D. (2013). Eco(bio)lencia, irenología y lucha por la paz en nuestro mundo único. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 30(74), 41-82. <https://www.redalyc.org/pdf/393/39348328003.pdf>
- Oviedo Sotelo, D. (2017). 33 tipos de discriminación escolar: Analizando la violencia simbólica infantil desde la Investigación para la Paz. *Kuaapy Ayvu*, (8), 65-114. https://www.inaes.edu.py/application/files/8315/9706/7551/Treinta_y_tres_tipos_de_discriminacion_escolar.pdf
- Oviedo Sotelo, D. (2019). *Epistemología para investigadores sociales*. Arandurayhu.
- Ruiz-Corbella, M., y López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 1-19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000100001&lng=es&tlng=es
- Tünnermann Bernheim, C. (1978). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, (4), 93-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5075769>
- Tylor, E. (1975). La ciencia de la cultura. En J. S. Kahn (Comp.). *El concepto de cultura: textos fundamentales* (pp. 29-46). Anagrama.

Daniel Oviedo Sotelo: investigador categorizado en el nivel 2 del SISNI (Conacyt), conferencista internacional, investigador y editor de la revista científica del INAES. Formación: licenciatura en Filosofía en la UNA, maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo por la Universidad Autónoma del Estado de México y doctorado con «medalla de honor al mérito» en Humanidades por la Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa, México. Realizó investigaciones posdoctorales en el Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, España. Escribió varios libros (*Educación vial; Lógica: órgano; Filosofía, Solo sé que no sé nada; Ética Profesional y Social*; entre otros) y publicó artículos y trabajos en diversos países. Sus líneas de investigación principales: filosofía para la paz, ética ambiental y eco-educación vial.

Capítulo 6

CARACTERIZACIÓN DE LA OFERTA ACADÉMICA NO PRESENCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PARAGUAY EN EL 2021⁹

Characterization of the academic offer of Higher Education in Paraguay in remote mode

Héctor Ramiro Estigarribia Barreto
FCyT - UNCA, Paraguay
0000-0002-2954-6053
hectorestigarribia64@fctunca.edu.py

Hugo Alfredo Recalde
FCyT - UNCA, Paraguay
0000-0002-8046-0669
harecalde@fctunca.edu.py

Resumen

El registro nacional de carreras del Ministerio de Educación y Ciencias, es la base de datos que contiene la oferta académica total de la educación superior en el Paraguay. Este conjunto de datos contiene la información sobre todas las carreras de pregrado, grado y posgrado definidas por la Ley de Educación Superior, incluida la modalidad de las mismas. En el presente estudio se utilizaron estos datos junto a una herramienta de visualización para analizar datos cuantitativos acerca de la oferta académica en la modalidad no presencial, obteniéndose interesantes datos acerca de la misma, resaltándose la muy baja cantidad de carreras que se ofertan en las modalidades a distancia, virtual, la no clara diferenciación entre estas modalidades, las instituciones que ofrecen mayor cantidad de este tipo de carreras, los niveles de titulación y las áreas de conocimiento de las mismas.

Palabras clave: base de datos; tecnologías de la información y de la comunicación; estadísticas de la educación; universidad a distancia.

Abstract

The national registry of careers of the Ministry of Education and Sciences is the database that contains the total academic offer of higher education in Paraguay. This dataset contains information on all undergraduate, graduate and postgraduate courses defined by the Higher Education Law, including their modality. In the present study, this dataset was used together with a visualization tool to obtain quantitative data about the academic offer in the non-face-to-face modality, obtaining interesting data about it, highlighting the very low number of careers offered in the modalities distance, virtual and semi-face-to-face, the unclear differentiation between these modalities, the institutions that offer the greatest number of this type of careers and the areas of knowledge of the same.

Keywords: database; Information and communication technologies; education statistics; Distance University.

⁹ Este capítulo fue previamente publicado en una revista arbitrada. Para citar utilice la referencia original: Estigarribia, H. y Recalde, H. A. (2021). Caracterización de la oferta académica no presencial en la Educación Superior en el Paraguay en el 2021. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 10(1), 59–80. <https://doi.org/10.26885/rcei.10.1.59>

Luego de la forzosa cuarentena a la que se vieron sometidas las instituciones educativas debido a la pandemia del COVID19 la educación a distancia cobró una importancia capital para intentar mantener algún tipo de normalidad en la educación, esto afectó a todos los niveles de la misma pero especialmente a la educación superior, debido a que el poder ejecutivo al momento de escribir este artículo aun no permite que se lleven a cabo clases presenciales en dicho nivel, contrario a la educación inicial básica y secundaria, que tienen la opción de la modalidad “hibrida” sujeta a la decisión de los comités locales de cada institución del MEC (Poder Ejecutivo, 2021).

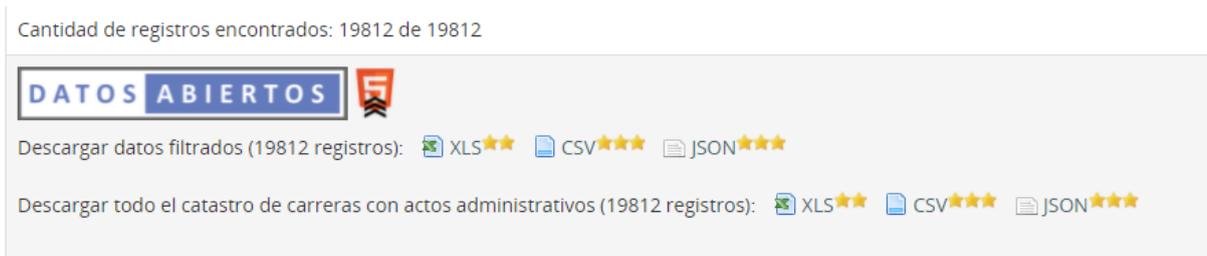
Ante este marco todas las instituciones se vieron forzadas a migrar la modalidad de enseñanza al formato virtual, habilitando para ello el CONES un registro de instituciones (CONES, 2020) que implementan programas presenciales utilizando herramientas virtuales. Teniendo en cuenta esta nueva realidad aquellas instituciones que ya ofrecían carreras en formato virtual tuvieron y tienen amplia ventaja al contar ya con infraestructura, recursos humanos y experiencia en el uso de herramientas que les permiten ofrecer justamente ese producto. Al respecto como bien lo expresa Umaña-Mata (Umaña-Mata, 2020) cualquier institución que ya cuenta un modelo a distancia, tiene mayores posibilidades de expandir su oferta académica tanto a nivel del país, como de la región y a nivel internacional. Si se busca información sobre la oferta académica en el Paraguay la fuente oficial más completa sin duda es el Registro Nacional de Carreras (desde ahora RNC) publicado y mantenido por el MEC (MEC, 2018), el cual contiene información sobre de carreras de grado y programas de posgrado de Universidades e Institutos Superiores, tanto del sector público como privado, que se hallan legalmente habilitados en base al análisis de los instrumentos legales presentados por las instituciones al Consejo Nacional de Educación Superior, vía declaración jurada. Contiene carreras creadas en el marco de las diversas leyes vigentes, desde 1889 hasta la fecha.

Analizando este conjunto de datos se puede ver que las modalidades declaradas por las instituciones para sus carreras varían principalmente entre presencial y no presencial, dividiéndose esta última categoría en otras varias que se verán más adelante en este trabajo. Según la herramienta de visualización basada en dicho registro, disponibilizada por Estigarribia (Estigarribia Barreto, 2021), en el 2019 las carreras declaradas como “no presenciales” por universidades ascendían en ese momento a 69. A junio de 2021 esta misma cifra es de 149: un aumento de más del 100% en casi dos años. El objetivo de este trabajo es analizar el RNC para caracterizar la oferta de toda la educación superior en las modalidades no declaradas como presenciales para poder obtener datos de interés al respecto de las mismas.

METODOLOGÍA

Para poder analizar mejor el RNC del MEC (MEC, 2021) se descarga el mismo íntegramente en formato Excel, a la fecha (diciembre de 2021) consta de 19.812 registros (Figura 1), esto significa la totalidad de la oferta académica de la educación superior en el país en todos sus niveles. Luego se abre este archivo con hojas de cálculo de Google, y se agregan los filtros de tipo “categoría” para poder utilizar la herramienta de visualización “Awesome Table” (Awesome Gapps, Inc., 2021) la cual permite obtener datos cuantitativos ya ordenados y en formato de gráficos, nubes de palabras mediante filtros acumulables. Esta herramienta queda a disposición de quien desee realizar sus propios filtros en el link que se verá en los resultados.

Figura 1. Cantidad de registros y formatos disponibles en el RNC MEC, diciembre de 2021



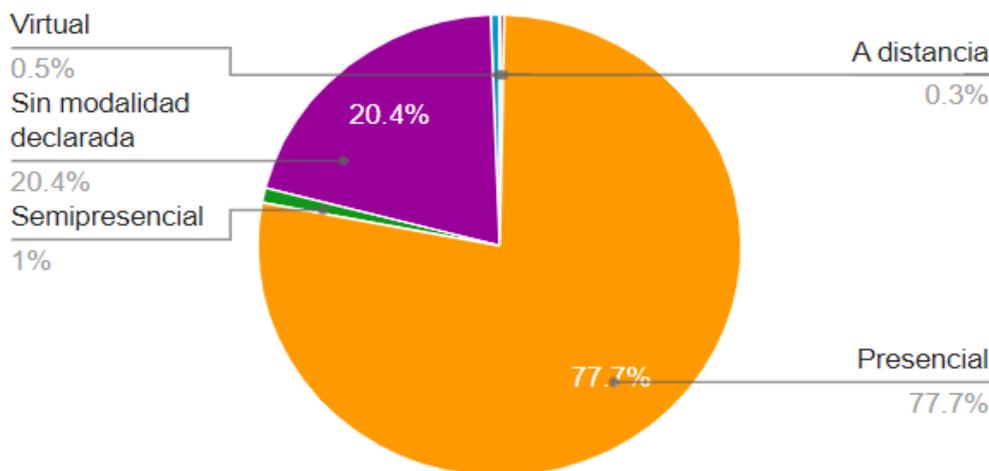
Fuente: MEC

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Antes de aplicar los filtros para analizar solamente las carreras no presenciales, en la Figura 2 observamos que del total mencionado (20.141 carreras) las instituciones han declarado las modalidades de las mismas como sigue:

Figura 2. Modalidades de la oferta académica en E.S. PY, diciembre 2021

modalidad_asistencia

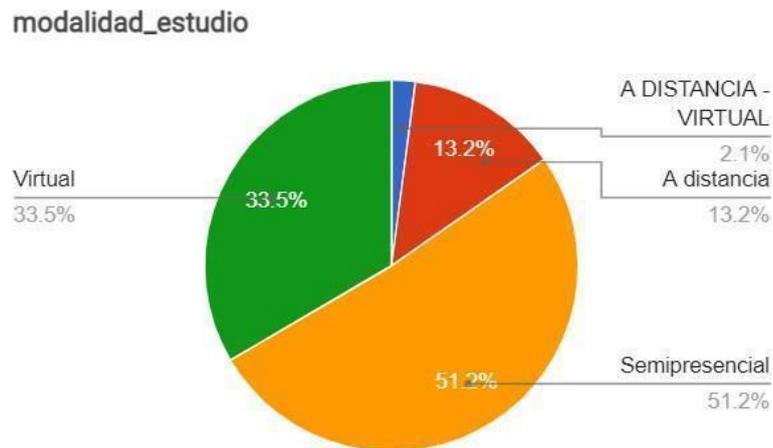


Fuente: Elaboración propia basada en datos del MEC

Se observa que 15.389 (77.7%) carreras se han declarado como de modalidad presencial, y 4.045 (20.4%) se declararon sin modalidad, es decir el campo correspondiente a modalidad en el RNC estaba vacío. Para los siguientes datos se omitirán estas carreras, quedando la oferta académica restante reducida a 378 carreras, las cuales se dividen según la figura 3.

De todas las carreras declaradas como no presenciales, 204 (54%) se declararon en la modalidad Semipresencial, 107 (28.3%) en la modalidad virtual, 32 (13.2%) a distancia y 8 como de modalidad a distancia-virtual. No es el propósito de este trabajo analizar las diferencias entre las mismas, quedando a primera vista solamente clara la diferencia entre semipresencial y las otras modalidades.

Figura 3. Porcentaje de carreras en modalidades no presenciales

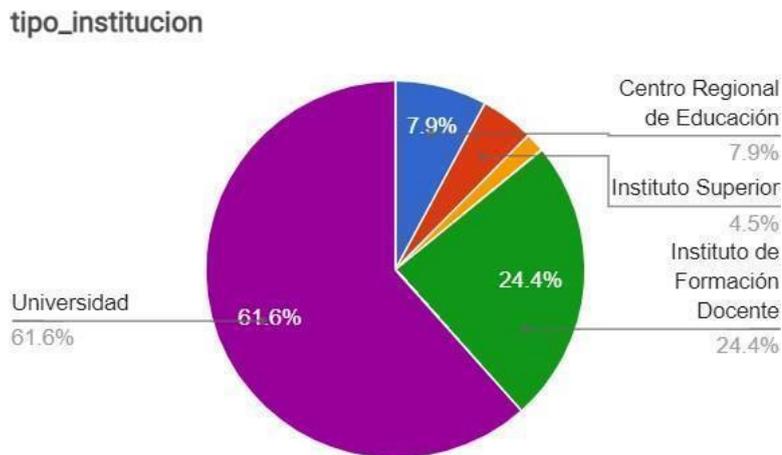


Fuente: Elaboración propia basada en datos del MEC

Carreras no presenciales por tipo de institución

En cuanto a los tipos de instituciones que ofrecen estas carreras no presenciales se obtiene la siguiente clasificación:

Figura 4. Oferta académica de E.S. en modalidad no presencial según el tipo de institución.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC

Se observa que 149 carreras son ofrecidas por universidades, 59 por Institutos de formación docente, 19 por Centros Regionales 11 por institutos superiores y 4 por institutos técnicos superiores.

Carreras no presenciales ofrecidas por universidades

Al filtrar por universidades se observa que 23 instituciones ofrecen algún tipo de carrera en modalidad no presencial, siendo las principales la UMA con 45, la UA con 16, la UNAE con 12, la UNIDA y la UNA con 11 en los primeros lugares:

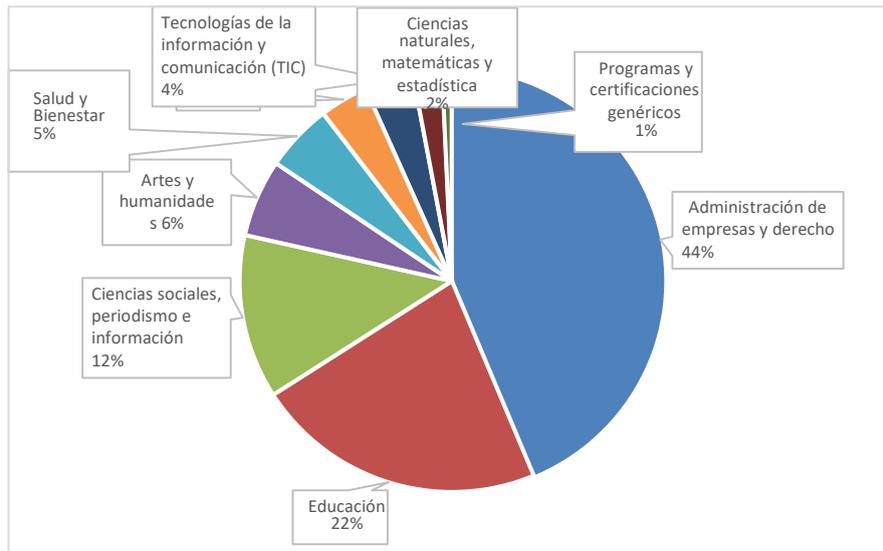
Figura 5. Cantidad de carreras ofertadas por universidades en las modalidades no presenciales. Elaboración propia a partir de datos del MEC



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC

Estas carreras son ofrecidas mayormente en la modalidad semipresencial con 85, seguidos por las declaradas como “a distancia” con 30 y las declaradas como “virtual” con 29, como se aprecia en la Figura 6:

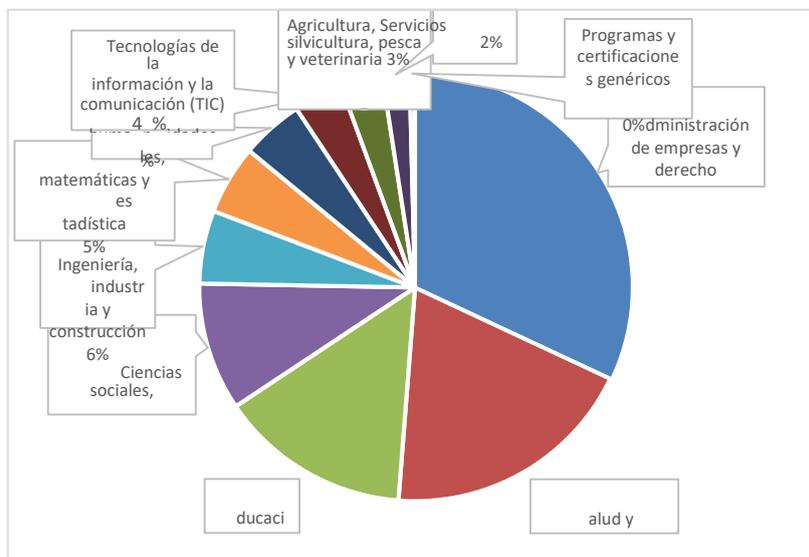
Figura 8. Áreas de conocimiento de las carreras ofertadas por universidades en modalidades no presenciales.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC

En comparación, las áreas de conocimiento de la oferta de carreras universitarias en formato presencial solamente difieren en el segundo lugar ocupado por las carreras de salud y bienestar, manteniéndose las demás áreas en los primeros lugares

Figura 9. Áreas de conocimiento de la oferta académica presencial ofrecidas por universidades.



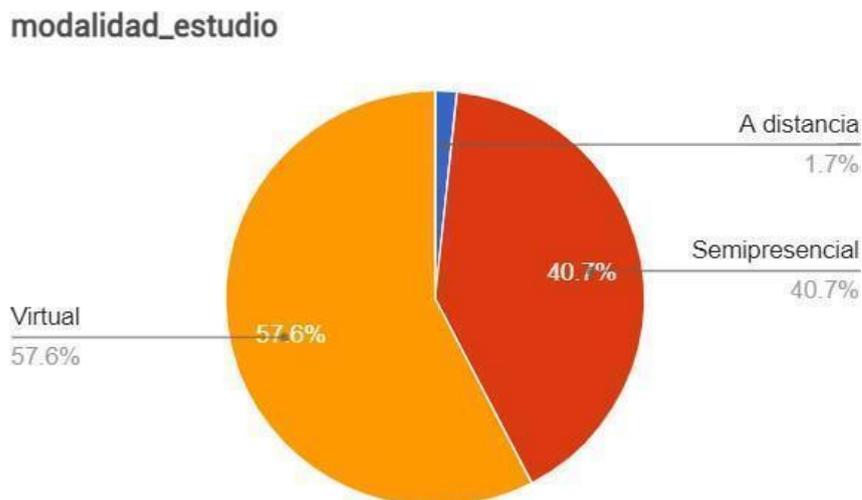
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC

Carreras no presenciales ofrecidas por Institutos de formación docente

Luego de las universidades, los IFD son los que más oferta de carreras no presenciales tienen con 59 carreras, todas en el área de conocimiento amplio de Educación, las modalidades no presenciales disponibles son las siguientes: 34 declaradas con modalidad virtual, 24 como

semipresencial y una carrera declarada como “a distancia”.

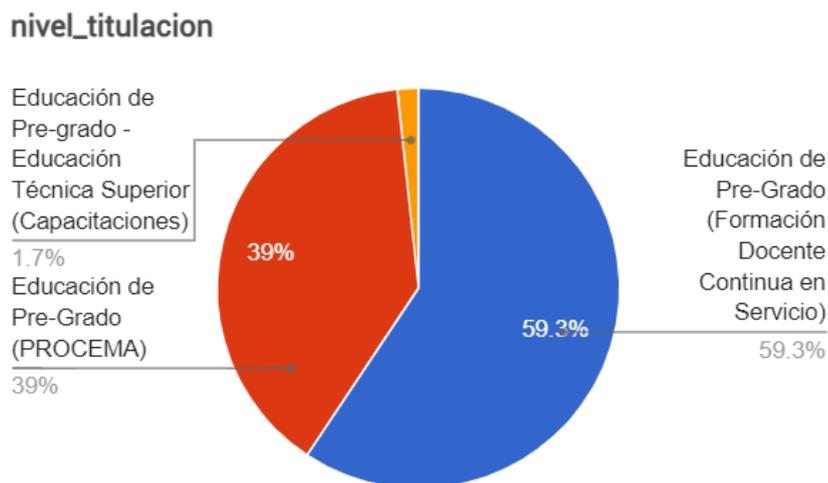
Figura 10. Modalidades de estudio de las carreras no presenciales ofrecidas por los IFD.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC

En cuanto al nivel de titulación en estas modalidades se pueden clasificar en solo 3 categorías de pre-grado, 35 ofertas de Formación docente continua, 23 de PROCEMA¹ y 1 de capacitaciones:

Figura 11. Nivel de titulación de la oferta académica no presencial de los IFD.



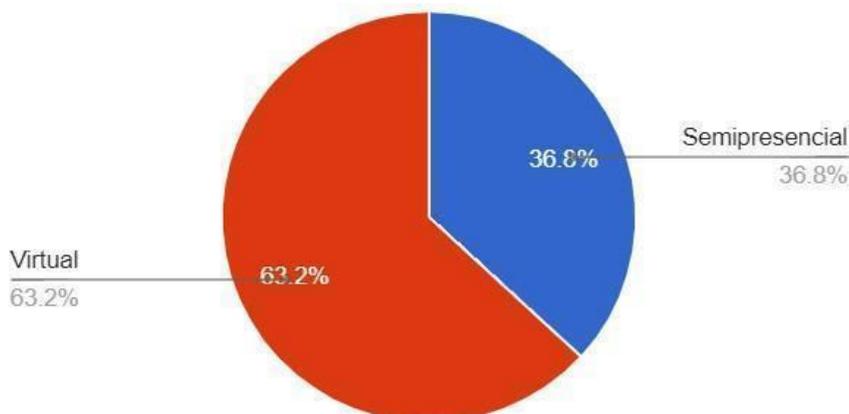
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC.

Carreras no presenciales ofrecidas por Centros Regionales de Educación

Luego de las universidades y los IFD, los centros regionales son los que poseen mayor oferta en carreras en modalidad no presencial, dividiéndose en las modalidades virtual con 12 y semipresencial con 7:

Figura 12. Modalidades no presenciales de la oferta académica de los Centros Regionales de Educación.

modalidad_estudio

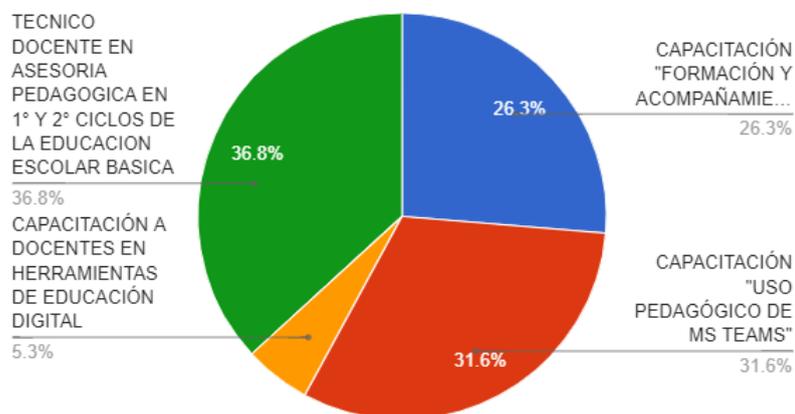


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC:

Las carreras ofertadas en esta modalidad son principalmente las de técnico docente en asesoría pedagógica con 7 ofertas, capacitación en el uso de “MS TEAMS” con 6 y Formación y acompañamiento al profesorado a distancia con 5:

Figura 13. Carreras ofertadas en las modalidades no presenciales por los Centros Regionales de Educación.

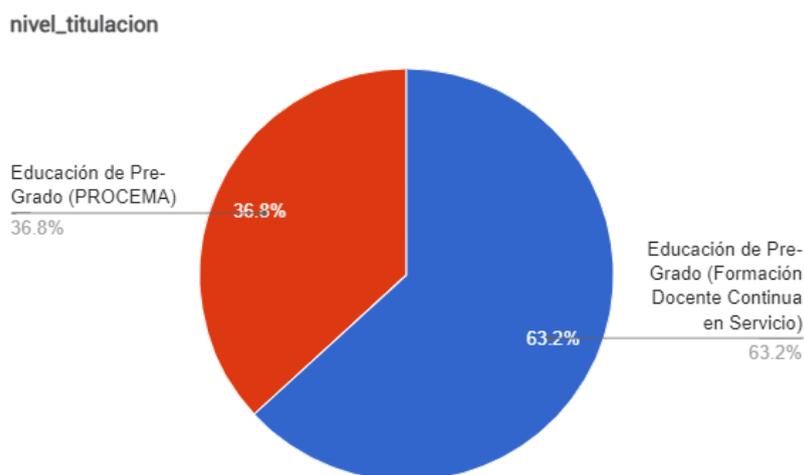
denominacion_carrera



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC.

En cuanto al nivel de titulación de los centros regionales en las modalidades no presenciales, toda la oferta se clasifica como de pre-grado, teniendo la Formación docente continua 12 carreras, y PROCEMA 7.

Figura 14. Nivel de titulación de la oferta académica en las modalidades no presenciales de los Centros Regionales de Educación.

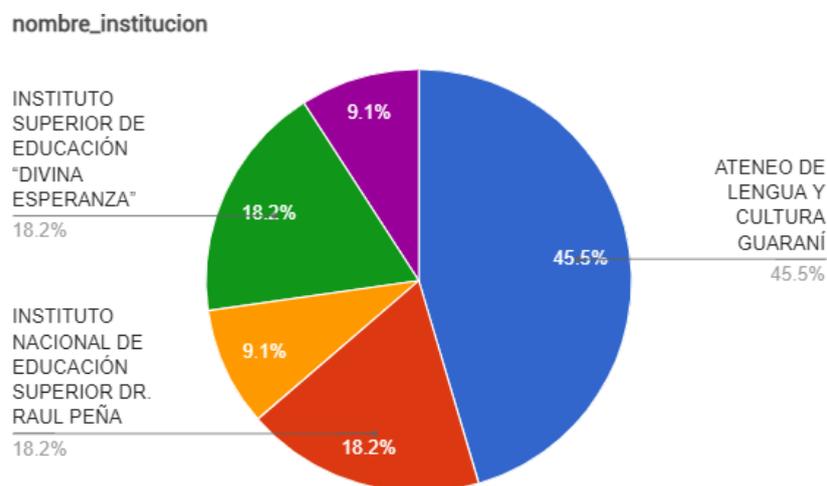


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC

Carreras no presenciales ofrecidas por Institutos superiores

En cuanto a la oferta de carreras no presenciales ofrecidas por estas instituciones, se observan 11 carreras ofrecidas por 5 institutos, destacándose el Ateneo de Lengua y cultura con 5, y los institutos nacionales de educación superior “Raúl Peña” y “Divina esperanza” con 2 cada uno:

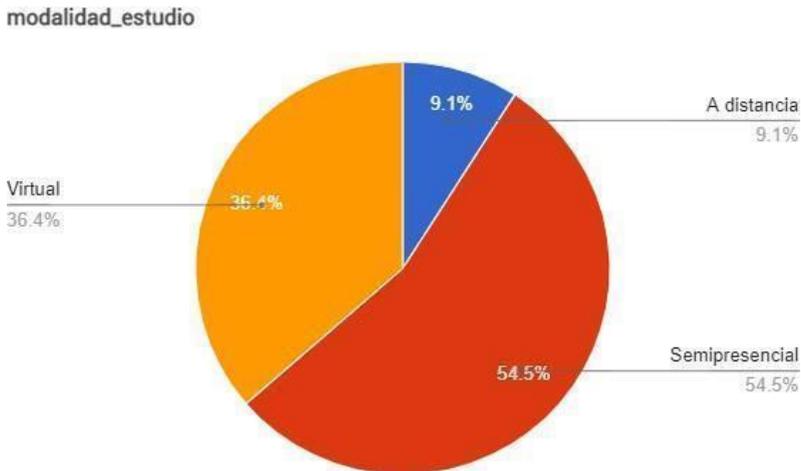
Figura 15. Institutos superiores que ofrecen carreras en modalidades no presenciales.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC.

Estas carreras se ofrecen principalmente en la modalidad semipresencial con 6, virtual con 4 y a distancia con 1:

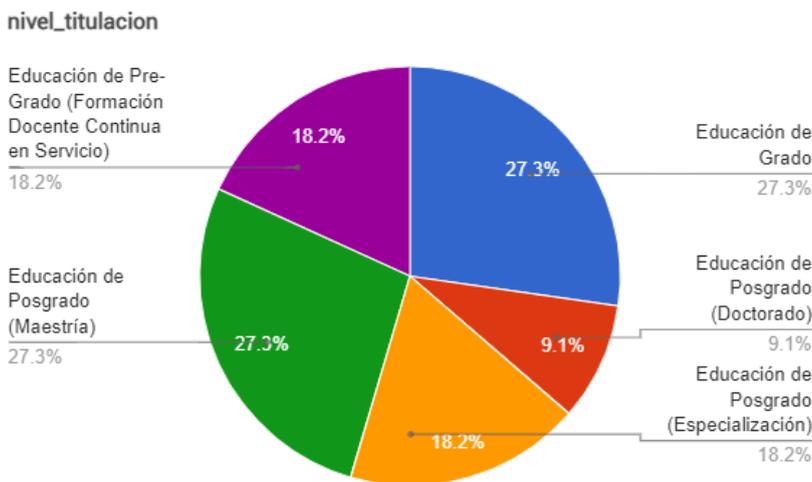
Figura 16. Modalidades no presenciales ofrecidas por Institutos superiores.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC.

Los niveles de titulación ofrecidas son muy variados, abarcando pre-grado con 2, grado 3, maestría 3, especialización 2 y doctorado con 1:

Figura 17. Niveles de titulación de la oferta académica de los Institutos superiores en las modalidades no presenciales.

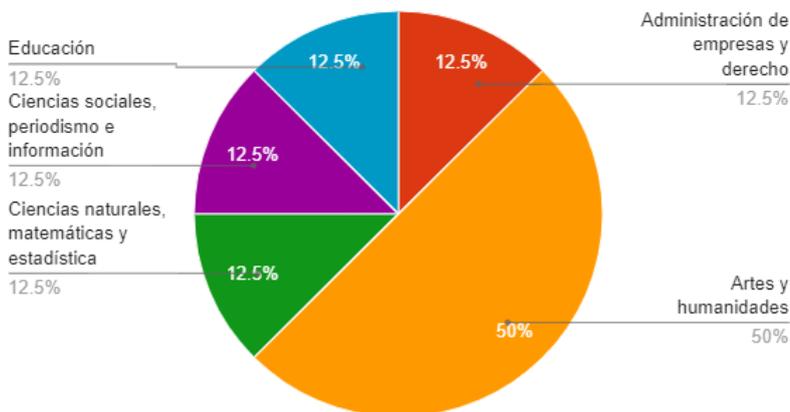


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC.

En cuanto al área de conocimiento de estas carreras, predominan las de Arte y humanidades con 4 ofertas académicas, quedando el resto con una cada una:

Figura 18. Áreas de conocimiento de la oferta académica de institutos superiores en las modalidades no presenciales.

clasificacion_campo_amplio



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC.

Carreras no presenciales ofrecidas por Institutos técnicos superiores

En cuanto a la oferta de carreras no presenciales ofrecidas por estas instituciones, se observan 4 carreras ofrecidas por 2 institutos, la Escuela Nacional de Educación física con 3, y el Instituto técnico superior “Santa Rita de Casia” con 1, dos de estas se declararon como semipresenciales y 2 como virtuales. Toda la oferta de las mismas es de pre-grado y los campos de área de conocimiento de las mismas están en blanco.

Resumen de la oferta académica en formato no presencial

Se podría clasificar la oferta académica no presencial por tipo de institución y modalidad quedando de la siguiente manera:

Tabla 1. Resumen de la oferta académica de carreras no presenciales según la modalidad y el tipo de institución.

MODALIDAD	UNIV	IFD	CRE	IS	ITS	TOTALES
semipresencial	85	24	7	6	2	124
virtual	29	34	12	4	2	81
a distancia	30	1	--	1	--	32
a distancia-virtual	5	0	--	--	--	5
TOTALES	149	59	19	11	4	242

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC

Así también, si se clasifica por tipo de institución y área de conocimiento, queda de la siguiente manera:

Tabla 2. Resumen de la oferta académica en modalidades no presenciales según el área de conocimiento y el tipo de institución.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	UNIV	IFD	CRE	IS	ITS	TOTALES
Educación	30	23	7	1		61
Administración de empresas y derecho	59			1		60
Ciencias sociales, periodismo e información	17			1		18
Artes y humanidades	8			4		12
Salud y bienestar	7					7
Servicios	5					5
Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	5					5
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	3			1		4
Programas y certificaciones genéricos	1					1
Sin declarar	14	36	12	3	4	69
TOTALES	149	59	19	11	4	242

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC.

Otra clasificación importante de la oferta académica en modalidad no presencial es el nivel de titulación el cual se clasifica en pre-grado, grado y posgrado, el nivel de pre-grado nuevamente tiene varias divisiones como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 3. Resumen de la oferta académica en las modalidades no presenciales según el nivel de titulación y tipo de institución.

NIVEL DE TITULACIÓN	UNIV	IFD	CRE	IS	ITS	TOTALES
Educación de Posgrado (Maestría)	24			3		27
Educación de Grado	82			3		85
Educación de Pre-Grado - Educación Técnica Superior (Formación inicial)	10				3	13
Educación de Posgrado (Especialización)	16			2		18
Educación de Pre-Grado (Formación Docente Continua en Servicio)	2	35	12	2	1	52
Educación de Pre-grado - Educación Técnica Superior (Capacitaciones)		1				1
Educación de Posgrado (Doctorado)	11			1		12
Educación de Pre-Grado (PROCEMA)	4	23	7			34
TOTALES	149	59	19	11	4	242

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC

De los tres cuadros se puede concluir que la modalidad más ofrecida es la semipresencial, las áreas de conocimiento con más oferta son las de “educación” y “administración de empresas y derecho” y el nivel de titulación con mayor oferta es el de pre-grado.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Gracias al conjunto de datos provisto por el MEC y el software “Awesome table” se logró construir rápida y sencillamente una herramienta de visualización que provee datos estadísticos ordenados y gráficos de porcentajes que no necesitan mayor proceso para su presentación (Esta herramienta está disponible para quien desee usarla en el siguiente link: <https://bit.ly/RNC0621>).

Se observa que la oferta académica de educación superior en modalidades no presenciales en el Paraguay a junio de 2021 está compuesta por 242 carreras, y que la mayor oferta proviene de las universidades con 149 en total, seguida por los Institutos de Formación docente con 59, centros regionales con 19, institutos superiores con 11 e institutos técnicos superiores con 4. Esta oferta se divide nuevamente entre modalidad semipresencial, virtual, a distancia y a distancia-virtual, no quedando clara la diferencia entre las denominadas virtuales y a distancia, y tampoco es el objetivo de este trabajo investigar sobre esto. La modalidad con mayor oferta es la semipresencial con 124 carreras, seguida por la modalidad declarada como virtual con 81.

También se puede clasificar la oferta académica no presencial de acuerdo al área de conocimiento declarada, siendo las áreas de educación con 61 y las de administración de empresas y derecho con 60 las de mayor oferta entre las carreras con este campo declarado. Sin embargo se observa que las carreras sin área de conocimiento declarada totalizan 69 siendo este el mayor porcentaje de las mismas. Otra forma de mirar la oferta académica es de acuerdo al nivel de titulación, observándose en este aspecto una variedad en la oferta entre pre-grado, grado y posgrado, siendo la oferta de pre-grado la de mayor cantidad con 100, seguidas por las de grado con 85 y las de posgrado con 57.

Mediante la misma herramienta también es posible obtener otros datos de interés relacionados por ejemplo a la ubicación geográfica de la oferta, este punto no se tuvo en cuenta en este trabajo debido a que justamente la oferta virtual tiene como ventaja la independencia de la ubicación del centro de estudios, aspecto que si es importante para la modalidad semipresencial. Datos importantes relacionados a la oferta académica en educación superior tales como carreras habilitadas por el CONES o acreditadas por la ANEAES tampoco se incluyeron en el presente trabajo, quedando este análisis como una recomendación para futuros trabajos similares. Estos datos no se encuentran unificados en el conjunto de datos provisto por el MEC ni en ninguna otra fuente oficial debiendo los interesados recurrir a cada fuente en su origen como se explicó en un trabajo anterior (Estigarribia Barreto, 2021).

REFERENCIAS

- Awesome Gapps, Inc. (2021, junio). *Awesome Table*. Obtenido de <https://awesome-table.com/>
- Consejo Nacional de Educación Superior (CONES). (2020, 16 de abril). *Registro nacional de ofertas académicas presenciales que aplican herramientas digitales de enseñanza-aprendizaje* [Resolución CE-CONES N.º 08]. Obtenido de <http://www.cones.gov.py/registro-nacional-de-ofertas-academicas-presenciales-que-aplican-herramientas-digitales-de-ensenanza-aprendizaje-resolucion-ce-cones-n-08-de-fecha-17-de-abril-de-2020/>
- Estigarribia Barreto, H. R. (2021). Hacia un registro único de carreras universitarias en el Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*, 9(2), 67-90.
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2018, 22 de febrero). *MEC implementará un sistema integral de información de la educación superior*. Obtenido de <https://www.mec.gov.py/cms/articulo?ref=294971-mec-implementara-un-sistema-integral-de-informacion-de-la-educacion-superior>
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2021, 28 de junio). *Registro Nacional de Carreras*. Obtenido de <https://datos.mec.gov.py/data/rnc>

Poder Ejecutivo. (2021, 18 de junio). *Decretos del poder ejecutivo*. Presidencia del Paraguay. Obtenido de https://www.presidencia.gov.py/archivos/documentos/DECRETO5516_h4qi3001.PDF

Umaña-Mata, A. C. (2020, septiembre). Educación superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(0). Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Obtenido de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/428/4281967031/4281967031.pdf>

Héctor Ramiro Estigarribia Barreto: es ingeniero en sistemas informáticos, con una maestría en gestión de la educación superior y una especialización en didáctica universitaria. Es investigador categorizado en el CONACYT. Actualmente, desempeña roles de docente, investigador y director de posgrado en la Universidad Nacional de Caaguazú, donde se enfoca en proyectos de educación superior, ciencia de datos y tecnologías de la información. Su experiencia incluye desarrollo de software, gestión de proyectos y docencia en ciencias de la computación y educación superior. Ha participado en investigaciones sobre estadísticas relacionadas a la educación superior en Paraguay.

Hugo Alfredo Recalde: licenciado en Ciencias Contables; Especialista en Didáctica Superior Universitaria. Magister en Gestión de la Educación Superior. Doctorando en Educación y Desarrollo Humano. Ex 1er. Vicerrector de la Universidad Nacional de Caaguazu UNCA. Ex Viceministro Consejero del CONACYT. Ex Director General de Investigación del Rectorado UNCA. Ex Miembro del Comité Científico de la FCE-UNCA. Actualmente Docente Investigador del Rectorado UNCA (Área de Ciencias Sociales). Docente Titular Escalafonado UNCA. Miembro del Directorio del Observatorio de Responsabilidad Social de América Latina y el Caribe-ORSALC. 25 años de experiencia en ES.

Capítulo 7

PENSAMIENTO CRÍTICO Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE MEDIADAS POR LAS TIC EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA¹⁰

Marta Isabel Canese de Estigarribia

Institución: Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción (FF-UNA)

<https://orcid.org/0000-0002-4655-6245>

mcanese@gmail.com

Resumen

La formación profesional universitaria, tradicionalmente enfocada al estudio de contenidos y técnicas, en las últimas décadas se plantea como prioridad el desarrollo de competencias, que tienen como componente esencial el pensamiento crítico. En ese nuevo paradigma educativo, el pensamiento crítico es considerado por algunos autores como el propósito más importante de la formación profesional universitaria, en la actualidad. El objetivo de este estudio fue analizar los cambios generados con la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) a las estrategias de enseñanza en la formación profesional universitaria, y sus aportes con relación al desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico. Los objetivos específicos fueron: identificar en las publicaciones científicas del área las estrategias pedagógicas mediadas por las TIC que favorecen el desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico; especificar los recursos tecnológicos utilizados en esas estrategias pedagógicas; indagar los aportes al desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico por dichas estrategias en la formación profesional universitaria. Las bases teóricas y conceptuales de la investigación de fundamentan en los estudios de Ennis, Faccione, Tobón, Paul y Elder, entre otros. La metodología aplicada fue la revisión de literatura científica integrada, con aplicación de métodos de análisis comparativo. Los resultados revelan que los estudios del área describen diversas estrategias mediadas por las TIC, aplicadas para desarrollar las habilidades cognitivas del pensamiento crítico, entre las que se destacan los foros virtuales de debate, identificación y lectura crítica de textos científicos, juegos, solución de problemas en ambientes virtuales, elaboración de proyectos y publicaciones virtuales, entre otros. Los resultados confirman que las TICs se integran como mediadoras privilegiadas a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en múltiples casos que confirman su contribución al desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico en la formación profesional.

Palabras clave: tecnología, docencia, habilidades cognitivas, paradigma educativo

¹⁰ Este capítulo fue previamente publicado en una revista arbitrada. Para citar utilice la referencia original: Canese, M. (2020). Pensamiento crítico y estrategias de enseñanza-aprendizaje mediadas por las TIC en la formación profesional universitaria. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 1(1), 94–99. <https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/2163>

Abstract

University professional training, traditionally focused on the study of content and techniques, in the last decades, the development of competencies, which have as an essential component critical thinking, is a priority. In this new educational paradigm, critical thinking is considered by some authors as the most important purpose of university professional training, today. The objective of this study was to analyze the changes generated with the incorporation of Information Technology and Communications (ICT) to teaching strategies in university professional training, and their contributions in relation to the development of cognitive skills of critical thinking. The specific objectives were: to identify in the scientific publications of the area the pedagogical strategies mediated by ICTs that favor the development of the cognitive abilities of critical thinking; to specify the technological resources used in these pedagogical strategies; to inquire the contributions to the development of cognitive skills of critical thinking by these strategies in university professional training. The theoretical and conceptual bases of the research are based on the studies of Ennis, Faccione, Tobón, Paul and Elder, among others. The methodology applied was the integrated review of scientific literature, with the application of comparative analysis methods. The results reveal that the studies of the area describe various ICT-mediated strategies, applied to develop the cognitive skills of critical thinking: virtual forums for debate, identification and critical reading of scientific texts, games, problem solving in virtual environments, project development and virtual publications, among others. The results confirm that ICTs are integrated as privileged mediators to teaching and learning strategies, in multiple cases that confirm their contribution to the development of cognitive skills of critical thinking in professional training.

Keywords: technology, teaching, cognitive skills, educational paradigm.

La expansión de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el siglo XXI ha impulsado la reconstrucción de las teorías pedagógicas a partir de su influencia en la cultura, la interacción y la vida humana. Este nuevo paradigma pedagógico considera fundamental la comunicación multidireccional entre las personas. En el ámbito educativo, significa la aproximación y la multidireccionalidad del diálogo entre educadores y educandos (Mominó & Sigalés, 2017), siguiendo la línea de la corriente interaccionista formulada por Vigotsky y Luria (2007). Según esta corriente del pensamiento pedagógico, el ser humano logra avanzar más allá de sus límites biológicos mediante el intercambio de signos, símbolos y tecnologías. En términos prácticos de aplicación en procesos de enseñanza, esto se traduce en la formulación de estrategias didácticas apropiadas para la mediación del proceso de aprendizaje.

En la Era Digital, siguiendo las ideas defendidas por Levy (2007), la incorporación de las TIC a las estrategias de enseñanza es el paso indispensable para lograr una interacción mucho más efectiva y crítica. Las estrategias didácticas se definen como un procedimiento organizado, estructurado y orientado que permite alcanzar una meta previamente establecida. Las estrategias didácticas constituyen un modelo integrado de los procedimientos que facilitan al alumno la construcción de nuevos conocimientos. Las técnicas didácticas son procedimientos que ayudan a alcanzar una parte del aprendizaje establecido como meta en la estrategia. Por tanto, se enfoca en orientar el aprendizaje específico de ciertas áreas, mientras que la estrategia abarca el conjunto del proceso de formación. El Pensamiento Crítico es la condición cognitiva esencial para enfrentar cambios, y aportar soluciones a los problemas de la sociedad.

El principal desafío de la docencia universitaria en la Era del Conocimiento es enseñar a los futuros profesionales a pensar de forma crítica (UNESCO, 2009). En las universidades del Paraguay, el pensamiento crítico se menciona en los documentos, planes, guías, programas, resoluciones y normativas vigentes; sin embargo, persisten dudas en cuanto al diseño de las estrategias didácticas, para su implementación efectiva en la docencia universitaria. En Paraguay, el pensamiento crítico fue objeto de todo tipo de persecuciones, represiones y discriminaciones, que dejaron huellas en la práctica de la gestión y la docencia universitaria. La dictadura del Gral. Stroessner (1954-1989) dejó una herencia de prejuicios y mitos muy arraigados hasta la actualidad, inculcando la uniformidad de las ideas y la concepción única,

inmutable de la realidad nacional. Sin embargo, en la docencia universitaria y los movimientos estudiantiles el pensamiento crítico siempre estuvo presente, aún en los momentos más duros de represión y persecución.

En el siglo XXI, la educación paraguaya se enfrenta a nuevos desafíos: “Los docentes nos encontramos ante nuevos desafíos en la educación, el contexto actual se caracteriza por una marcada pluralidad que exige de nosotros superación de imágenes hegemónicas y de visiones estándares” (Amaral, 2011:271). El pasaje de la dictadura a la construcción de la democracia significó un gran cambio en los modos de pensar y actuar en la sociedad, y en la universidad: “La diversidad de opiniones, ideologías, creencias, según la misma autora, hace que la vieja receta de que todos los males se podrían solucionar con una sola receta ya no es viable” (Amaral, 2011:271). El acceso a la información, la interacción profesor-alumno, el dinamismo de las redes sociales, el auge de los cursos virtuales y semipresenciales, son algunos de los cambios aportados por el desarrollo de las TIC, que abren un abanico de posibilidades y configuran un nuevo paradigma pedagógico en la docencia universitaria.

Las bases teóricas y conceptuales de la investigación se fundamentan en la pedagogía crítica, de Paulo Freire, y los estudios sobre el pensamiento crítico de Ennis, Faccione, Tobón, Paul y Elder, entre otros. El objetivo general fue analizar los cambios generados con la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) a las estrategias de enseñanza en la formación profesional universitaria, y sus aportes con relación al desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico. Los objetivos específicos fueron: identificar en las publicaciones científicas del área las estrategias pedagógicas mediadas por las TIC que favorecen el desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico; especificar las TIC más utilizadas en el desarrollo de estrategias pedagógicas para la docencia universitaria; indagar los aportes de la mediación de las TIC al desarrollo del pensamiento crítico en la formación profesional universitaria.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología aplicada fue la revisión crítica de literatura científica (Sabatés & Roca, 2020). En la búsqueda, detección y acceso a la literatura científica, se utilizaron los portales académicos científicos Google Académico, Scielo y Redalyc, por ser los de mayor difusión en las universidades de América Latina. Por tratarse de un tema emergente, con fuerte impacto en los últimos años, la búsqueda fue delimitada a los últimos 10 años. El criterio de delimitación del período de estudio se debió también al aumento del acceso de profesores y alumnos a equipamientos móviles, notebook, netbook y smartphones, así como a la expansión de las redes de internet en las universidades.

El tipo de investigación fue de tipo exploratoria, con abordaje cualitativo, de modo a indagar sobre la aplicabilidad de las TIC para el diseño de estrategias mediadoras del desarrollo de habilidades cognitivas del pensamiento crítico. El estudio fue desarrollado durante el mes de agosto de 2019, por medio de la lectura y revisión crítica de los contenidos que relacionan el uso de las TIC con el diseño de estrategias didácticas que promuevan el pensamiento crítico en los estudiantes. La investigación reunió estudios realizados con diversas metodologías, publicados en idioma español, y sus contenidos fueron agrupados en categorías de análisis para su posterior interpretación. La revisión crítica permitió la sistematización del conocimiento científico, trazando un panorama sobre la producción científica para conocer la evolución del tema, discutirlo y analizarlo.

RESULTADOS

En primer lugar, fueron identificadas las publicaciones científicas del área las estrategias pedagógicas mediadas por las TIC que favorecen el desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico. En los últimos 10 años, la producción de conocimiento científico sobre estrategias de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico y su relación con las TIC se ha multiplicado, este estudio obtuvo una cantidad de 15.100 resultados en la búsqueda por medio de Google Académico. Comparando con períodos anteriores, encontramos que en la década anterior la búsqueda proporciona 7.040 resultados. Algunos estudios, como el de Esteve (2016), identifican un cambio de paradigma educativo vinculado al cambio metodológico que potencia el rol activo del estudiante y el pensamiento crítico. Señala dicho autor que “En este nuevo panorama, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación juegan un papel clave, ofreciendo nuevos contextos y posibilidades para el desarrollo de estas competencias” (Esteve, 2016, p.1). Menciona el autor que la evolución de las TIC, y principalmente el desarrollo de las tecnologías 2.0 amplió extraordinariamente esas posibilidades.

Algunos estudios analizan la percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento, como el trabajo publicado por Muñoz-Repiso & Tejedor (2017). Sin embargo, no siempre el rendimiento significa el desarrollo de habilidades cognitivas del pensamiento crítico, dependiendo de los métodos de enseñanza y evaluación utilizados. Las críticas a la aplicación de las TIC también están presentes en la literatura científica analizada, destacando que su utilización poco criteriosa por parte de los estudiantes y los profesores puede ser negativa para el desarrollo del pensamiento crítico. Un estudio publicado por Marín & Quiroga (2009) identifica un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje. El uso indiscriminado de los celulares, smartphones y otros equipamientos tecnológicos en aula puede ser un factor distractor, o incluso una herramienta de fraude en las evaluaciones. La proliferación de sistemas de control de plagio, y su inclusión como indicador de calidad por las agencias de acreditación de la calidad universitaria, indican que está muy presente el riesgo del fraude académico en las universidades. Sin embargo, son muy escasas las publicaciones científicas que enfocan el problema de la utilización incorrecta de las TIC en la universidad, encontrados por este estudio.

El valor agregado de las herramientas tecnológicas depende, por tanto, de su integración criteriosa a las estrategias didácticas empleadas. Las TIC pueden ser las herramientas principales o complementarias que facilitan o potencian la aplicación de técnicas didácticas que están logrando buenos resultados en el desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico. El estudio de Sabanes (2010) destaca la importancia de las tecnologías de la información y de la comunicación para la inclusión y la participación en la sociedad de la información y del conocimiento. Moreno-Pinado y Velázquez Tejeda (2016) publican el estudio de estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento crítico. Thomas (2011) relaciona las tecnologías sociales y la construcción de la ciudadanía socio-técnica en América Latina. Olivares Olivares & Heredia Escorza (2012) publican en Méjico un estudio sobre el desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes universitarios. El artículo publicado por Olivares y Heredia (2012), analiza el desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. Este estudio compara los niveles de pensamiento crítico obtenidos con el Test California de Destrezas de Pensamiento Crítico (CCTST-2000) de Facione (2000) por estudiantes de salud formados con la técnica didáctica Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con alumnos de la misma escuela que no fueron expuestos a esta técnica didáctica. Señala el estudio que la revisión bibliográfica mostró poca relación de la técnica ABP con el pensamiento crítico, pero los

resultados de este estudio muestran mayores niveles del mismo en los estudiantes que se formaron con esta técnica.

Los recursos tecnológicos desarrollados y empleados actualmente en la formación profesional son muy diversos. La investigación publicada por Estevez (2016) enfoca el uso de los portafolios digitales, las redes sociales y las tecnologías informáticas en la nube, que promueven la autonomía del estudiante y facilitan el aprendizaje colaborativo. Efectivamente, el desarrollo de la web 2.0, ofrece recursos digitales para la participación y la creación colaborativa del conocimiento, mediante recursos compartidos entre usuarios. Los recursos digitales desarrollados en la última década proporcionan aportes valiosos para el desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico, en la formación profesional universitaria.

El artículo publicado por Meza (2014), del Instituto Tecnológico de Costa Rica, analiza el pensamiento crítico en la obra de Paulo Freire, y sus implicaciones para la educación superior. Para Freire (2006), enseñar no es transferir conocimientos, es enseñar a pensar acertadamente. Advierte que se debe evitar la práctica educativa simplista, de facilidades, incoherente, que no promueve la capacidad para imaginar, cambiar o transformar la realidad. Para explicar su teoría, realiza una analogía con la actividad bancaria, presentando su Teoría de la Concepción Bancaria de la Educación. Este tipo de educación, que deposita, transfiere o transmite valores y conocimientos del docente al estudiante para que los mismos lo archiven en su mente, corta todas las posibilidades de un desarrollo del pensamiento crítico. El docente siempre es el que sabe, y el alumno el que se somete a su saber, promoviendo relaciones de poder que consolidan el elitismo y el autoritarismo en la gestión del conocimiento. Este modelo educativo tradicional en las aulas latinoamericanas mantiene un modelo de sociedad dependiente y una mentalidad acrítica, dócil y obediente, incapaz de construir saberes que le permitan transformarse.

La Era Digital cambia las condiciones de acceso al conocimiento, el alumno tiene en sus manos herramientas que le permiten acceder a las últimas publicaciones científicas sobre cada tema, muchas veces en condiciones más ventajosas que el profesor, y ese cambio de posición ventajosa impulsa también un cambio de paradigma en la relación profesor-alumno. Levy (2007) afirma que estamos ante una nueva cultura, la cultura de la sociedad digital. Aguirre (2015) agrega que esa nueva cultura tiene implicancias éticas: “la sociedad ha de considerar e internalizar principios éticos frente al extendido uso de la tecnología para de esta forma, interrelacionar lo colectivo con lo tecnológico” (p. 2). Su estudio concluye que el proceso inclusivo de acceso al conocimiento mediatizado por la alfabetización digital puede acercar la tecnología a los ciudadanos, como un medio para lograr el ejercicio de sus derechos y mejor calidad de vida (p. 14). En la misma línea, Escalante (2023) plantea un nuevo abordaje de la ética digital en las organizaciones de educación superior inteligentes.

En este estudio, se han encontrado diversas publicaciones sobre los aportes de las TIC en la formación profesional. El estudio de Ornelas Huitrón (2014), discute los aportes de la era digital y los nuevos recursos tecnológicos que surgen, al desarrollo del pensamiento crítico universitario. El estudio de Minelli de Oliveira, Henriksen, Castañeda, Marimon, Barberà, Monereo, & Mishra, (2015), presenta el panorama educativo de la era digital, destacando las prácticas comunicativas que promueven el desarrollo del pensamiento crítico. El estudio Tabora & López (2020), identifica los beneficios y riesgos de las estrategias pedagógicas mediadas por las TIC en la formación del razonamiento moral y el pensamiento crítico en la Educación Superior. El estudio presenta una reflexión acerca de la importancia de esa formación ética en la formación profesional para el desarrollo de la conciencia ciudadana autónoma, y la conexión del pensamiento crítico con el desarrollo moral del futuro profesional universitario. En Paraguay, el estudio realizado por Estigarribia, Lugo, Chavez, Ibarra, Bogado,

& Valenzuela (2018), aporta un conjunto de indicadores que pueden ser aplicados en la orientación de estrategias pedagógicas y procesos académicos para el desarrollo del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción.

CONCLUSIONES

Al concluir este estudio de revisión cualitativa crítica de los contenidos de las publicaciones científicas sobre los cambios generados por la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) a las estrategias de enseñanza en la formación profesional universitaria, se puede afirmar que la integración criteriosa de las TIC aporta valiosas oportunidades de desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico. Esto se debe a las nuevas oportunidades que proporcionan estas tecnologías para el trabajo colaborativo, la interactividad en la construcción del conocimiento, el acceso a diversos puntos de vista, y el fortalecimiento de la autonomía del futuro profesional.

Se identificaron numerosas publicaciones científicas sobre estrategias pedagógicas mediadas por las TIC, que favorecen el desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico, en especial las que aplican la técnica didáctica de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En este punto, algunos estudios abordan críticas al auge indiscriminado de las TIC en las aulas universitarias, con resultados negativos en la formación de los futuros profesionales.

Los recursos tecnológicos utilizados comprenden a los equipos informáticos portátiles, notebook y netbook, como así también smartphones y celulares, proyectores, pizarras digitales, entre otros. Destacan los autores de los trabajos científicos revisados en este estudio la importancia de la web.2 o web de las personas, que promueve la conformación de una nueva cultura profesional en red.

Los principales aportes de las TIC al desarrollo del pensamiento crítico en la formación profesional universitaria, señalados por en la literatura científica de los últimos 10 años, objeto de este estudio, comprenden la oportunidad el acceso al conocimiento actualizado, con diversidad de puntos de vista, que fortalecen el empoderamiento del estudiante en la gestión de su formación profesional.

A partir de estos resultados encontrados en la literatura científica de los últimos 10 años, se recomienda que las próximas investigaciones aborden el desarrollo de estrategias pedagógicas mediadas por las TIC, para el desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento crítico en la formación profesional universitaria.

REFERENCIAS

- Aguirre, A., & Manasía, N. (2015). Derechos humanos de cuarta generación: Inclusión social y democratización del conocimiento. *Telematique, 14*(1).
- Amaral, M. (2011). Esbozo de una ética docente. En Silvero, J. M. y Cáceres Mercado, S. (Comps.), *Pensamiento Paraguayo. Cuatro años de filosofía en el CCEJS-Centro Cultural de España-Juan de Salazar* (pp. 120-134). Asunción: Ediciones y Arte.
- Escalante, X. C. (2023). Ética digital: Dilema u oportunidad en las organizaciones de educación superior inteligentes. *rESPaldo: Revista Internacional en Administración de Oficinas y Educación Comercial, 8*(1). Disponible en <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/respaldo/article/view/19927>
- Esteve, F. (2016). Bolonia y las TIC: De la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria, (5)*, 58-67.
- Estigarribia, M. I. C., Lugo, C., Chavez, S., Ibarra, G., Bogado, A., & Valenzuela, R. (2018). Indicadores del desarrollo del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción. Florianópolis: INPEAU-UFS.

- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Marín, P. E. J., & Quiroga, M. R. (2009). Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 267-287.
- Meza, L. G. (2014). Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 10(1).
- Minelli de Oliveira, J., Henriksen, D., Castañeda, L., Marimon, M., Barberà, E., Monereo, C., & Mishra, P. (2015). El panorama educativo de la era digital: Prácticas comunicativas que (nos) impulsan hacia adelante. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2).
- Mominó, J. M., & Sigalés, C. (2017). *El impacto de las TIC en la educación: Más allá de las promesas*. Editorial UOC.
- Moreno-Pinado, L., & Velázquez Tejada, G. (2016). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Muñoz-Repiso, A. G. V., & Tejedor, F. J. T. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 137-159.
- Olivares Olivares, S. L., & Heredia Escorza, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 759-778.
- Ornelas Huitrón, A. M. (2014). Vaivenes del pensamiento crítico universitario en la era digital. *Revista Docencia Universitaria*, 15.
- Sabanes Palou, D. (2010). Tecnologías de la información y de la comunicación para la inclusión y la participación en la sociedad de la información y del conocimiento. *Efectos de la Tecnología de la Información y la Comunicación sobre los DDHH, Derechos Humanos emergentes*, 6, 64-79.
- Sabatés, L. A., & Roca, J. S. (2020). La revisión de la literatura científica. *Universitat Autònoma de Barcelona*, 1(1), 1-22. Disponible en https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2020/222109/revliltcie_a2020.pdf
- Taborda, Y., & López, L. (2020). Pensamiento crítico: Una emergencia en los ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Innova Educación*, 2(1), 60-77. Disponible en <http://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/66>
- Thomas, H. (2011). Tecnologías sociales y ciudadanía socio-técnica: Notas para la construcción de la matriz material de un futuro viable. *Ciència & Tecnologia Social*, 1(1).
- Travieso, J. L., & Ribera, J. P. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: Una mirada crítica. *UOC Papers: Revista sobre la Sociedad del Conocimiento*, (6), 7.
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009.
- Vigotsky, L., & Luria, A. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño* (Traducción de P. del Río). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Marta Isabel Canese de Estigarribia: Doctora en Ciencias de la Educación, investigadora categorizada el nivel II, del Sistema Nacional de Investigadores Científicos (SISNI). Cuenta con una Maestría en Pedagogía Didáctica de la Educación Media, Superior y Universitaria y especializaciones en Educación para Entornos Virtuales, y en Desarrollo Humano Integral. Se desempeña actualmente como docente, investigadora, directora de tesis, editora de la revista Sociedad y Política de la Universidad Nacional de Asunción, y directora de la Maestría y el Doctorado en Educación de la Universidad del Norte.

Capítulo 8

ADAPTACIÓN DE DOCENTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE PARAGUAY A LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA¹¹

Adaptation of teachers to Emergency Remote Teaching from a private university in Paraguay

Ángela Sofía Olmedo

Universidad Nacional de Asunción (UNA) (Paraguay)

<https://orcid.org/0000-0001-5838-2994>

angelaolmedo@der.una.py

Viviane Oliveira Gill

Universidad Americana (UA) (Paraguay)

<https://orcid.org/0009-0004-2250-7977>

jamiepy@hotmail.com

Resumen

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que el brote de coronavirus COVID-19 se había convertido en una pandemia global. Vivir perdió las características de lo cotidiano, rutinario y normal, los sistemas educativos se reorganizaron, y los actores se reinventaron, todos a la fuerza. El objetivo de este trabajo es analizar la variación en las competencias digitales de los docentes de la modalidad presencial debido al abrupto giro de la educación hacia la Enseñanza Remota de Emergencia durante el 2020. En cuanto a la metodología, el alcance de la investigación fue correlacional, de enfoque mixto, con diseño de triangulación concurrente. Las técnicas fueron la encuesta y la entrevista, los instrumentos: el cuestionario y la guía de preguntas, respectivamente. La población estuvo constituida por docentes y directores de carrera y la muestra por 61 docentes de la modalidad presencial de grado y 3 directores de carrera. Como resultado, se registra un incremento considerable en las competencias digitales de los docentes de la modalidad presencial debido al contexto forzoso de aislamiento social que reformuló las bases mismas de la educación. Los resultados obtenidos permiten la formulación de recomendaciones de políticas institucionales, estrategias docentes, y consejos a estudiantes con el fin de mejorar el proceso de Enseñanza - Aprendizaje en línea y la retención de los estudiantes en el sistema educativo.

Palabras clave: pandemia, COVID-19, competencias digitales, docencia, enseñanza remota de emergencia, universidad

¹¹ Este capítulo fue previamente publicado en una revista arbitrada. Para citar utilice la referencia original: Olmedo Franco, Ángela S., & Oliveira, V. (2021). Adaptación de docentes de una universidad privada de Paraguay a la Enseñanza Remota de Emergencia. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 2(2), 63–79. <https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/2250>

Abstract

On March 11, 2020, the World Health Organization (WHO) declared that the coronavirus' outbreak, COVID-19, had turned into a global pandemic. Our way of living lost the characteristics of what was considered routine and normal, the educational systems were reorganized, and all actors involved were forced to reinvent themselves. The objective of this thesis is to analyze the variation in the digital skills of teachers of the presential classes modality, because of the abrupt turn of education towards Emergency Remote Teaching during 2020. Regarding the methodology, the research's reach was correlational, with a mixed approach, with a concurrent triangulation design. The techniques applied were the survey and interview, the instruments: the questionnaire and question guide, respectively. The population was conformed by professors and career directors; and the sample by 61 teachers of undergraduate level presential classes modality and 3 career directors. As a result, there is a considerable increase of digital competences applied by teachers of presential classes modality due to the forced context of social isolation that reformulated the very foundations of education. The obtained results allow the formulation of institutional policy recommendations, as well as teaching strategies and advices to students in order to improve the Teaching – Learning online process and students' retention in the educational system.

Keywords: pandemic, COVID-19, digital skills, teaching, emergency remote teaching, university.

El 11 de marzo de 2020, luego de la incertidumbre reinante a nivel mundial, la OMS, declaró pandemia global al COVID-19 (OMS, 2020). Esta pandemia tiene la particularidad de ser seguida en directo y por streaming, reduciendo la capacidad de respuesta. Pese a ello, la sociedad se ha reinventado buscando y creando procesos sobre la marcha, con medidas como confinamiento forzoso, distanciamiento social, cese de actividades, etc. (Ordorika, 2020).

El papel de la ciencia ha sido crucial (Montenegro Tamayo, 2013) y, en particular, esta sociedad desbordada por las TIC se encuentra en un momento histórico que obliga a replantearse infinidad de cuestiones, entre ellas, el proceso educativo (Ortiz Aguilar et al., 2020), que debe propiciar un entorno motivador de capacidades especiales en torno a estas tecnologías.

El nuevo panorama socioeducativo plantea una serie de desafíos para toda la humanidad, pero en particular, para los docentes y el desempeño de su rol que se ha visto a prueba ante una crisis que mueve todas las bases sobre las que fue construida la educación del S. XXI, empezando por el contacto humano, la presencialidad y los procesos de Enseñanza – Aprendizaje (PEA) instaurados.

Se convierte éste en el reto de los docentes: formar ciudadanos conscientes, críticos y con habilidades en TIC para un mundo vertiginoso y desconocido (Cardozo, 2021) pero, para ello, deben estar capacitados.

En tal sentido, en esta investigación se estudia la variación del nivel de competencias digitales de docentes universitarios de la modalidad presencial ante la necesidad de adaptar su PEA a entornos virtuales como respuesta de emergencia ante la pandemia por COVID-19.

La importancia y la actualidad del trabajo se centra en evidenciar los esfuerzos que ha realizado la comunidad académica y, en particular, los docentes universitarios, por adaptarse velozmente a este momento histórico imprevisto e inusitado, y dejar evidencia de ello para impulsar acciones que tiendan a reformular e incorporar, dentro de los parámetros más efectivos, acciones y lecciones aprendidas con miras a optimizar la Educación Superior (ES).

Si bien el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), como órgano rector, ha dispuesto el “Protocolo de Instituciones de Educación Superior ante la Pandemia de COVID-19” (MSPBS, 2020), se observa que las universidades han tenido que hacer frente con premura y creatividad al reto de reorganizar sus actividades para dar continuidad al ejercicio de sus funciones sustantivas atendiendo los problemas que enfrentaban desde antes del COVID-19, más los propios de la crisis, donde se han suspendido las actividades presenciales de impartir clases. Y en esta problemática, han sido afectados todos los actores que conforman la comunidad educativa - estudiantes, académicos, trabajadores manuales, funcionarios administrativos y autoridades -, así como otros sectores de la sociedad que interactúan con universidades, colegios e institutos superiores y centros de investigación.

Se ha afectado el PEA en este nuevo escenario. Se habla que la educación virtual o en línea ha sustituido a la tradicional presencial, no obstante, lo que se tiene es una suerte de híbrido que no reúne todas las características de una educación que ha sido planificada como virtual, ni de la que ha sido pensada como presencial. Lo cierto es que este cambio ha planteado desafíos pedagógicos, de competencias y de enormes retos tecnológicos.

A esto debe sumarse el factor humano y las consecuencias de una abrupta transición, al respecto, Gómez Dávalos & Rodríguez Fernández (2020) han concluido que la pandemia de la

COVID-19 ha generado un alto impacto psicológico en la comunidad educativa y la sociedad. Hechos como la suspensión de clases presenciales debida al distanciamiento físico, el riesgo de pérdida de familiares, de medios de sustento, de seguimiento del PEA, derivaron en ansiedad, estrés y otras consecuencias, particularmente en personas relacionadas al sistema educativo, como estudiantes, padres, docentes y directivos.

En efecto, esta pandemia imprevista ha producido un quiebre que ha incidido en conductas, hábitos y procesos, muchos de los cuales – incluso – son difíciles de dimensionar aún.

Otro impacto que, consideraron, contribuyó a aumentar preocupación acerca de la salud mental de los docentes es la precarización laboral, a la que debe sumarse la permanente y recrudescida angustia psicológica así como la disminución de la satisfacción laboral, hecho que se produjo por la mayor presión a diferencia de otras profesiones, sumado al cambio drástico de la estrategia de PEA, el traspaso abrupto a la virtualidad y la necesidad inesperada de acceso ilimitado a conectividad y comodidades básicas para el nuevo desempeño, con todas las consecuencias adaptativas y económicas que ello ha generado.

A esto debe sumarse que el bienestar emocional de los docentes relacionado con las condiciones laborales nunca fue correctamente abordado en el marco de políticas públicas. Sin embargo, sus secuelas afectan a toda la comunidad educativa e impactan generaciones.

Competencia digital docente

Respecto a las habilidades de los docentes en cuanto a la capacidad de desempeñarse en el mundo digital, García Tartera (2017) afirma que, si bien una cantidad considerable de autores ha manifestado que los estudiantes de la actualidad requerían nuevas competencias, no se ha reparado en que ellas debían provenir de docente también capacitados, incluso, superiormente capacitados. Esta observación ha puesto foco de vuelta en la importancia del rol docente en cualquier proceso formativo.

De ello se desprende que múltiples características debe poseer y desarrollar quien incursiona en el ámbito digital. Siguiendo la línea de García Tartera (2017), las características de quien ejerza la docencia deben girar en torno a competencias como autonomía, responsabilidad, eficacia, reflexión, crítica basada en evidencia, selección adecuada, pertinente y referenciada de contenido, así como la posterior curación, incorporación permanente de herramientas TIC, entre otras que inciden de gran manera a la formación de docentes en sí y, mucho mayor aún, afectan considerablemente todos los PEA.

Finalmente, unifica dos sectores que, con particularidades, no dejan de ser similares en esencia, creando un nuevo concepto: “Sociedad del Aprendizaje”.

Enseñanza Remota de Emergencia

Hodges et al. (2020), en un artículo que forma parte de una discusión en Cabrales et al. (2020), acerca de un tema en auge debido a lo intempestivo, novedoso y en permanente desarrollo como es la Enseñanza Remota de Emergencia, delinea sus características:

A diferencia de las experiencias planificadas desde su origen y diseñadas para estar en línea, la Enseñanza Remota de Emergencia es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se

impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido.

El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis. Cuando entendemos la ERE de esta manera, podemos comenzar a divorciarlo del "aprendizaje en línea". Hay muchos ejemplos de otros países que responden al cierre de escuelas y universidades en tiempos de crisis implementando modelos como el aprendizaje móvil, la radio, el aprendizaje combinado u otras soluciones que son contextualmente más factibles (Cabrales et al. 2020; Hodges et al., 2020).

La ERE es esencialmente una “enseñanza virtual cara a cara”, donde se ejecutan lecciones a través de videoconferencias, ya sea por medio de equipo especializado de alta calidad o plataformas como Zoom, Meet, o Adobe Connect, Se trata de un cambio temporal y abrupto de la pedagogía debido a circunstancias de crisis.

El objetivo inicial y principal en estas circunstancias no fue recrear un ecosistema educativo impecable (Portillo et al., 2020), sino más bien proporcionar acceso temporal a los materiales de enseñanza de una manera rápida y fácil de configurar. (Cabrales et al. 2020; Hodges et al., 2020).

Al respecto, el CONES reglamentó las pautas generales para las IES en la aplicación de herramientas digitales (CONES, 2020a) y también estableció el reglamento que aprueba la inserción de carreras y programas de postgrado en el registro nacional de ofertas académicas presenciales que aplican herramientas digitales de enseñanza – aprendizaje (CONES, 2020b), a fin de normatizar este inusual tiempo educativo.

A los efectos del presente estudio, se dejará de lado las cuestiones relativas a la evaluación del docente al estudiante, para centrarnos específicamente en las competencias digitales de los docentes en cuanto a su PEA, hecho consecuente con lo expresado por Hodges et al. (2020), respecto a la evaluación a estudiantes en el periodo de ERE, extrapolado a la evaluación a docentes en periodo de ERE, basados en la sensibilidad, empatía y tolerancia que condicionaron el rendimiento que no hubiera sido tal en la anterior “normalidad”.

Con base en toda la teoría y práctica mencionada, queda en manos de cada comunidad educativa decidir en cuál de los escenarios posicionarse o seguir, aunque algo es seguro: el cambio es inevitable (Córica, 2020).

METODOLOGÍA

En este estudio de alcance correlacional el propósito fue analizar la variación de competencias digitales de docentes de la modalidad presencial a causa de la Enseñanza Remota de Emergencia. Se desarrolló con un diseño de triangulación concurrente a través de un enfoque mixto, no experimental de corte transversal y muestreo no probabilístico (Hernández Sampieri et al., 2014) basado en factores cualitativos y cuantitativos, con encuesta con escala de Likert y entrevista semiestructurada como instrumentos de recolección de datos.

La población estuvo constituida por docentes presenciales y directores de carrera de una universidad privada de Paraguay, con una muestra final de 61 docentes y 3 directores de carrera. La aplicación del cuestionario y la guía de preguntas, ambos validados por expertos, se

realizó a través de formularios de Google debido al contexto sanitario.

El cuestionario posee veinticuatro preguntas (veintiún cerradas y tres abiertas). El procedimiento realizado fue un mensaje de invitación a los docentes para responder de forma voluntaria. La entrevista consta de siete preguntas abiertas. Se realizó por medio de un mensaje de invitación a los directores para responder la guía de preguntas de forma voluntaria para desgarrarla posteriormente.

En todos los casos se notificó que la información proporcionada sería utilizada con fines de investigación, por lo que se garantizó el anonimato, la confidencialidad, el contacto y la futura disponibilidad de los resultados. No se realizó discriminación de raza, edad, sexo, género, posición social, económica, o de alguna otra índole.

Se solicitó autorización a las autoridades de la institución para realizar las encuestas y entrevistas. La investigación no causó daño a los directivos, personal administrativo, docentes, estudiantes, ni alguna otra persona vinculada o no con la institución. No existen potenciales riesgos derivados del presente estudio.

Los datos del cuestionario fueron procesados en una planilla electrónica y se presentan en forma de gráficos. La información cualitativa obtenida de las entrevistas fue categorizada y analizada de forma artesanal. Finalmente, el análisis de la información se realizó manualmente a través de una operacionalización de las variables de estudio.

RESULTADOS

En cuanto a edad, 36% tiene 31 a 40 años, seguido por 26% de 41 a 40 años, 12% de 51 a 50 años, 10% posee 61 años en adelante y, finalmente, el menor porcentaje de 8% es de 18 a 30 años.

Respecto a la carrera en que ejerce, Ingeniería industrial e Ingeniería informática llevan el mismo porcentaje: 31%, Arquitectura: 27%, Diseño gráfico: 7% y Diseño de modas: 3%. Acerca de su nivel de estudios: 41% tiene nivel de grado, 47,55% nivel de máster, y 11,5% de doctorado.

Con relación a la experiencia previa de impartir cursos de manera online, casi la mitad de los docentes, el 46%, nunca había impartido clases online mientras que el 7% siempre lo hizo. El 21% lo hizo en forma ocasional, también el 21% lo hizo más de una vez por cuatrimestre. El 3% lo hizo una vez por cuatrimestre y el 2% lo hizo en la pandemia.

Sobre el ejercicio de la docencia no presencial durante la pandemia, la mayoría de los docentes, el 72%, ha realizado todas las veces que ha sido necesario, el 21% durante casi todo el período, el 5% indica que en ningún momento lo realizó, y 2% lo hizo de forma ocasional de manera puntual.

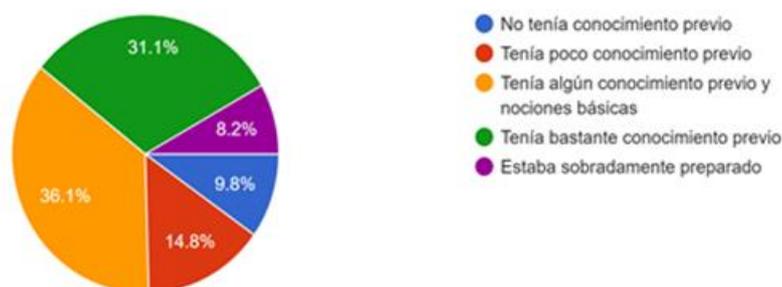
Acerca de haber realizado inversión para formarse en competencias digitales para docencia online, no han realizado inversión alguna por los conocimientos adquiridos indica la una mayoría importante de los docentes, el 82%, mientras que una minoría de 2 % refiere haber adquirido gracias a un “curso internacional becado”.

En el rango de los docentes que han invertido económicamente, el 3% indica “hasta Gs. 100.000”, el 5% “entre Gs. 100.001 y Gs. 300.000” y el restante 8% en “más de Gs 300.000”.

Como herramientas empleadas para comunicarse e interactuar con los estudiantes en la metodología online Canvas y Microsoft Teams fueron las herramientas que más reportan haber utilizado los docentes, con un 18% cada una, seguida por WhatsApp y el correo electrónico (email) con un 16% y 15% respectivamente. Zoom y Google Drive se indicó una utilización del 9% cada una. La plataforma Classroom fue indicada por el 8% de los docentes, y Moodle 3%. Para Skype el 2% y Edmodo 1%. Referenciadas fueron Meet, Jitsi, Discord, OneDrive y Office 365 con 1%.

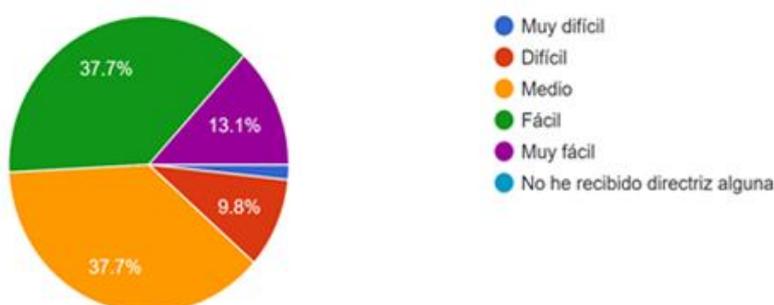
Con referencia al nivel de competencias digitales de docentes a inicios del año 2020, el escenario resultaba poco propicio para el desarrollo de ERE. Sólo el 8% indicó estar sobradamente preparado y luego el 31% indicó poseer bastante conocimiento, es decir, 39% contaba con capacidad de hacer frente a la virtualidad. Esto indica que quienes estaban capacitados lo hicieron por reconocer la importancia de las TIC, mientras que, según se observa en la Figura 1, quienes tenían poco o nulo conocimiento previo, no consideraban de utilidad su formación en esta área, ni su proyección.

Figura 1. Conocimientos previos sobre educación y aula digital



El nivel de dificultad para poner en práctica las directrices institucionales, no tuvo mayores contratiempos para el 51% que consideró "fácil" o "muy fácil". De todas formas, en la Figura 2, se observa 49% de docentes a quienes les costó moderada o totalmente llevar adelante las indicaciones recibidas, denotando también una insuficiencia en cuanto a aplicación de TIC.

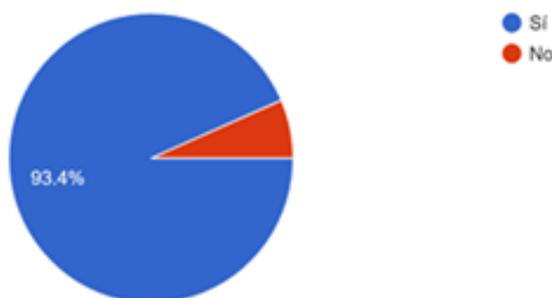
Figura 2. Nivel de dificultad para poner en práctica las directrices ofrecidas



Cada director de carrera, en promedio, reportó 45 docentes de la modalidad presencial que pasaron a impartir clases en la modalidad virtual, durante el año 2020. Estimaron que sus docentes han mejorado sus competencias en la utilización de TIC y en promedio le califican con 4. Indican 2 factores que influyen en la adquisición de esas habilidades: medios para adquirir equipos tecnológicos y conocer más sitios web que ayuden a dinamizar más las clases.

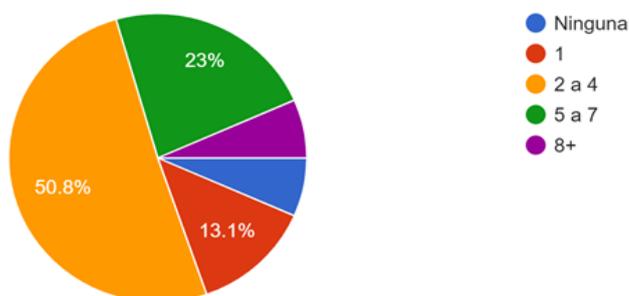
En cuanto a las dificultades que atravesaron los docentes en el PEA durante el año 2020, 93% de los docentes de la modalidad presencial tuvieron que adaptar sus asignaturas a la modalidad virtual, 7% no lo hizo. Se considera que se debe a que muchas materias ya estaban también en formato virtual en la universidad, debido a que cuenta con esa modalidad y los contenidos, en algunos casos, fueron alzados a la plataforma al momento de configurar las aulas virtuales.

Figura 3. Adaptación de asignaturas a la metodología online



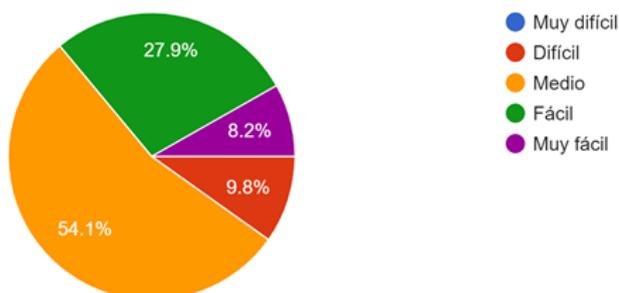
Sobre adaptaciones a la modalidad virtual, 50% de los docentes adaptó entre 2 a 4 materias, lo que resulta bastante ilustrativo en cuanto al tiempo extracurricular que demanda este proceso, incidido por factores externos de ese tiempo, como incertidumbre, stress, etc.

Figura 4. Cantidad de asignaturas para adaptar al método no presencial de forma digital u online



Un poco más de la mitad de los docentes, el 54%, ha tenido medianamente dificultades a organizar sus asignaturas en la virtualidad.

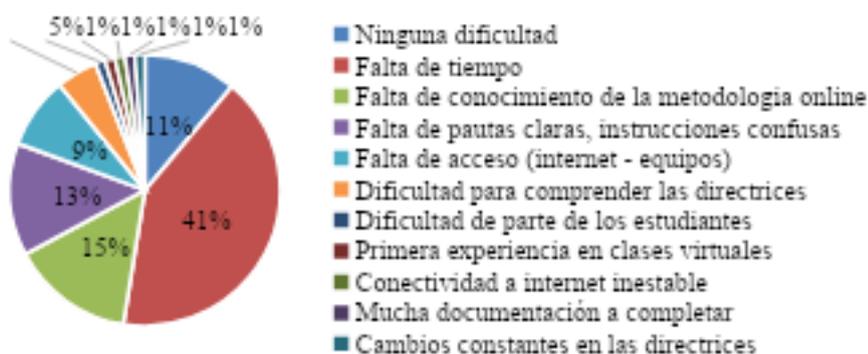
Figura 5. Nivel de dificultad para organizar las asignaturas



En cuanto a los motivos que han ocasionado dificultad para organizar las asignaturas 11% indicó “ninguna dificultad”, mientras que el primer factor, indicado por casi la mitad de los docentes, el 42%, lo relaciona con la “falta de tiempo”, un docente precisó que “demandó tres veces más tiempo que desarrollar clases presenciales, en una época de muy poca disponibilidad de tiempo” El segundo factor más mencionado es la “falta de conocimiento de la metodología”, el 15%. El factor de “falta de pautas claras acerca de lo que hay que hacer” indica el 13%. La “falta de acceso a internet - equipos” fue indicada por el 9% de los docentes, y el 5% indicó “dificultad para comprender las directrices”.

Los demás factores como “cambios constantes en las directrices”, “dificultad de parte de los estudiantes”, “mucho documentación a completar”, “conexión a internet inestable”, “primera experiencia en clases virtuales” se registran con el 1% cada una.

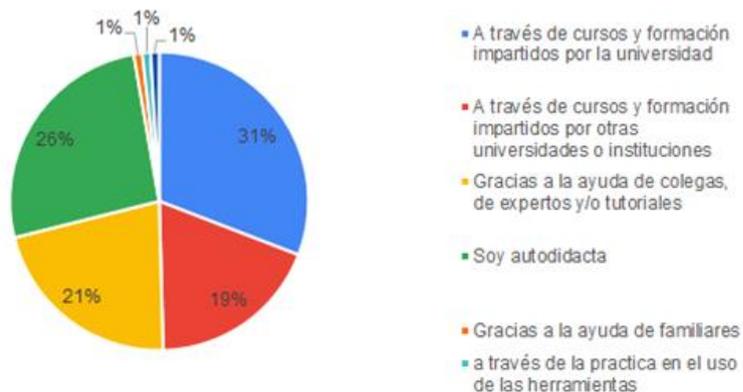
Figura 6. Motivos que ocasionan dificultades para organizar las asignaturas



Según el criterio de los directores, los docentes deberían contar con una dedicación para poder llevar a cabo el PEA, principalmente para adecuar las clases presenciales a la modalidad virtual. También se mencionan factores como la dificultad para adquirir equipos informáticos y acceso a internet de buena calidad. Además, se indica el factor de conocimiento básico de computadoras y de plataformas virtuales.

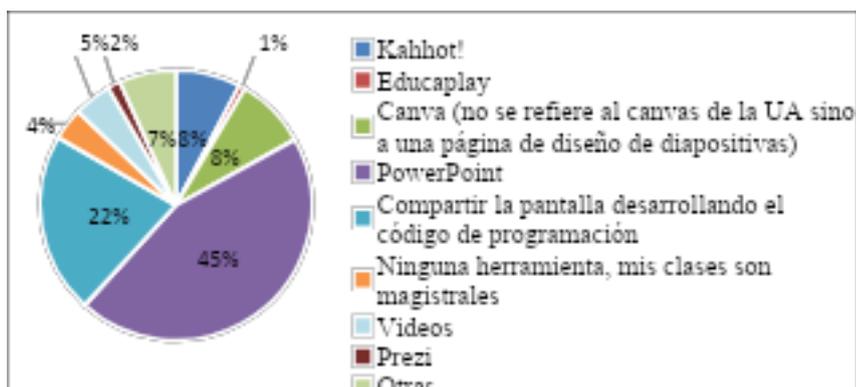
Sobre las medidas adoptadas por los docentes con el fin de garantizar el PEA durante el 2020, aplicando la de ERE, casi un tercio de los docentes reporta que obtuvo los conocimientos porque la universidad se ocupó de capacitarlos, los demás, por otros medios, lo que indica que muchos docentes han recurrido a la virtualidad para capacitarse en TIC, así como apoyo de redes de contacto y familiares.

Figura 7. Forma de obtención de conocimiento necesario para impartir docencia online



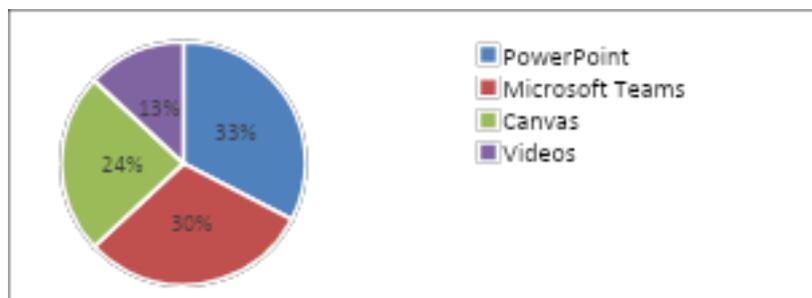
PowerPoint sigue liderando con el 45%, y el “compartir la pantalla desarrollando el código de programación” el 22%. La herramienta de “diseño de diapositiva, Canva” y “kahoot!” registran 8%, cada una, los “videos” 4%. “Educaplay” y “Prezi” se reportan con el 1% cada uno. El 7% refiere una variedad fueron referenciadas como “otras”, citándose Idroo, Office 365, Excel, Autocad, Mentimeter, Formularios, App para IPads, Pdf, compartir pantalla con planos y planillas. El 4% de los docentes indica no usar herramientas para dinamizar, utilizando clases “magistrales”.

Figura 8. Herramientas utilizadas para dinamizar las clases



Respecto a la herramienta más útil, 33% confirma el PowerPoint, luego Microsoft Teams, y posteriormente Canvas y videos.

Figura 9. Herramientas que más ayudaron a desarrollar las clases con éxito



Un 23% de las estrategias didácticas que mejor resultado ha dado, fue “exposición, debate y discusión”, es decir, sincronicidad.

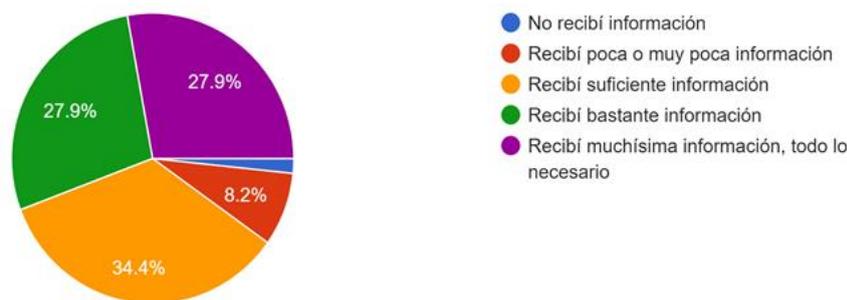
Figura 10. Estrategias didácticas que mejor resultado han dado con el fin de garantizar el proceso de Enseñanza – Aprendizaje



Por último, diversos factores citados por los docentes y los directores permiten interpretar los números en cuanto a niveles de conocimiento previo y posterior, así como la capacidad de adaptación a Entornos Virtuales de Aprendizaje en un tiempo muy corto. Todo esto, si bien pudo haber sido estresante o angustiante, a la par fue bastante significativo para la ES universitaria en cuanto a competencias digitales de docentes.

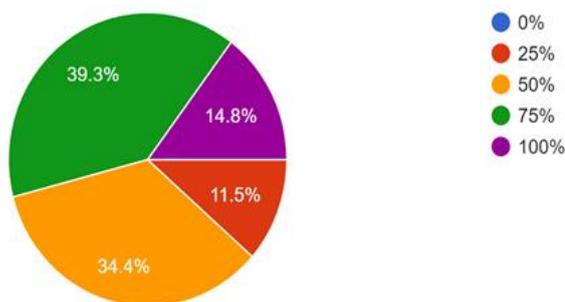
Para llevar adelante el PEA en el contexto de la ERE, los docentes, en general, manifestaron que recibieron correctamente las indicaciones desde la universidad.

Figura 11. Pautas necesarias para desarrollar su labor



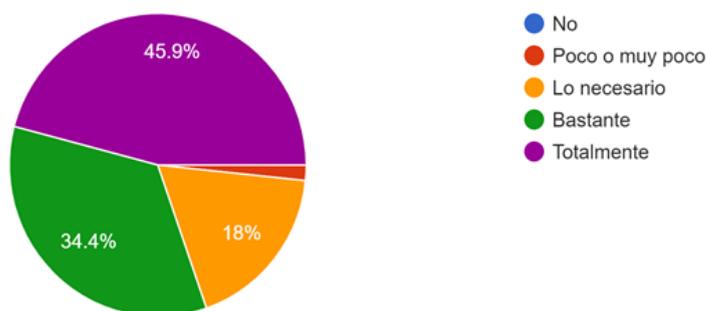
En cuanto al aumento de sus competencias digitales, ningún docente refiere 0% en aumento de conocimiento sobre la docencia online y el 15% indica haber aumentado 100%. Más de un tercio estima haber aumentado 75%, el segundo grupo significativo, 34%, indica haber aumentado 50%, el restante 12% de los docentes, manifiestan haber aumentado el 25% en conocimiento, lo que demuestra que, circunstancialmente, este aislamiento social ha sido útil para actualizar la práctica docente, observándose que el 100% de los docentes manifiestan haber incrementado sus competencias digitales.

Figura 12. Aumento de conocimientos



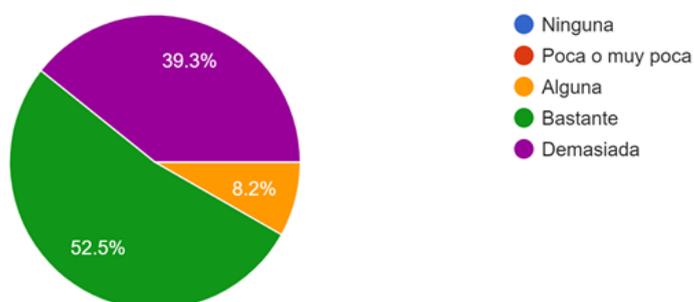
Además de ello, ya ninguno manifiesta no estar capacitado para hacer frente a la virtualidad, es más, 46% refiere estar “totalmente preparado” y solamente el 2% de los docentes, manifiestan estar “poco o muy poco preparado”.

Figura 13. Autopercepción acerca de preparación para las clases de forma no presencial



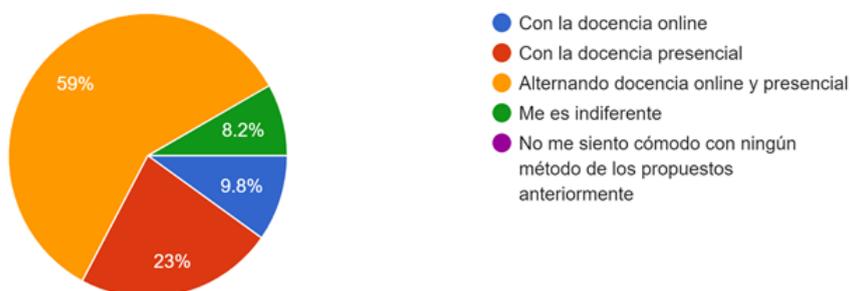
Todos manifiestan que mínimamente tiene bastante importancia la virtualización de las clases.

Figura 14. Importancia de la digitalización en el aula para impartir docencia universitaria (presencial o virtual)



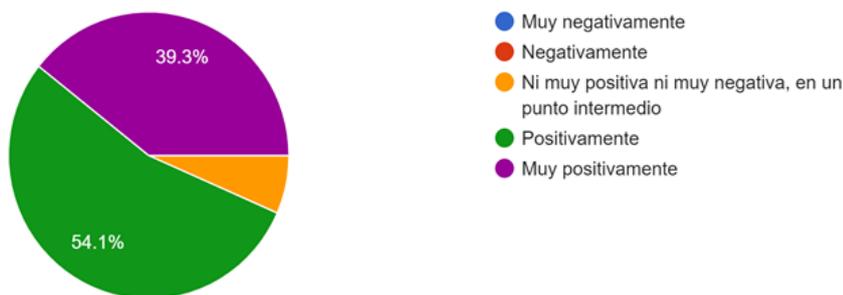
Pese a ello, sobre la importancia de la digitalización en el aula, para impartir docencia, sea de manera presencial o virtual, se observa 23% de docentes que siguen optando por la presencialidad como única elección, indicando una resistencia a la virtualidad.

Figura 15. Método docente con el que se encuentra más cómodo



En síntesis, la mayoría de los docentes (93%) valora la experiencia de haber adaptado la docencia presencial al método online de manera positiva, el 7% restante ubica la experiencia “en un punto intermedio”. Ninguno refiere de manera “negativa o muy negativa”.

Figura 16. Valoración de experiencia de haber adaptado la docencia presencial al método online



Sobre el proceso formativo de los estudiantes, 64% de los docentes cree que los estudiantes han aprendido durante este tiempo en la virtualidad de la misma forma que si las clases hubieran sido presenciales. El 36 % restante indica varios factores, como la imposibilidad de comparación entre virtualidad y presencialidad, la falta de prácticas de laboratorio, falta de formación de parte de estudiantes, la preferencia de presencialidad por parte de los estudiantes, la dificultad de retroalimentación, la falta de recursos económicos de los estudiantes y la novedad en la forma de estudios para los estudiantes.

Figura 17. Consideración sobre nivel de aprendizajes de los estudiantes en la modalidad virtual respecto a la presencialidad



Los directores indicaron que la universidad ha incorporado uso de laboratorios informáticos virtuales, ha reforzado la capacitación, de manera personalizada incluso si fuera necesario y mantiene un apoyo técnico continuo. En cuanto a proyección, se mantiene en sistematizar y optimizar la gestión docente en la plataforma, según las exigencias que la universidad estime necesaria. Un punto relevante, la universidad expresa que es necesario seleccionar a docentes que han incorporado las TIC en su labor docente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El contexto de salud a nivel mundial debido a la pandemia COVID-19 obligó a aplicar, en todos los niveles del ámbito educativo, la ERE como un “ajuste emergente” (Miguel Román, 2020). Si bien el tema ha sido estudiado anteriormente en cuanto a competencias digitales de docentes específicamente, poco se ha tratado aún acerca de ellas, respecto a la pandemia. En consecuencia, este trabajo resulta oportuno porque asienta información acerca de ambos puntos y permite identificar necesidades de formación o capacitación en el uso de las TIC, redundando

en la mejora de las funcionalidades del sistema educativo, de las capacidades docentes y en pos de un mejor aprendizaje de los estudiantes (Rolón & Jiménez, 2016).

Como consecuencia del estudio advierte, en el segmento docente, niveles disímiles de conocimiento acerca de herramientas digitales, su utilización, gestión y potencialidades durante este periodo. Así, la situación consistió en una adaptación del modelo presencial a la virtualidad, generando conflictos al momento de adaptar el proceso anterior.

Las dificultades fueron variadas, muchas son propias de los docentes (Montenegro Tamayo, 2013) y otras, ajenas a ellos, como la competencia digital de los estudiantes, el apoyo institucional, la conexión a internet (Valenzuela Fernández, 2017), la infraestructura necesaria, entre otras.

La pandemia por COVID-19, en cuanto a la salud mundial y, particularmente, respecto a la salud de los docentes - debido a la incertidumbre, el estrés, entre otros - ha frenado todo (Brítez, 2020), pero, a su vez, ha permitido mucho.

En primer lugar, se desprende de la investigación que, en cuanto al nivel de competencias digitales de docentes a inicios del año 2020, el escenario resultaba poco propicio para el desarrollo de ERE. El nivel de dificultad para poner en práctica las directrices institucionales no tuvo mayores contratiempos para la mitad de los encuestados, a la otra mitad le costó moderada o totalmente llevar adelante las indicaciones recibidas, denotando también una insuficiencia en cuanto a aplicación de TIC, es decir, poseían un conocimiento prácticamente básico, resultado que coincide con los trabajos de Garay Piña, (2015) y Montenegro Tamayo (2013) y de acuerdo a caracterizaciones propias, según el estudio de Córca (2020).

Los directores de carrera estimaron que sus docentes han mejorado sus competencias en la utilización de TIC y en promedio le califican con 4 de 5 en escala tipo Likert. Esta evolución coincide con la manifestada por Portillo et al. (2020). Indican dos factores que influyen en la adquisición de esas habilidades: medios para adquirir equipos tecnológicos y conocer más sitios web que ayuden a dinamizar más las clases. Concordante con Araujo de Benítez & Kurth de Álvarez (2020).

En segundo lugar, en cuanto a las dificultades que atravesaron los docentes en el PEA durante el año 2020, 93% de los docentes de la modalidad presencial tuvieron que adaptar sus asignaturas a la modalidad virtual, 7% no lo hizo. Puede deberse a que muchas materias ya estaban también en formato virtual en la universidad, debido a que cuenta con esa modalidad y algunos contenidos fueron alzados a la plataforma en las aulas virtuales. En cuanto a las adaptaciones a la modalidad virtual, el 50% de los docentes adaptó entre 2 a 4 materias, lo que ilustra significativamente el tiempo extracurricular que demanda este proceso, exacerbado por factores externos de ese tiempo, como incertidumbre, stress, etc., factores coincidentes con el estudio de Gómez Dávalos & Rodríguez Fernández (2020), de Cáceres de Gill et al. (2020) y de García Aretio (2021).

La mitad de los docentes ha tenido medianamente dificultades para organizar sus asignaturas en la virtualidad. Dificultades principalmente por falta de tiempo, el 54%, así como la falta de conocimiento de la metodología, dificultad para comprender las directrices, falta de competencias digitales de los estudiantes, resultados que condice con la investigación de Flores Alarcía & Del Arco Bravo (2013), formalidades de la universidad, conexión inestable o primera vez en aulas virtuales. Causas que se reflejan también en las investigaciones de Portillo et al.

(2020), García Aretio (2021) y Paniagua Maciel (2020), y reflejan la existencia de dos brechas: la educativa (conocimiento) y la digital (acceso a la educación).

Según el criterio de los directores, los docentes deberían contar con una dedicación de tiempo especial, principalmente para adecuar las clases presenciales a la modalidad virtual. Se mencionan factores como la dificultad para adquirir equipos informáticos y acceso a internet de buena calidad. Además, se indica el factor de conocimiento básico de computadoras y de plataformas virtuales, hecho que condice con lo expresado por García Aretio (2021) y Córlica (2020) en cuanto a las características de docentes que se resisten al cambio.

En tercer lugar, sobre las medidas adoptadas por los docentes con el fin de garantizar el PEA, en contexto de ERE, los resultados son auspiciosos en cuanto al incremento de sus competencias digitales, lo que concuerda con el estudio de Helsper y Eynon (2010) citado en Flores Alarcia & Del Arco Bravo (2013).

Casi un tercio de los docentes reporta que obtuvo los conocimientos porque la universidad se ocupó de capacitarlos. Los demás docentes indican que han recurrido a la virtualidad para capacitarse en TIC, así como apoyo de redes de contacto y familiares, lo cual coincide con lo expresado por los directores reconociendo que los docentes se han capacitado, de manera personal y que la universidad también ha propiciado espacios de formación, acompañamiento y apoyo técnico.

En cuanto a herramientas utilizadas, los resultados son similares a los de Flores Alarcia & Del Arco Bravo (2013) y Portillo et al. (2020): PowerPoint lidera con el 45% (Montenegro Tamayo, 2013), y el “compartir la pantalla desarrollando el código de programación” el 22%. Les siguen Canva y Kahoot!, luego Educaplay y Prezi, además de Idroo, Office 365, Excel, Autocad, Mentimeter, Formularios, App para iPads, Pdf, compartir pantalla con planos y planillas. El 4% de los docentes indica no usar herramientas sino clases “magistrales”. Respecto a la herramienta más útil, 33% confirma el PowerPoint, luego Microsoft Teams, y posteriormente Canvas y videos. Respecto a estrategias didácticas utilizadas, 23% de las estrategias didácticas que mejor resultado ha dado, fue “exposición, debate y discusión”, es decir, sincronidad.

Los directores indican, además, que sus docentes han invertido en equipos informáticos y se han capacitado en TIC, todo lo cual, según el trabajo de Rolón & Jiménez (2016), contribuirá a la adquisición de competencias digitales y confirma “que los docentes son conscientes del desafío que implica su reinención de la docencia presencial a la virtual”, Araujo de Benítez & Kurth de Álvarez (2020).

Seguidamente, para llevar adelante el PEA en la ERE, los docentes, en general, manifestaron que recibieron correctamente las indicaciones desde la universidad. En cuanto al aumento de sus competencias digitales, ningún docente refiere 0% en aumento de conocimiento sobre la docencia online y el 15% indica haber aumentado 100%. Más de un tercio estima haber aumentado 75%, el segundo grupo significativo, 34%, indica haber aumentado 50%, el restante 12% de los docentes, manifiestan haber aumentado el 25% en conocimiento, lo que demuestra que, este aislamiento social ha sido útil para actualizar la práctica docente, observándose que el 100% de los docentes manifiestan haber incrementado sus competencias digitales.

Todos los docentes manifiestan estar capacitados para hacer frente a la virtualidad, 46% refiere estar “totalmente preparado” y solamente el 2% de los docentes, manifiestan estar “poco o muy poco preparado”. Esto manifiesta la autoconfianza que han desarrollado en cuanto a sus

competencias digitales, empoderándolos en su quehacer docente, coincidente con Rolón & Jiménez (2016) y García Aretio (2021).

Pese a ello, sobre la importancia de la digitalización en el aula para impartir docencia, sea de manera presencial o virtual, se observa 23% de docentes que siguen optando por la presencialidad como única elección, indicando una resistencia al cambio y a la virtualidad, de conformidad al trabajo de Córlica (2020). En síntesis, la mayoría de los docentes (93%) valora la experiencia de haber adaptado la docencia presencial al método online de manera positiva, el 7% restante ubica la experiencia “en un punto intermedio”. Ninguno refiere de manera “negativa o muy negativa”.

Respecto al proceso formativo de los estudiantes, 64% de los docentes cree que los estudiantes han aprendido de la misma forma que si las clases hubieran sido presenciales, esto puede deberse a que se encuentran más familiarizados con las TIC en cuanto a la portabilidad o habilidad de utilización, así como competencias digitales adquiridas con anterioridad (Bermúdez, 2012). El 36 % restante indica varios factores, como la imposibilidad de comparación entre virtualidad y presencialidad, la falta de prácticas de laboratorio, falta de formación de parte de estudiantes, la preferencia de presencialidad por parte de los estudiantes, la dificultad de retroalimentación, la falta de recursos económicos de los estudiantes y la novedad en la forma de estudios para los estudiantes, todo ello, sinónimo de las brechas económica y educativa mencionada. Esto implica también reconocer que los perfiles de estudiantes presenciales y estudiantes virtuales difieren bastante en cuanto a sus competencias digitales. Similar conclusión posee la investigación de Miguel Román (2020).

Al respecto, los directores indicaron que la universidad ha incorporado uso de laboratorios informáticos virtuales, ha reforzado la capacitación, y mantiene un apoyo técnico continuo, hecho que coincide con la investigación de Portillo et al. (2020) respecto a la incidencia que posee el apoyo institucional en la gestión docente.

En cuanto a proyección, se mantiene en sistematizar y optimizar la gestión docente en la plataforma. Un punto relevante, la universidad expresa que es necesario seleccionar a docentes que han incorporado las TIC en su labor docente. Esto coincide con lo expresado por Decoud, (2015), acerca del fortalecimiento de la competencia digital docente desde la institución misma, y con las directrices establecidas por Astudillo Torres et al. (2019) y Valenzuela Fernández (2017).

La evaluación durante el periodo de ERE también sufrió impacto, debido a que, conforme expresan Hodges et al. (2020) en esta situación de crisis la sensibilidad permea la gestión educativa, la empatía y la tolerancia ante las dificultades que todos afrontamos condicionan que el rendimiento que hubiera existido en la anterior normalidad. Esto nos lleva a resignificar el sentido de las evaluaciones, basándolas en atención a los aprendizajes, las experiencias y no en el control o la reprobación, procurando alternativas que posicionen al estudiante en el centro y contribuyan a evitar la deserción (García Aretio, 2021; Pardo y Cobo, 2020).

De conformidad con Flores Alarcia & Del Arco Bravo (2013) y Valenzuela Fernández (2017), se considera trascendental para desarrollar procesos formativos adecuados reconocer que las TIC se han integrado en todos los elementos del proceso formativo universitario, para lo cual resulta primordial considerar que el dominio y el conocimiento que se posea son piezas clave para seguir avanzando en este ámbito (García Aretio, 2021), además, tomar acciones para hacer frente a la resistencia al cambio (Córlica, 2020), e identificar y redefinir los nuevos roles

de cada actor del sistema educativo, acciones que también menciona Miguel Román (2020).

En consecuencia, se puede afirmar que ha existido un auspicioso incremento en las competencias digitales de docentes de la modalidad presencial de la universidad privada estudiada, como resultado de la adaptación al contexto de Enseñanza Remota de Emergencia, ante la pandemia por COVID-19, durante el año 2020, y que ello posibilita acompañar el impulso por cerrar la brecha digital y la transición educativa.

REFERENCIAS

- Araujo de Benítez, M. C., & Kurth de Álvarez, G. M. (2020). La pandemia 19 y la reinención del docente. *AcademicDisclosure*, 1(1), 64–79.
- Astudillo Torres, M. P., Chévez Ponce, F., & Oviedo Vargas, Y. (2019). La exclusión social y las Tecnologías de la Información y la Comunicación: una visión estadística de su relación en la Educación Superior. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 18(1), 177–193.
- Bermúdez, A. M. R. (2012). *Profesores 2.0 en la universidad del siglo XXI. Criterios para la integración educativa de la web social en la universidad*. <https://ictlogy.net/bibliography/reports/projects.php?idp=2583>
- Brítez, M. (2020). *La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera*. <https://doi.org/10.1590/scielopreprints.22>
- Cabral, A., Graham, A., Sahlberg, A., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, Torrey, Bond, A., Lederman, D., Greene, J., Maggioncalda, J., Soares, L., Veletsianos, G., & Zimmerman, J. (2020, abril). *Enseñanza remota de emergencia: Textos para la discusión*. Educacionperu.org. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Cáceres de Gill, V. D. R., Gill Cáceres, N. E., & Galeano Benítez, M. Z. (2020). Incertidumbre docente por pandemia COVID-19. *AcademicDisclosure*, 1(1), 96–108.
- Cardozo, S. (2021). Ciencia, Tecnología y Sociedad como una propuesta educativa de valor para construir ciudadanía. *Revista Científica en Ciencias Sociales UP*, 3(1), 6–7.
- Consejo Nacional de Educación Superior (CONES). (2020a, abril 17). *Resolución CE – CONES N.º 08 “Que establece pautas generales para las IES en la aplicación de herramientas digitales”*. Gov.py. <http://www.cones.gov.py/resolucion-ce-cones-n-08-que-establece-pautas-generales-para-las-ies-en-la-aplicacion-de-herramientas-digitales/>
- Consejo Nacional de Educación Superior (CONES). (2020b, mayo 13). *Resolución CE - CONES N.º 15 “Que aprueba la inserción de carreras y programas de postgrado en el registro nacional de ofertas académicas presenciales que aplican herramientas digitales de enseñanza - aprendizaje”*. Gov.py. <http://www.cones.gov.py/resolucion-ce-cones-n-152020-consejo-ejecutivo-que-aprueba-la-insercion-de-carreras-y-programas-de-postgrado-en-el-registro-nacional-de-ofertas-academicas-presenciales-que-aplican-herr/>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255.
- Decoud, C. (2015). Fortalecer la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación, el desafío de las instituciones educativas. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 11(1), 1–2.
- Decoud, C. (2016). El adulto como sujeto de aprendizaje. *Facultad Politécnica - Universidad Nacional de Asunción, Paraguay*.
- Flores Alarcía, Ó., & Del Arco Bravo, I. (2013). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales: Rompiendo Mitos. Un estudio sobre el dominio de las TIC en profesorado y estudiantado de la Universidad de Lleida. *Bordón Revista de Pedagogía*, 65(2), 59–74.
- Garay Piña, M. S. (2015). *Las competencias digitales del docente universitario. Caso Lic. en Educación de la FA.CI.CO*. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/58121>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09.
- García Tartera, F. J. (2017). *Competencias digitales en la docencia universitaria del siglo XXI*. Universidad Complutense de Madrid.
- Gómez Dávalos, N. R., & Rodríguez Fernández, P. (2020). Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de COVID-19 y la educación. FENOB - UNA. *AcademicDisclosure*, 1(1), 216–234.
- Hernández-Sampieri, R., Baptista, P., Fernández, C., & Méndez, S. (2014). *Metodología de la investigación (6ta edición)*.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). La diferencia entre la Enseñanza Remota de Emergencia y el Aprendizaje en Línea. Cabral, A. *Enseñanza remota de emergencia: Textos para la discusión*

- (11 – 21). Educacionperu.org. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Miguel Román, J. A. (2020). La Educación Superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 13–40.
- Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social (MSPBS). (2020, noviembre 6). *Protocolo para Instituciones de Educación Superior ante la Pandemia de COVID-19*. Gov.py. <https://www.mspbs.gov.py/dependencias/porta/adjunto/2d7c8f-20200611ProtocoloInstitucionesEducativasdeNivelSuperior.pdf>
- Montenegro Tamayo, M. E. (2013). *Las TIC en la Educación Superior y su uso por parte de los docentes de la Facultad Técnica de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil durante el período 2012*.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1–8.
- Ortiz Aguilar, W., Santos Díaz, L. B., & Rodríguez Revelo, E. (2020). Estrategias didácticas en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje universitarios. *Opuntia brava*, 12(4), 68–83.
- Paniagua Maciel, Z. M. (2020). El aprendizaje digital en la era COVID19. *AcademicDisclosure*, 1(1), 307–316.
- Pardo, H., & Cobo, C. (2020, mayo 12). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. Barcelona. <https://medialab.ugr.es/noticias/expandir-la-universidad-mas-alla-de-la-ensenanza-remota-de-emergencia-ideas-hacia-un-modelo-hibrido-post-pandemia-por-hugo-pardo-y-cristobal-cobo/>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020, septiembre). *Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior*. Researchgate.net. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Rolón, V., & Jiménez, V. (2016). *Competencias digitales de los docentes de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción y su relación con la práctica pedagógica*.
- Valenzuela Fernández, J. A. F. (2017). *TIC en la profesionalización docente: Necesidades formativas y de contexto identificados en un curso de Didáctica Universitaria*. Universidad Autónoma de Asunción.

Ángela Sofía Olmedo Franco: Magíster en Educación Superior. Especialista en Tutoría Virtual. Abogada. Consultora jurídica. Docente de grado y posgrado. Tutora de grado y posgrado. Tutora virtual de posgrado. Investigadora. Docente universitaria. Líneas de trabajo principales: Políticas públicas en derecho. Políticas públicas en educación. TIC en la Educación Superior. Ciencia, tecnología, sociedad e innovación.

Viviane Oliveira Gill: Magíster en Educación Superior. Licenciada en Análisis de Sistemas Informáticos, Especialista en Tutoría Virtual. Docente en Educación Superior, Tutora virtual universitaria. Par evaluadora en procesos de acreditación universitaria. Consultora en tutoría virtual para organizaciones e instituciones educativas, cursos a medida en área tecnológica y en dinámicas grupales. Líneas de trabajo principales: Análisis de sistemas informáticos. TIC en la Educación Superior. Ciencia, tecnología, sociedad e innovación.

Capítulo 9

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE COMO BÚSQUEDA DE CONSOLIDACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA, EN EL HORIZONTE DE SUPERACIÓN DE LAS RESISTENCIAS SOCIALES A NIVEL PAÍS¹²

PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS AS A SEARCH FOR CONSOLIDATION OF EDUCATIONAL QUALITY, WITHIN THE HORIZON OF OVERCOMING SOCIAL RESISTANCE AT THE COUNTRY LEVEL

Gloria Elizabeth Gómez

Facultad de Filosofía – Filial Caacupé
Universidad Nacional de Asunción (UNA), Paraguay
<https://orcid.org/0009-0006-0884-922X>
gloria.eliz@hotmail.com

Resumen

Este estudio trata sobre la profesionalización docente, en el contexto de calidad educativa. El trabajo de campo fue realizado en varias instituciones educativas del distrito de Capiatá (Departamento Central, Región Oriental; Paraguay) en 2021. La investigación involucró a docentes de esa localidad a quienes se les aplicó una encuesta de escala Likert. Como resultado del trabajo, se puede mencionar algunos de los principales hallazgos, entre ellos: casi el 70% de los encuestados afirman estar de acuerdo en que el docente es un profesional responsable, el 80% y 96 % mencionan respectivamente que el docente es una persona empática y dedicada a su formación. Asimismo, dentro de los fundamentos, principios y objetivos de la política educativa, el 64% de los encuestados mencionan que el docente colabora para llevar a cabo los fines de la educación, y el 89% aseveran que el docente encamina buenamente los contenidos áulicos a fin de que se concrete el perfil de los educandos. En relación a los Institutos de Formación Docente (IFD), buena parte de los encuestados no están de acuerdo con la afirmación de que los IFD, poseen los mejores estándares para que los maestros al término de su formación posean las mejores herramientas para el desempeño en el campo de la docencia. De esta manera, basados en los resultados logrados se concluye fundamentalmente que la política educativa referido a la formación docente, requiere una urgente reingeniería, a fin de concretar la tan mentada calidad educativa del país.

Palabras claves: Profesionalización docente, calidad educativa, Formación docente

¹² Este capítulo fue previamente publicado en una revista arbitrada. Para citar utilice la referencia original: Gómez, G. E. (2022). PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE COMO BÚSQUEDA DE CONSOLIDACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA, EN EL HORIZONTE DE SUPERACIÓN DE LAS RESISTENCIAS SOCIALES A NIVEL PAÍS. *Revista Científica de la Facultad De Filosofía*, 15(2). <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/3095>

Abstract

This study deals with teacher professionalization, in the context of educational quality. The field work was carried out in several educational institutions in the district of Capiatá (Central Department, Eastern Region; Paraguay) in 2021. The research involved teachers from that locality who were given a Likert scale survey. As a result of the work, some of the main findings can be mentioned, among them: almost 70% of the respondents agree that the teacher is a responsible professional, 80% and 96% respectively mention that the teacher is an empathetic person and dedicated to their training. Likewise, within the fundamentals, principles and objectives of the educational policy, 64% of the respondents mention that the teacher collaborates to carry out the goals of education, and 89% assert that the teacher correctly directs the classroom contents in order to that the profile of the learners is specified. In relation to the Teacher Training Institutes (ITD), a large part of the respondents do not agree with the statement that the ITD have the best standards so that teachers at the end of their training have the best tools for performance in the field of teaching. In this way, based on the results achieved, it is fundamentally concluded that the educational policy referred to teacher training requires an urgent reengineering, in order to specify the much talked about educational quality of the country.

Keywords: Teacher professionalization, educational quality, Teacher training

INTRODUCCIÓN

Este estudio está enmarcado dentro del tema de la profesionalización docente, temática que desde hace décadas se viene abordando en diferentes esferas a nivel internacional, y en sectores educacionales a nivel nacional, en este sentido se trata de una cuestión recurrente que suscita siempre el debate, y cuyo proceso es vital dentro de las organizaciones que ofrecen servicio educacional, espacio desde donde se tendría que viabilizar el desarrollo y la optimización de las competencias educativas, a fin de ofrecer un sólido fundamento teórico, operativo y compromiso ético-social que sustente una educación de calidad, y como consecuencia, pueda desvelar al ser profesional.

Teóricamente, el planteamiento educativo actual implementado en Paraguay, apunta a la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, ello implica que el proceso de formación de los docentes de cualquier nivel educativo posean los conocimientos y habilidades integrales que permita cumplir con las funciones que requiere su profesión, por este motivo la capacitación no es una herramienta más para cumplir con las necesidades estudiantiles, es una obligación que debe ser practicada en cualquier institución educativa. Siendo éste el ideal, los planteamientos formulados están en entredicho por la ausencia de políticas que encaminen la calidad del profesional docente que se anhela.

De esta manera, la profesionalización docente –conforme a la abundante literatura existente sobre el tema- se constituye en uno de los puntos más debatidos, que de acuerdo a los entendidos en el área, aducen un tremendo déficit en este ámbito, a tal punto de poner como el causal inmediato que guarda relación al retraso de la misma profesionalización docente y consecuentemente pone en tela de juicio la calidad educativa. Como se podrá observar en la construcción de este trabajo, se destaca el acopio de referencias bibliográficas, a fin de disponer un importante insumo de contenido que muestre la coyuntura actual, pero por otra parte, deje traslucir la ingente tarea dentro de los cuadros institucionales –principalmente a nivel oficial- en el tema de la capacitación del profesional de la educación y el producto que se espera: excelencia educativa. De esta manera, la concreción del objetivo centrado en el análisis de las condiciones actuales de la profesionalización docente, de cara a ambicionar la tan mentada calidad educativa, será el objeto de este trabajo, que a la postre, es de desear, que suscite el diseño de la superación de las múltiples resistencias sociales, a fin de consolidar el desarrollo y bienestar, que a propósito están insertos de manera implícito en la misión de cualquier propuesta educativa.

Métodos y técnicas

El abordaje metodológico del estudio guarda relación al enfoque mixto teniendo en cuenta la combinación de enfoques cuantitativo y cualitativo, con énfasis en el paradigma cualitativo. El tipo de investigación por su nivel de profundización de la investigación es descriptivo cuyo objetivo es buscar describir los fenómenos en estudio. Consecuentemente, desde esta perspectiva se describe la carencia de la formación y actualización de los profesionales docentes, considerados actores fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde este ángulo la capacitación supone el medio por el cual los docentes deberían llegar al nivel deseable para responder a las demandas educacionales, a fin de que puedan llegar al auditorio con un cargamento de riquezas de contenidos y bases firmes de todo lo que supone un profesional docente. En cuanto a la muestra, para la encuesta, se estableció el 40% de la población, es decir, unos 80 docentes del estamento público. En relación al instrumento de recolección, para encaminar la encuesta, se aplicó un cuestionario de escala Likert. Como consecuencia, de los resultados, los datos arrojados expresan el desafío para la puesta en marcha de ulteriores acciones que tenga que ver con políticas de capacitación de los docentes, tanto a nivel oficial como privado.

Revisión de literatura

Desde una perspectiva referencial, Tenti Fanfani (2007), realiza un estudio acerca de las “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”. En este estudio menciona que “la profesionalización de los docentes tiende a ocupar un lugar destacado en la agenda del campo de la política educativa, no sólo en América Latina, sino en otras latitudes – Europa y los Estados Unidos, por ejemplo- además enfatiza diciendo que “la profesionalización es un objeto de lucha donde intervienen una pluralidad de actores colectivos y de intereses que es preciso identificar”. Casi en esa misma línea teórica, Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa (2009), realizan una investigación acerca del “Desarrollo profesional y profesionalización docente”, donde reflexionan sobre las relaciones entre la formación de profesores, su desarrollo profesional y la profesionalización docente. Indagan sobre el recorrido profesional de un grupo de maestros especialistas en educación física, de esta manera sitúan teóricamente el problema y expectativas que caracterizan las vidas profesionales de profesores y profesoras. Martínez Diloné y González Pons (2010), realizan un estudio acerca del “Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente”, aseveran que las nuevas complejidades sociales que desafían las instituciones educativas interpelan cada vez más a prestar una mayor atención al tema de la profesionalización docente. Para ello, no basta con procesos de formación atomizados y desvinculados de las problemáticas reales de la comunidad educativa, es necesaria una dinámica formativa integral y sistémica que parta de necesidades reales sentidas. El acompañamiento pedagógico, se plantea como medición de formación y para la vida, desde donde se recrea la dinámica relacional de la acción educativa y se aporta sentido vinculante a los nuevos conocimientos y competencias docentes. El acompañamiento como trayecto constante de reencantamiento y transformación de la vida en comunidad de aprendizajes. Se enfatiza la necesidad e importancia de que cada comunidad educativa construya participativamente su horizonte pedagógico, como marco orientador de los procesos de aprendizajes y relaciones humanizadoras.

En el marco de la docencia como profesión en el entramado social, Tedesco (2002), la primera etapa en el proceso de construcción de un docente es el período en el cual un joven o una joven toman la decisión de dedicarse a la enseñanza: ¿quién elige ser maestro o profesor actualmente?, ¿cuáles son los factores que intervienen en esta decisión?, ¿qué políticas es posible diseñar al respecto? Las respuestas a estos interrogantes indican, en primer lugar, que

la profesión docente ha perdido capacidad para atraer a los jóvenes más talentosos y constituye, en muchos casos, una actividad transitoria en el proceso de búsqueda de otros empleos más prestigiosos. La importancia y las dimensiones de este fenómeno no es la misma en todos los países. Sin embargo, existe un consenso general en reconocer la existencia del problema y la necesidad de enfrentarlo en forma urgente. Los maestros y profesores de, al menos, la primera mitad del siglo XXI son los jóvenes que hoy están en los institutos de formación docente. Estudios nacionales efectuados en países tan diferentes como Argentina, Pakistán o Perú, coinciden en señalar la existencia de este problema. Pakistán enfrenta enormes dificultades para reclutar nuevos maestros y la enseñanza atrae solamente a aquellos que no pueden encontrar un empleo mejor. En Argentina, casi el 70% de los maestros en formación pensó en la posibilidad de seguir otros estudios antes de cursar el profesorado; la formación docente se presenta para muchos de los actuales alumnos del profesorado como una alternativa de segunda; ya sea ante el fracaso en el paso por la universidad o, directamente, ante la imposibilidad de acceder a tales estudios superiores. En Perú, un estudio de finales de la década pasada reveló que la docencia era una alternativa ocupacional para los jóvenes de bajos ingresos y bajo rendimiento académico (N. C. Nwaboku; Unesco, 1996; Unesco, 1996; Fernández, 1995, citado por Tedesco 2002)

De acuerdo a OEI (2013), en los procesos de mejora de la calidad de la educación que han tenido lugar en la última década en América Latina, la formación docente, tanto inicial como continua, adquiere un lugar preponderante. Muchas producciones e investigaciones sobre tema señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa y como actor primordial de la renovación de los modelos de enseñanza. También se identifica una serie de procesos comunes a la región que implican de manera directa a la formación docente:

- Mayor demanda de educación en todos los niveles del sistema.
- Nuevos perfiles docentes capaces de interpelar sus prácticas cotidianas.
- Diseños curriculares y ofertas de formación continua actualizadas y vinculadas a las necesidades de sus contextos.

Toda vez que los niveles educativos son tensionados a cambiar, a expandirse, a mejorar, la formación docente, inicial y continua, es alcanzada por esta demanda. La responsabilidad que le cabe en términos de formación de los futuros docentes y de actualización de los que ya se desempeñan en los establecimientos educativos, se vuelve central. El nuevo contexto plantea también el desafío de establecer un nuevo tipo de relación con las escuelas asociadas, ya que es en el sistema educativo obligatorio y sus instituciones en donde los futuros maestros y profesores ponen en juego sus saberes en torno a la enseñanza, a los aprendizajes (propios y de sus estudiantes) y a las propias instituciones (cf. OEI, 1999; UNESCO, 2001, en OEI, 2013).

En relación a la calidad educativa y profesionalización docente UNESCO (2004), la calidad del recurso humano tiene una importancia estratégica fundamental en los servicios personales. El caso de la educación es paradigmático. Esta pareciera ser una afirmación de perogrullo o incluso hasta demagógica (los políticos gustan halagar a los maestros, en especial en determinadas circunstancias electorales). Sin embargo, muchas políticas no coinciden con este postulado. Unas pretenden lisa y llanamente sustituir al maestro por tecnología. Es el caso de aquellas estrategias que confían en que las nuevas tecnologías de la educación pueden permitir el desarrollo del aprendizaje mediante una relación directa entre las personas y el conocimiento socialmente acumulado. Sustituir al maestro por eventuales máquinas de enseñar es una utopía tan reiterada como fracasada. El primer aprendizaje, el aprendizaje básico, siempre necesitará de la mediación de un adulto especializado y las nuevas tecnologías de la información son necesarias y valiosas, siempre y cuando son usadas en forma inteligente y

creativa por maestros altamente calificados.

Nunca podrán sustituir al docente. Por otra parte, no hay que olvidar que el autodidactismo no es nunca un punto de partida sino el punto de llegada de toda pedagogía exitosa. Pero otras políticas, en especial políticas de reforma, confiaron más en los dispositivos institucionales y legales que en los agentes pedagógicos para transformar la educación. Desde este punto de vista, los docentes serían algo así como agentes de estructuras que actúan por encima de ellos. Se supone que lo que los maestros hacen, es decir, sus prácticas en las aulas, están determinadas por reglas y recursos, es decir, leyes, decretos, resoluciones, circulares, etc. y recursos financieros, infraestructura física escolar, etc. de modo que si uno quiere cambiar la educación tiene que intervenir sobre el marco legal, reglamentario y sobre el presupuesto. Es en estos niveles donde hay que hacer la reforma.

Durante la década de los años 90 la mayoría de los países latinoamericanos llevaron a cabo reformas en la legislación, la estructura, los contenidos, el modelo de financiamiento, gestión y administración de sus sistemas educativos, pero no tuvieron suficiente y adecuadamente en cuenta el factor humano. En efecto, poco es lo que se ha hecho en materia de formación inicial y permanente, condiciones de trabajo y remuneración de los docentes latinoamericanos. Si lo que se quiere realmente es modificar el modo de hacer las cosas en el aula para mejorarla calidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados por los niños en los próximos años las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral.

El componente histórico de la profesionalización docente conlleva hitos importantes a nivel país, en este sentido, CONACYT (2017), realiza el análisis de la situación actual del Paraguay, mencionando que esta realidad requiere considerar su pasado reciente, en especial, el período de la dictadura de Stroessner (1954–1989), cuya influencia sigue presente en prácticas políticas y en la organización y funcionamiento de diversas instituciones del Estado. Tal es el caso del sistema educativo, de allí la importancia de realizar una reseña de este periodo para comprender la situación actual de la educación y de la formación docente (FD). Cada reforma de este periodo orientó algunos lineamientos en la FD, así la reforma de 1957 puso énfasis en la formación de docentes rurales y, a su vez, estableció los centros regionales de educación. En 1958 fue aprobado un plan de estudios para las Escuelas Normales de la República, que sería de tres tipos: rurales, urbanas y superiores. Con la reforma del 1973, considerado de “innovaciones Educativas”, perdieron vigencia las Escuelas Normales, y se habilitó la formación docente a nivel superior no universitario con dos años de duración. En este marco se crearon institutos de formación docente, siendo el más representativa el “Instituto Superior de Educación” (ISE), que constituye, hasta hoy, la institución emblemática de la formación de educadores en Paraguay.

Esta situación convirtió a la docencia y al sistema educativo en un sector identificado con discursos y prácticas de legitimación del régimen. Alocuciones, actos oficiales, la actividad diaria, en general, en las instituciones educativas estaban cargadas de símbolos que transmitían un modelo de organización social, más allá de los contenidos explícitos del currículo, programas de estudios y textos. Se pueden mencionar algunos conceptos que eran utilizados en el ámbito educativo tales como: orden, obediencia, disciplina, jerarquía, uniformidad, mistificación de los héroes (algunas figuras históricas resignificadas desde la ideología oficial), militarismo (alumno como soldado), escuela como “santuario” (sacralización, reproducción del modelo dogmático, alianza con figuras de la Iglesia Católica que representaban los valores tradicionales), negación de la diferencia, las cuales eran consideradas “doctrinas disociantes”, ritualismos para fortalecer la ideología (como los actos de colación con presencia de

Stroessner), centralización del poder en la figura del “único líder”, desarrollismo, crecimiento. Se castigaba al docente por la inobservancia a la uniformidad constituida.

Posterior al periodo presentado aflora la formación docente en la reforma, que de acuerdo a CARE, 1996, en CONACYT (2017), el Consejo Asesor de la Reforma, conjuntamente con el MEC elaboraron un Plan Estratégico de la reforma educativa, Paraguay 2020, denominado explícitamente “Enfrentemos juntos el desafío educativo”. El documento se define como un instrumento de gestión basado en los trabajos del Grupo de Diálogo Estratégico conformado por especialistas del MEC y del CARE, con apoyo técnico del Harvard Institute of International Development (HIID). En este documento se presentan las grandes prioridades de la reforma y las acciones específicas que correspondían a cada una de esas prioridades. Asimismo, se incluye el marco lógico que permite examinar las metas, propósitos, resultados y actividades. Respecto a la formación docente, Paraguay 2020, propone desarrollar una política para mejorar la calidad del desempeño docente. Las acciones formuladas son las siguientes:

- Elaborar un estatuto que estimule el desarrollo del rol profesional del docente.
- Estimular el ingreso a la profesión docente de candidatos de sólida formación general y con apertura a las orientaciones centrales de la reforma.
- Ejecutar un plan para elevar la calidad profesional de los institutos de formación docente que permita una mejor formación inicial.
- Consolidar el sistema de actualización permanente sobre la base de círculos de aprendizaje, apoyados por los equipos técnicos.
- Actualizar permanentemente los programas de formación docente.

En diciembre del 2007, el CONEC presenta un último informe sobre la situación de la educación en el Paraguay antes del cambio de gobierno (y de autoridades del MEC, en previsión de las elecciones presidenciales de abril 2008). En este documento la formación docente aparece como un tema pendiente y los miembros del CONEC expresan lo siguiente: “Es difícil entender cómo los diversos responsables del MEC, que han ido pasando por el Ministerio desde 1989 hasta el 2007, no han acometido fehaciente y sistemáticamente la reforma profunda de la formación docente. Lógica y estratégicamente, es impensable realizar una reforma de la educación sin reformar la formación de los educadores profesionales que van integrándose en la formación inicial y la de quienes están en el ejercicio de la profesión. No hay posible reforma sin educadores profesionales reformados y adecuadamente formados” (CONEC 2007, en CONACYT, 2017). Las recomendaciones hechas por el CONEC para la formación docente son:

- Reforzar con recursos humanos, técnicos y financieros los IFD para generalizar los cursos de profesorado, especialmente para el nivel medio y educación inicial.
- Intensificar los cursos de capacitación y profesionalización de los docentes no titulados en ejercicio.
- Estructurar y ejecutar programas permanentes de capacitación para la docencia de los diferentes niveles y preferentemente para las especialidades de la educación técnica, tanto a nivel post-básico como bachillerato industrial.
- Evaluar el sistema de formación docente a nivel nacional y regional en su aspecto curricular y su estructura organizacional y administrativa para adecuarlo oportunamente, a fin de darle la necesaria coherencia, secuencia y continuidad.
- Incentivar con diversos mecanismos la carrera docente, con el propósito de hacerla atractiva a los jóvenes egresados del nivel medio (CONEC, 2011, en CONACYT 2017).

El Plan 2020 Actualizado fue traspasado al equipo de transición del MEC luego de las

elecciones del año 2008. Las nuevas autoridades del MEC elaboraron un nuevo plan educativo, el Plan 2024, actualmente en vigencia. En el Plan 2024 se explica la tarea del educador actual, y se plantea que para afrontar estos desafíos se requieren competencias más allá de la docencia. En el Plan 2024 se sugieren y enumeran las siguientes competencias para el docente actual: Competencias para actualizarse permanentemente; competencias en la sociedad de la información y el conocimiento; para saber religar los saberes; para identificar las culturas infantiles y juveniles; competencias cognitivas y afectivas.

Posterior a esta época, la transición democrática, supuso la base fundamental para el surgimiento de los gremios de educadores que viene dada por las disposiciones de la Constitución de 1992, que consagra la libertad de asociación al establecer –artículo 42- que “toda persona es libre de asociarse o agremiarse con fines lícitos”, así como nadie está obligado a pertenecer a determinada asociación. La forma de colegiación profesional será reglamentada por ley. Los derechos laborales de los agentes públicos se plantean en los siguientes términos: “Los funcionarios y empleados públicos gozan de los derechos establecidos en esta Constitución en la sección de derechos laborales, en un régimen uniforme para las distintas carreras dentro de los límites establecidos por la ley y con resguardo de los derechos adquiridos” (artículo 102), con lo cual éstos pueden, consecuentemente, acogerse a las disposiciones de la norma constitucional (del mismo artículo 42 ya citado) (Becker y Aquino, 2009, op. cit. CONACYT, 2017) Según Becker y Aquino. 2009, citado por CONACYT (2017), señalan que el protagonismo sindical docente se desarrolla principalmente en tres organizaciones: La Federación de Educadores del Paraguay (FEP), la Organización de Trabajadores de la Educación del Paraguay (OTEP) y la Unión Nacional de Educadores (UNE). Estos gremios se destacan por su número de asociados, capacidad de convocatoria, movilización, alcance territorial y peso político.

Desde una perspectiva del componente normativo, el Artículo 73 de la Constitución Nacional habla del “Derecho a la educación y de sus fines”, que a propósito tiene un gran componente de tarea que hace referencia a la labor de los docentes y consecuentemente a la misma profesión. “Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura de la comunidad. Sus fines son el desarrollo pleno de la personalidad humana y la promoción de la libertad y la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos; el respeto a los derechos humanos y los principios democráticos; la afirmación del compromiso con la Patria, de la identidad cultural y la formación intelectual, moral y cívica, así como la eliminación de los contenidos educativos de carácter discriminatorio. La erradicación del analfabetismo y la capacitación para el trabajo son objetivos permanentes del sistema educativo” (Art. 73). Asimismo, la Ley N° 1264. General de educación, el capítulo tercero que abarca la sección I al III, incorporan la formación y perfeccionamiento de los educadores; el ejercicio de la profesión del educador y el estatuto del personal de la educación, estos puntos abarcan los artículos 131 al 137. Como se podrá observar, traducido estos artículos, todo ellos guardan relación a la labor del docente, donde se enfatiza el ser profesional de los mismos con deberes y derechos. La Ley N° 1725.

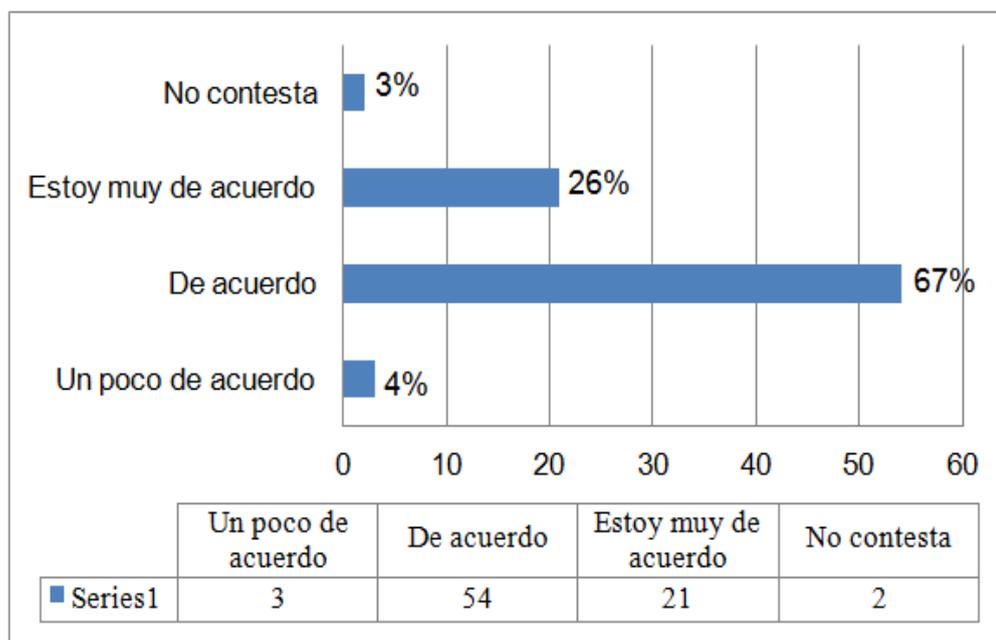
Establece el Estatuto del educador, normativa que legisla la labor de profesional docente. Los artículos que van del 2 al 7 se refieren al personal de la educación; los artículos 8 al 12 se refieren a las funciones educativas, y los artículos 34-35, abordan la temática de la formación y actualización permanente del profesional docente. “Es educador profesional la persona que posea título habilitante en cualesquiera de las ramas del saber humanístico, científico y tecnológico, que se dedique en forma regular a alguna actividad docente en establecimientos, centros o instituciones educativas o de apoyo técnico-pedagógico a la gestión educativa, y que

se halle matriculado” (Art. 2).

Resultado y discusión

- El docente es un profesional responsable que se atiene a las mismas expectativas y estándares que exige a sus alumnos.

Casi el 70% (67%), de los encuestados afirman estar de acuerdo en que el docente es un profesional responsable que se atiene a las mismas expectativas y estándares que exige a sus alumnos, asimismo, caso el 30% (26%), afirman estar de acuerdo con esta aseveración y solo el 4% mencionan estar un poco de acuerdo. El 3% no contesta.

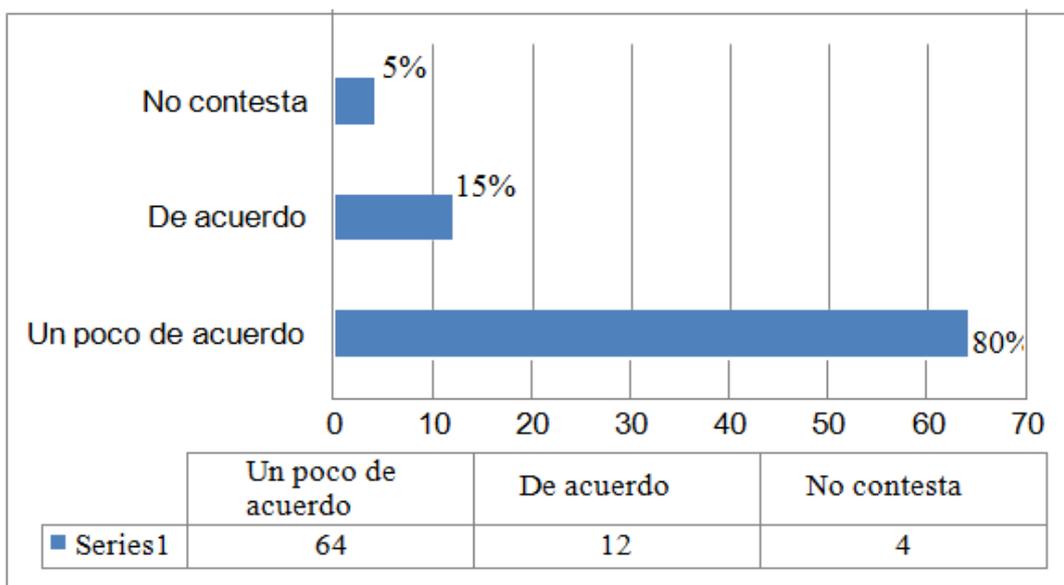


Discusión

La responsabilidad docente es un atributo profesional, no solo para responder de manera competente dando razón de lo que conoce, sabe y transfiere como conocimiento, sino además, expresa todo eso dentro del contexto de una ética profesional, mostrando a través de su rol, una perfecta correspondencia entre lo que enseña y es como persona, y más todavía en su vida profesional (Izarra-Vielma, 2019).

- **El docente es un profesional empático que reconoce y empatiza con el esfuerzo académico de los estudiantes, aunque no pueden relacionarse personalmente con ellos.**

El 80% (64 participantes), de los encuestados afirman estar un poco de acuerdo respecto a que el docente es una persona empática, que sintoniza con los esfuerzos que realiza los estudiantes. 15% (12 participantes), están de acuerdo con lo mencionado, y 5% no contestan.

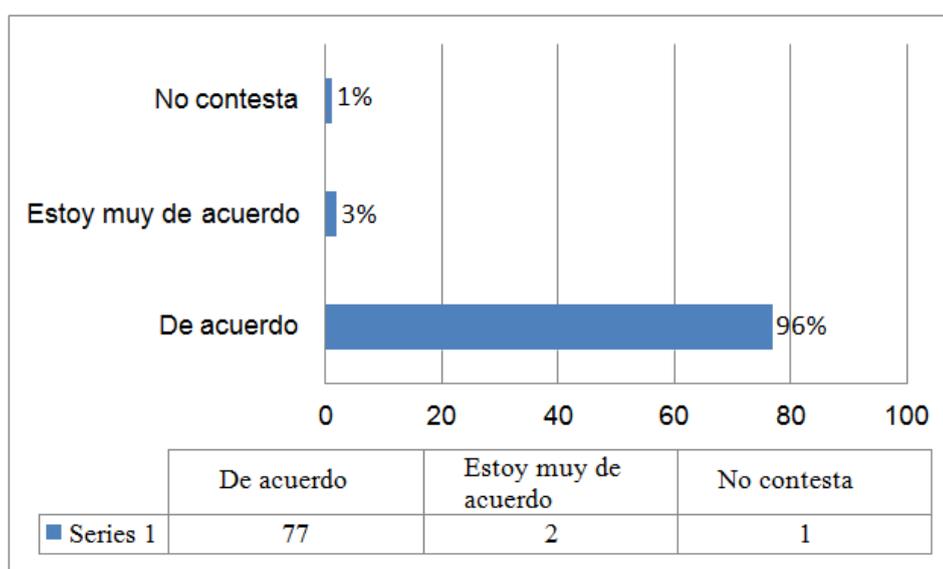


Discusión

Los docentes empáticos –capacidad de comprender los sentimientos y emociones, intentando experimentar de forma objetiva y racional lo que siente otra persona- que tienen la capacidad de ver más allá de las calificaciones y los rostros de los estudiantes, son esenciales para una formación de calidad, de acuerdo a diversos estudios realizados, la empatía ubica a los docentes en una plataforma de calidad profesional (Universia, 2017).

- **El docente es un profesional dedicado que pasa el tiempo necesario para que los alumnos reciban la mejor educación posible.**

Casi el 100% (96%) de los encuestados dicen estar de acuerdo que el docente es un profesional dedicado que pasa el tiempo necesario para que los alumnos reciban la mejor educación posible. Casi el 5% (3%), están de acuerdo con lo mencionado. El 3% no contestan.

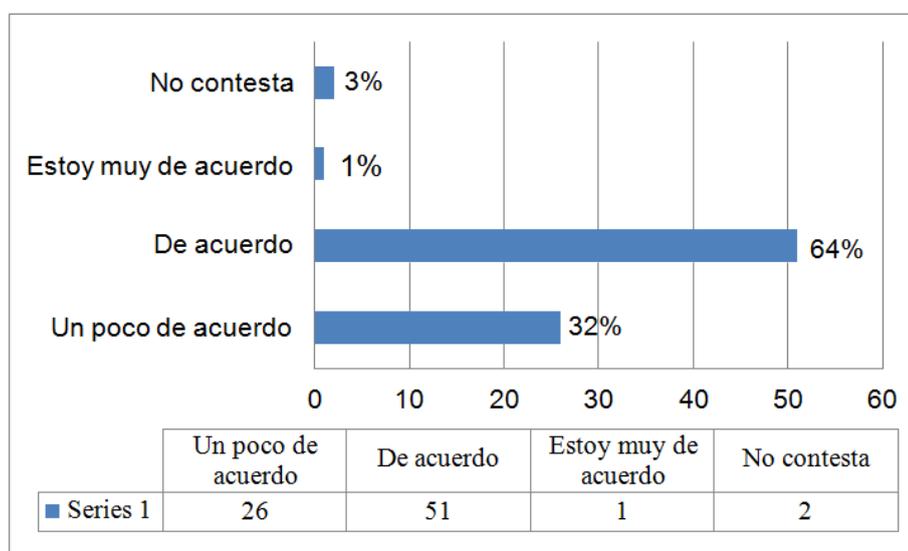


Discusión

El actual contexto educativo sitúa al docente como responsable a nivel de ejecutor del conjunto de disposiciones tendientes a favorecer los procesos de cambio en la educación. Sin embargo, a partir de un enfoque que hace visible el compromiso docente y sus dimensiones es posible pensar desde una perspectiva en la que este actor, el docente, pasa de ser un ejecutor de patrones establecidos externamente, a un actor protagónico, donde el compromiso se configura como un potente articulador de los procesos identitarios y promotor de profesionalidad que otorga sentido, propósito, implicación y acción a los procesos de cambio (Fuentealba Jara y Imabarack, D., 2014)

- **El profesional docente colabora para llevar a cabo los fines de la educación en el país.**

Casi el 65% (64%), dicen estar de acuerdo respecto a que el docente colabora para llevar a cabo los fines de la educación en el país. Solo el 1% dicen estar muy de acuerdo con esta afirmación, y casi el 35% (32%), mencionan estar de acuerdo con esta aseveración. 3% no contestan.

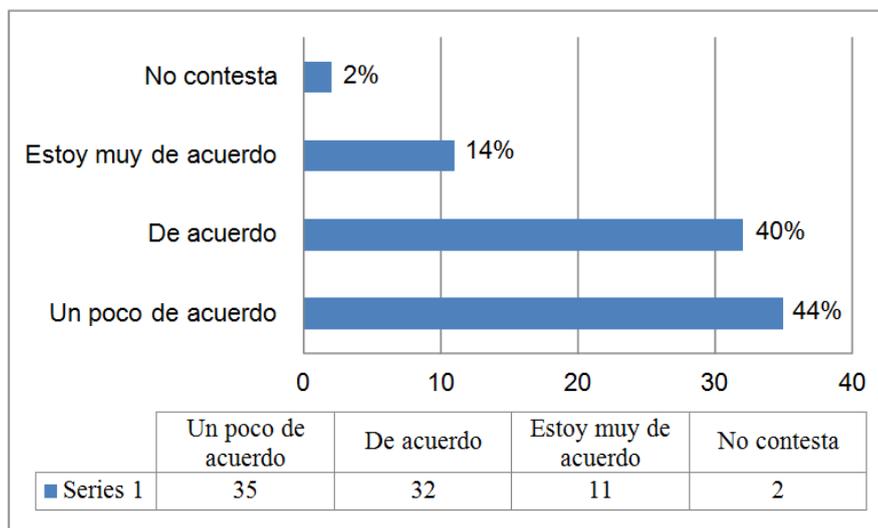


Discusión

En un contexto global, la educación busca la formación de mujeres y hombres que en la construcción de su propia personalidad logren suficiente madurez humana que les permita relacionarse comprensiva y solidariamente consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios, en un diálogo transformador con el presente y el futuro de la sociedad a la que pertenecen, con los principios y valores en que ésta se fundamenta. (MEC, 2014), éste cometido educativo busca concretarse a través del rol docente, si ésta tarea es incumplida, el espacio de protagonismo queda infecundo.

- **El docente ayuda a concretar los objetivos de la educación paraguaya, como por ejemplo, generar y promover una democracia participativa, constituida de solidaridad, respeto mutuo, diálogo, colaboración y bienestar.**

Casi el 45% (44%), de los encuestados afirman estar un poco de acuerdo respecto a que el docente ayuda a concretar los objetivos de la educación paraguaya, como, por ejemplo, generar y promover una democracia participativa, constituida de solidaridad, respeto mutuo, diálogo, colaboración y bienestar. El 40% (32 participantes), están de acuerdo con lo mencionado, casi el 15% (14%), dicen estar muy de acuerdo. 2% no contestan.

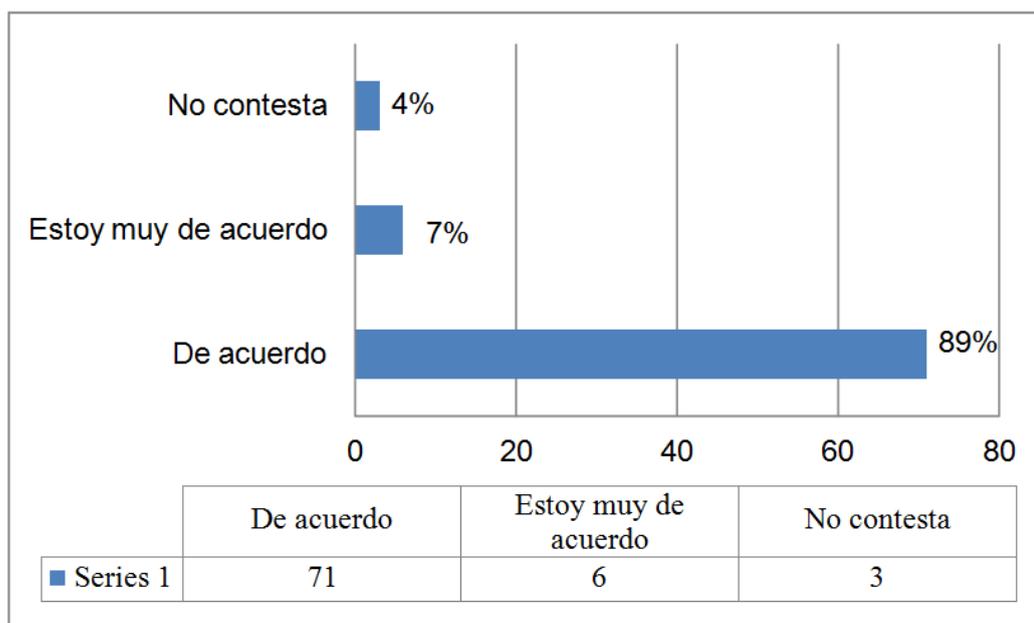


Discusión

La sociedad no está dissociada del mundo educativo escolar, por el contrario, están implicados, el contenido áulico debe estar empapado de mundo de la sociedad, la comunidad, de ahí, la importancia de reflexionar sobre la forma en que se realiza la práctica docente. La primera reflexión se refiere al hecho de entender que dicha práctica rebasa los límites del aula, que ésta se enmarca en un ámbito más amplio, que comprende las llamadas fuentes del currículum: la sociológica, la psicológica, la epistemológica y la didáctica hablan de ello (Murillo Pacheco, 2010)

- El docente encamina los contenidos áulicos a fin de que se concrete el perfil de los educandos respecto por ejemplo a respetar y defender los valores y principios democráticos básicos en su vivencia familiar, comunal y nacional

Casi el 90% (89%), de los encuestados están de acuerdo al afirmar que el docente encamina los contenidos áulicos a fin de que se concrete el perfil de los educandos respecto por ejemplo a respetar y defender los valores y principios democráticos básicos en su vivencia familiar, comunal y nacional. Casi el 10% (7%), están muy de acuerdo y el 4% no contestan.

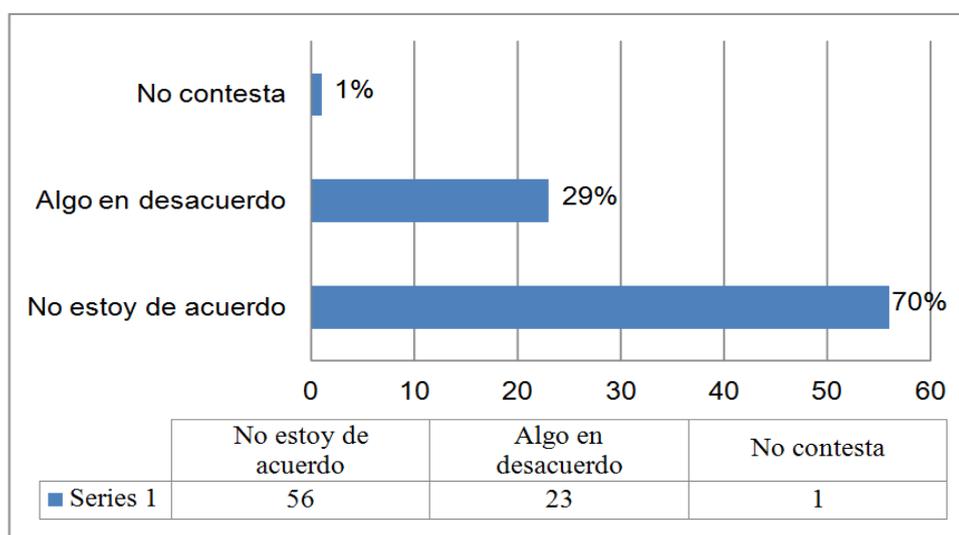


Discusión

El docente mira más allá del aquí y del ahora, demuestra continuamente con hechos su capacidad de ser, hacer y trascender en el tiempo y en el espacio, ya que un educador audaz centra su mirada y su acción en el futuro sin olvidar que ese futuro lo tiene en cierta forma entre sus manos. En el sector educativo, el docente forma la columna vertebral de cualquier institución para ejercer las funciones que le corresponde (Colín Rivera, 2019).

- **Las instituciones de formación docente poseen los mejores estándares para que el docente al término de su formación posea las mejores herramientas para el desempeño en el campo de la docencia.**

El 70% (56 participantes), de los encuestados afirman no estar de acuerdo con la afirmación de que las instituciones de formación docente poseen los mejores estándares para que el docente al término de su formación posea las mejores herramientas para el desempeño en el campo de la docencia. Casi el 30% (29%), afirman estar algo en desacuerdo con la afirmación. El 1% no contesta.

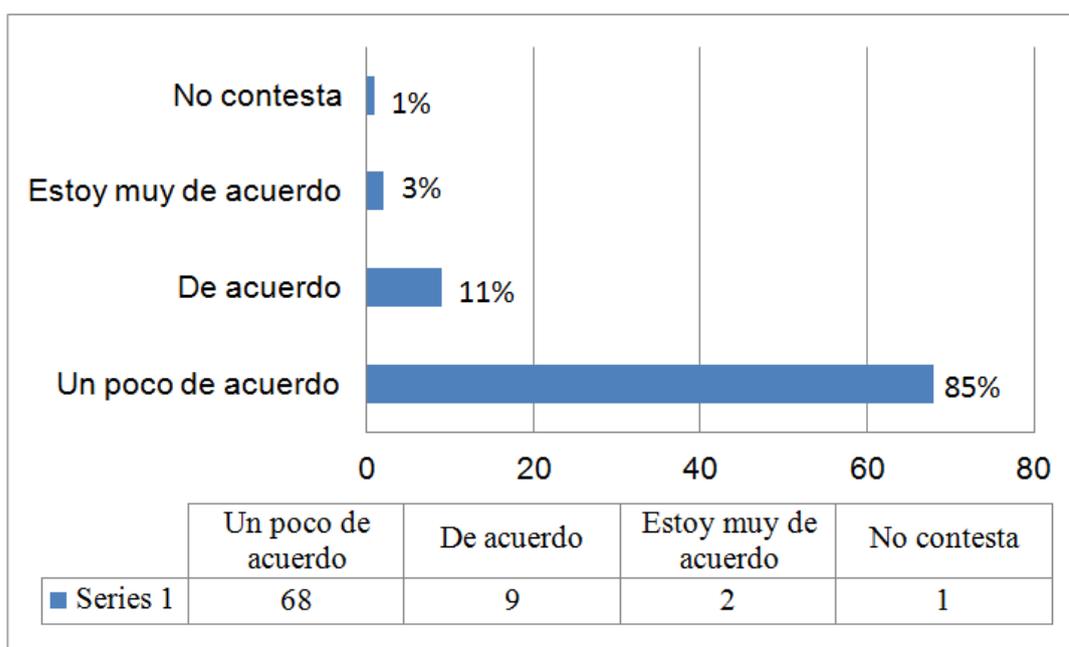


Discusión

La formación de futuros docentes, que serán constituidos en profesionales de la educación no es materia que se pueda improvisar, en un ámbito oficial supone una política direccionada de calidad, teniendo en cuenta que en la educación está contenida la mejora de las estructuras sociales, este ideal supone la mejora de las instituciones formadoras de docentes mediante un proceso sistemático de revisión de la calidad de su gestión institucional y académica. (ANEAES, 2019).

- **A nivel oficial, todo docente tiene asegurado la concreción de sus derechos, principalmente aquello relacionado a las remuneraciones.**

85% (68 participantes), de los encuestados afirman diciendo que, a nivel oficial, todo docente tiene asegurado la concreción de sus derechos, principalmente aquello relacionado a las remuneraciones. El 11% (9 participantes), mencionan estar de acuerdo con lo afirmando, casi 5% (3%), mencionan estar muy de acuerdo, y el 1% no contestan.

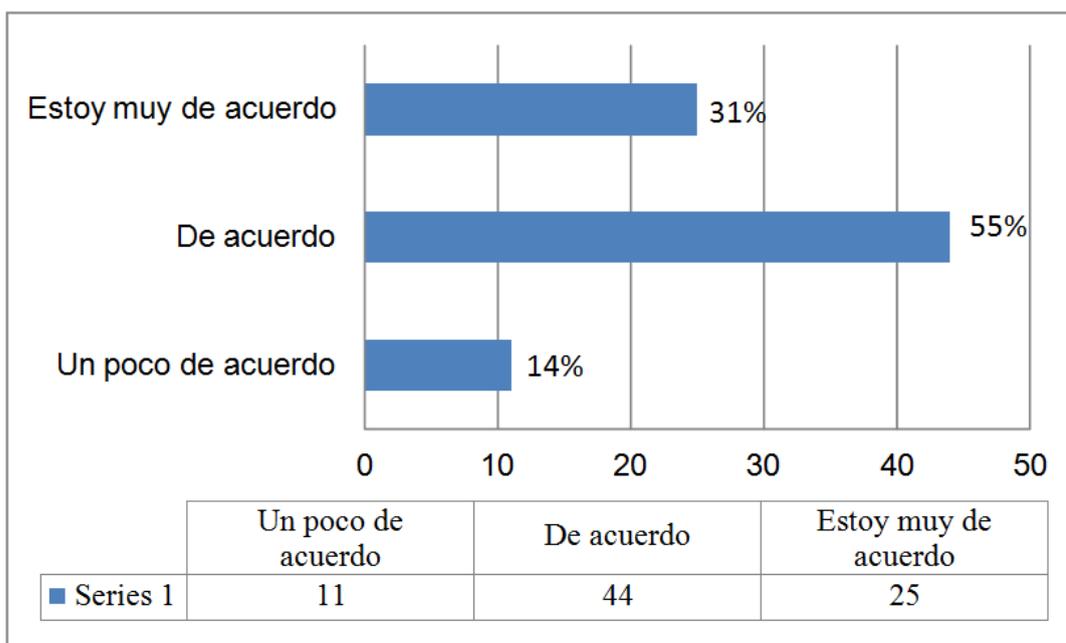


Discusión

Conforme a los resultados de una encuesta, ésta señala que un 69% de los encuestados están satisfechos laboralmente, el 18% se encuentra indeciso y solo el 11% se halla insatisfecho en su lugar de trabajo. Se pudo corroborar también que los factores de mayor incidencia para la insatisfacción están relacionados con los beneficios y cumplimientos administrativos de seguro y salario (Ledesma Franco, 2020)

- **La actual legislación garantiza todos los derechos de los docentes, a tal punto que sea coincidencia lo que dice la ley y la realidad docente**

El 55% (44 participantes), de los encuestados están de acuerdo al afirmar que la actual legislación garantiza todos los derechos de los docentes, a tal punto que sea coincidencia lo que dice la ley y la realidad docente. El 31% (25 participantes), están muy de acuerdo, y casi 15% (14% están un poco de acuerdo con lo afirmado).

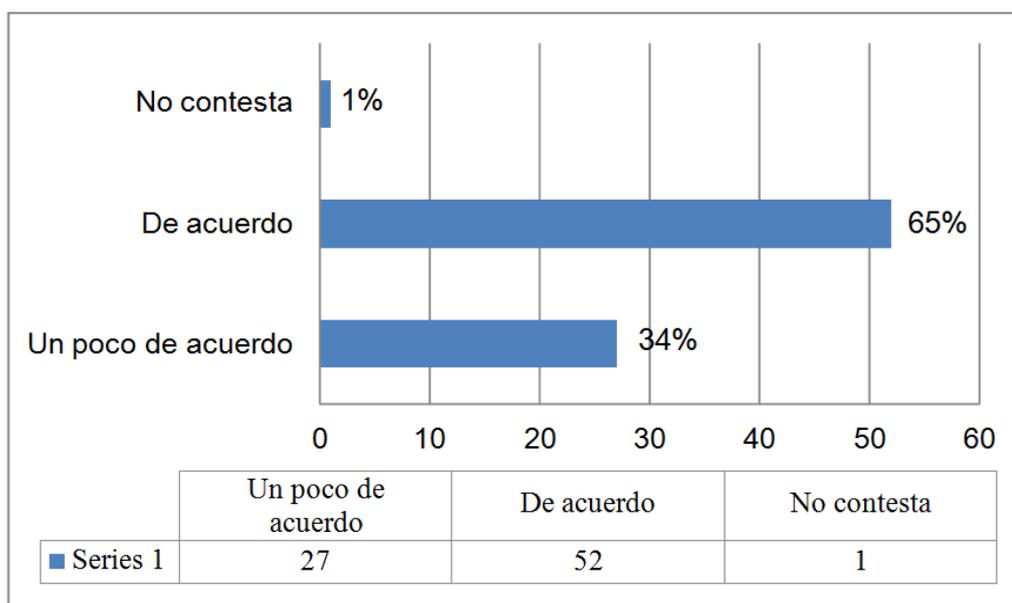


Discusión

Ley N° 1725/2001. Que guarda relación al Estatuto del Educador, y la Ley N° 1264, de educación general, regulan el ejercicio de la profesión de educador en los niveles de educación inicial, escolar básica y media del Sistema Educativo Nacional, que se ejerce en los establecimientos, centros o instituciones educativas públicas o privadas.

- **El actual docente áulico está plenamente cualificado para ejercer la docencia y asimismo responder a las demandas y desafíos de la educación.**

El 65% (52 participantes), de los encuestados, están de acuerdo al afirmar que el actual docente áulico está plenamente cualificado para ejercer la docencia y asimismo responder a las demandas y desafíos de la educación, casi el 35% (34%), dicen estar un poco de acuerdo con lo afirmando 1% no contestan.

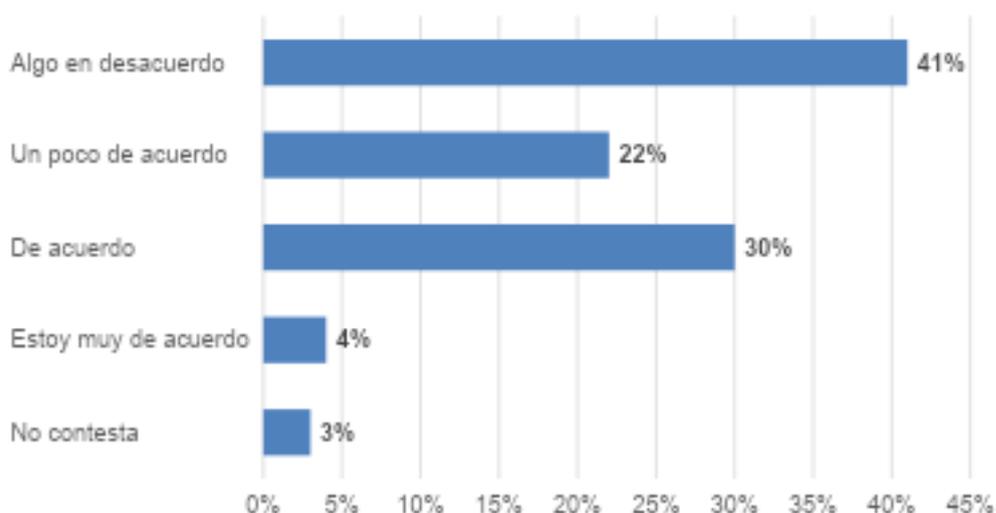


Discusión

Las exigencias actuales en el campo educativo, y más propiamente desde la labor del docente, van mucho más allá de la mera intención de transmitir contenidos (Parra, 2008). Se busca que el docente produzca conocimiento e impacte en el entorno, este cometido, el docente del siglo XXI debe desempeñar dentro de la complejidad de un mundo convulsionado, en este contexto el docente debe suscitar en los alumnos un aprendizaje de calidad (Mondragón, 2005) (Duque Ramírez, s/f)

- **Los docentes paraguayos ejercen la docencia dentro de un marco de solvencia profesional que incluye una base sólida en las ciencias de la pedagogía y la didáctica**

% (33 participantes), de los encuestados están algo en desacuerdo sobre la afirmación de que los docentes paraguayos ejercen la docencia dentro de un marco de solvencia profesional que incluye una base sólida en las ciencias de la pedagogía y la didáctica. 30% (24 participantes), están de acuerdo con esta afirmación, casi el 25% (22%), están un poco de acuerdo, casi el 5% (4%), están muy de acuerdo y 3% no contestan.

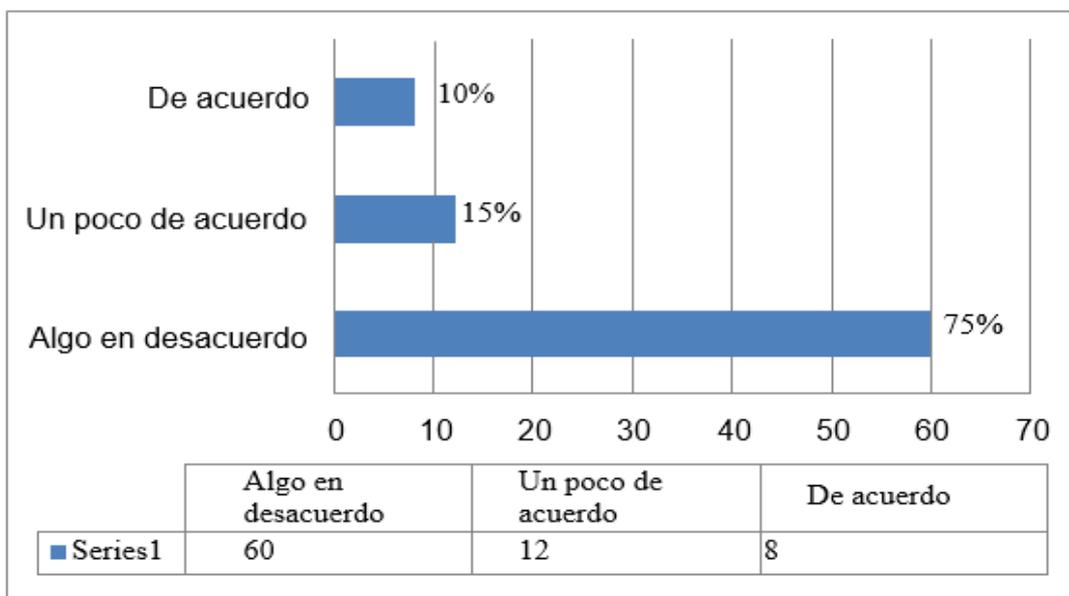


Discusión

“Un alto número de docentes no tiene el perfil para enseñar en el nivel que se desempeña, accede a cargos por vía irregulares y tiene bajo prestigio social”. Esta aseveración lo señala el Primer Diagnóstico del Sistema Educativo realizado por Ministerio de Educación y Cultura (MEC), con miras al diseño a la estrategia de transformación educativa 2020-2030 (ABC, 2021)

- **El docente es una persona preocupada por su formación a tal punto que se capacita constantemente buscando fomentar su ser profesional**

El 75% (60 participantes), de los encuestados están en desacuerdo sobre la afirmación de que el docente es una persona preocupada por su formación a tal punto que se capacita constantemente buscando fomentar su ser profesional. El 15% (12 participantes), dicen estar un poco de acuerdo y 10% están de acuerdo.

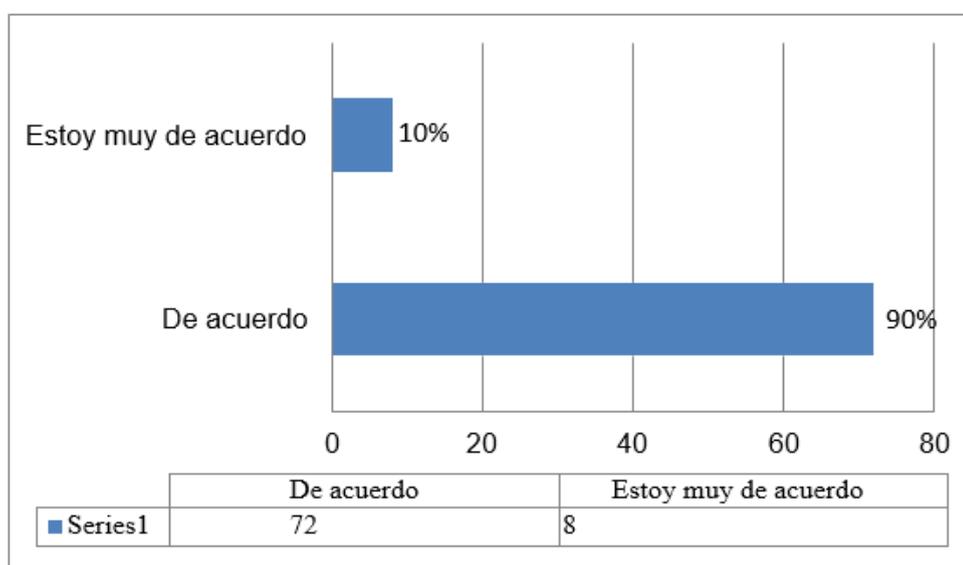


Discusión

Los cambios tecnológicos y la nueva era digital presentan nuevos retos para los docentes, ya que les exige renovar los sistemas de enseñanza tradicionales por unos menos convencionales y que sean más dinámicos e interactivos, donde el docente y el alumno construyan un diálogo de saberes compartido, por ello, se impone una actualización continua a fin de dar respuesta del ser profesional en áreas como: los avances tecnológicos; experimentar nuevas herramientas en el aula; evolucionar en métodos educativos; captar la atención total del alumno; motivar la participación activa del alumno, entre otros (Carrera, 2018).

- La calidad educativa está directamente relacionada a la calidad profesional del docente

El 90% (72 participantes), de los encuestados están de acuerdo en la afirmación de que la calidad educativa está directamente relacionada a la calidad profesional del docente. 10% (8 participantes), mencionan estar muy de acuerdo con esta afirmación.

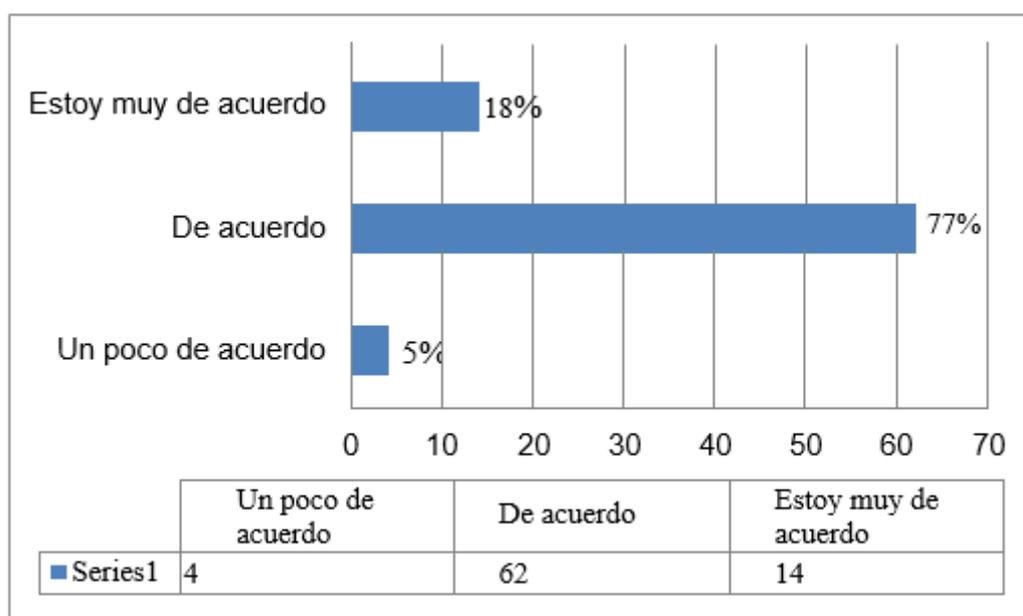


Discusión

La OCDE (2001) en un reciente estudio, define una educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta, por otra parte ORELAC-UNESCO (2007) sostiene que la educación de calidad es un derecho fundamental de todos los individuos, cuyas características principales son el respeto a los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia, además de dos componentes de carácter operativo: la eficacia y la eficiencia. (Martínez-Chairez et al, 2016).

- **La calidad educativa va mucho más allá de la preparación del docente para transferir contenidos áulicos**

Casi el 80% (77%) de los encuestados, afirman que la calidad educativa va mucho más allá de la preparación del docente para transferir contenidos áulicos, siguiendo esta aseveración casi el 20% (18%), están muy de acuerdo y 5% (4 participantes), dicen estar un poco de acuerdo.



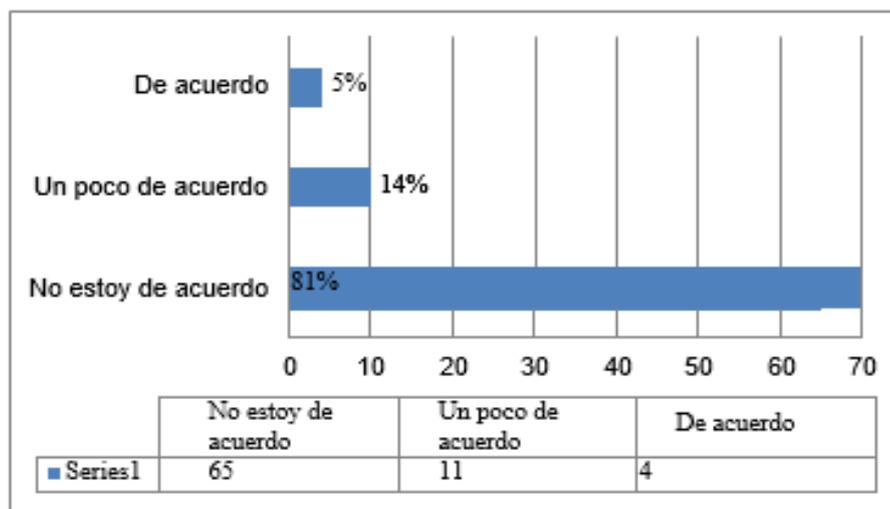
Discusión

El término desempeño profesional es toda acción realizada o ejecutada por un individuo, en respuesta, de que se le ha designado como responsabilidad y que será medido en base a su ejecución, de esta manera el desempeño profesional docente es la actuación del profesor de acuerdo a sus competencias pedagógicas para poder orientar, guiar, y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, para lo cual se debe tener el dominio de tareas y funciones específicas para la función docente (Martínez-Chairez et al, 2016)

- **El actual sistema oficial de educación a nivel país, propicia la transferencia de la calidad educativa fundamentalmente en todo lo relacionado a transferencia de valores.**

El 81% (65 participantes), de los encuestados, mencionan no estar de acuerdo con la afirmación de que el actual sistema oficial de educación a nivel país, propicia la transferencia de la calidad educativa fundamentalmente en todo lo relacionado a transferencia de valores. Casi 14% (11

participantes), dicen estar un poco de acuerdo con lo afirmando y 5% (4 participantes) mencionan estar de acuerdo.



Discusión

La necesidad de una educación en valores es una urgencia en todos los ámbitos, más aún en los ámbitos educativos. La sociedad vive una crisis social, en la que problemáticas como la violencia, la inseguridad, la desigualdad socioeconómica, la corrupción y la discriminación se han apoderado de nuestra cotidianidad. Se manifiestan en diferentes contextos sociales, en las calles, dentro de los mismos hogares e incluso en las instituciones educativas. Pese a ello, desde diversas orientaciones se percibe la convicción de implementar acciones concretas en torno a estas problemáticas, que parta de la educación en valores (Ramírez Silva, 2019).

CONCLUSIONES

En relación al estudio encarado sobre “Profesionalización docente como búsqueda de consolidación de la calidad educativa, en el horizonte de superación de las resistencias sociales a nivel país se concluye:

- Características como la responsabilidad, la empatía y la dedicación son tenidos muy en alto por los docentes, en este sentido, al nivel de exigencias a los alumnos –por parte del docente- corresponde el mismo nivel de responsabilidad del profesor, en esa misma medida, las acciones están encuadradas dentro de los procedimientos de empatía, proyectando de esa manera la imagen de un educador profesional entregado a sus tareas como docente, que pasa el tiempo necesario para que los alumnos reciban la educación mejor posible.
- El docente se concibe como parte del sistema educativo –sea del sector oficial o privado-, es un colaborador que a través de sus acciones educativas lleva a cabo los fines y objetivos de la educación paraguaya, como por ejemplo, generar y promover una democracia participativa, vivencia de la solidaridad, y los valores como el respeto mutuo, el diálogo, la colaboración y el bienestar. De esta manera los docentes encaminan los contenidos áulicos a fin de que se concrete el perfil de los educandos en aspectos que se refieren por ejemplo a respetar y defender los valores y principios democráticos básicos en la vivencia familiar, comunal y nacional.

- A pesar de la existencia de actitudes concordante en relación a derechos recibidos (remuneración asegurada), y una legislación que les garantiza todos los derechos a los docentes, a tal punto que se dé una coincidencia entre lo que dice la ley y la realidad docente, aflora un rechazo ante la afirmación de que los institutos de formación docente hayan sido una herramienta para construir y sustentar el ser profesional docente, es decir, las instituciones de formación docentes no han sido lo suficientemente sólidos y competitivos –académicamente– para construir al ser profesional docente, por el contrario han frenado muchos anhelos, entre ellos, el de llegar al máximo ideal de formación académica, fundamentalmente el plano didáctico-pedagógico.
- La autoestima docente se mantiene en alto, teniendo en cuenta que el actual docente áulico está plenamente cualificado para ejercer la docencia, y asimismo responder a las demandas y desafíos de la educación, pero por otra parte se afirma una inconsistencia en las ciencias de la pedagogía y la didáctica que en última instancia mengua al ser profesional docente, aunque se insiste que el docente es una persona preocupada por su formación a tal punto que se capacita constantemente buscando fomentar el ideal profesional.
- Se afirma que la calidad educativa está directamente relacionada a la calidad profesional del docente, así, el actual sistema oficial de educación a nivel país dentro de un estado de precariedad, “propicia” la transferencia de la calidad educativa, incluso en aspectos relacionados a la transferencia de valores, por lo menos a nivel teórico.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2017). *Investigación y políticas de formación docente en Paraguay, Argentina y Brasil: Dossier ponencias internacionales*. Recuperado de <http://desarrollo.org.py/admin/app/webroot/pdf/publications/25-07-2018-16-19-32-706902941.pdf>
- Eirín Nemiña, R., García Ruso, H. M., & Montero Mesa, L. (2009). *Desarrollo profesional y profesionalización docente: Perspectivas y problemas*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf>
- Martínez Diloné, H., & González Pons, S. (2010). *Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: Sentido y perspectiva*. Recuperado de <https://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/handle/123456789/1341>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2013). *Formación continua y desarrollo profesional docente: Ponencias del seminario internacional, noviembre 2013, Santiago, Chile*. Santiago, Chile: OEI.
- Tedesco, J. C. (2002). *Profesionalización y capacitación docente*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371345>
- Tenti Fanfani, E. (2007). *Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente*. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/XPH7DvN3FZvgQZktwNPYs6d/?format=pdf&lang=es>
- UNESCO. (2004). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes*. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/algunas-dimensiones-de-la-profesionalizacion-de-los-docentes>
- Constitución Nacional de la República del Paraguay*. (1992).
- Ley N.º 1264. General de Educación*. (1998).
- Ley N.º 1725. Establece el Estatuto del Educador*. (2001).

Gloria Elizabeth Gómez de Paredes: Doctora en Desarrollo y Defensa Nacional, Doctora en Ciencias de la Educación. Magister en Planificación y Conducción Estratégica Nacional, Licenciada en Ciencias de la Educación, Escribana Pública, Abogada, Formación Docente Universitaria (Didáctica Universitaria). Con investigaciones, productos desarrollados publicados en el área de educación y ciencias sociales. Actualmente Secretaria de Educación Departamental en la Gobernación de Cordillera y Directora Académica en el Instituto Técnico Superior de la Defensa Pública.

Capítulo 10

INTEGRACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN, DOCENCIA Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. CASO UNIVERSIDAD DE LA CIUDAD DE ASUNCIÓN¹³

Lilian Zárate Rojas

Universidad Nacional de Asunción (UNA), Facultad de Filosofía, Paraguay.

<https://orcid.org/0009-0001-4995-7319>

lilianzarate36@gmail.com

Martha Saavedra Mendieta

Universidad Nacional de Asunción (UNA), Facultad de Filosofía, Paraguay.

<https://orcid.org/0009-0005-2720-8498>

marthitasaavedra11@gmail.com

Resumen

El quehacer de los pilares de la universidad, docencia, investigación y extensión son ejes fundamentales de toda Institución de Educación Superior, sin embargo, aún, cuando mucho se ha debatido y estudiado cada uno de esos ámbitos, todavía se hace necesario el abordaje de la integración de las mismas y más aún como piezas ineludibles de la gestión del conocimiento. Por este motivo, este artículo se planteó como objetivo describir la integración del quehacer de la investigación, docencia y extensión en la gestión del conocimiento, para lo cual se toma un estudio de caso de la Universidad de la ciudad de Asunción, abordado desde la metodología cualitativa. Para la recogida de datos se implementó la técnica de la revisión documental y la entrevista. Los hallazgos revelan que todavía es incipiente la integración de las funciones de los tres pilares de la universidad, principalmente desde la perspectiva de la gestión del conocimiento como ámbito transversal, formalizado y normalizado. Finalmente, este estudio es una invitación a un abordaje más profundo de la importancia de la gestión del conocimiento en las universidades.

Palabras claves: docencia, investigación, extensión, gestión del conocimiento

Abstract

The tasks of the pillars of the university, teaching, research, and outreach, are fundamental axes of every Higher Education Institution. However, even though much has been debated and studied in each of these areas, it is still necessary to address their integration and, even more so, as essential components of knowledge management. For this reason, this article aims to describe the integration of research, teaching, and outreach activities in knowledge management. To achieve this, a case study of the University in the city of Asunción was conducted using qualitative methodology. Data collection was carried out through document review and surveys. The findings reveal that the integration of the functions of the three pillars of the university is still in its early stages, especially from the perspective of knowledge management as a cross-cutting, formalized, and standardized area. Finally, this study is an invitation to a deeper exploration of the importance of knowledge management in universities

Keywords: teaching, research, university outreach, knowledge management

¹³ Este capítulo fue previamente publicado en una revista arbitrada. Para citar utilice la referencia original: Zárate Rojas, L. y Saavedra Mendieta, M. (2023). Integración de la investigación, docencia y extensión universitaria en la gestión del conocimiento. Caso Universidad de la ciudad de Asunción. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, 17, 63–73. <https://doi.org/10.57201/rcff.v17i.5>

INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende describir los procesos que vinculan a los tres pilares de la Universidad en la conversión de conocimiento, a través del estudio de caso de una Universidad de la ciudad de Asunción. Si bien el estudio no pretende dar respuesta a una problemática específica, conocer mediante el estudio de caso de la universidad seleccionada, la experiencia del quehacer de sus tres pilares y la gestión del conocimiento marca una hoja de ruta para otras instituciones, tanto en los aciertos y errores que se pudieran estar cometiendo. Para iniciar, es importante que, después de establecer conceptos básicos de cada uno de los pilares, se desarrolle la construcción de procesos y procedimientos que vinculen las acciones de cada pilar para que finalmente tenga como repercusión la gestión formalizada del conocimiento.

Según Ander (2011), La investigación en el ámbito de la ciencia es un proceso reflexivo, metódico, regulado y analítico que busca revelar, detallar, comprender los acontecimientos, operaciones, conexiones y regularidades que ocurren en una específica esfera de la existencia. En cuanto a la docencia, Oviedo (2004), expresa que la intencionalidad de una docencia renovada es propiciar aprendizajes individual y socialmente significativos. Esta actividad, además del dominio de la disciplina o área de conocimiento y de la conciencia clara de las implicaciones del ejercicio docente (s/p).

Y, en lo relacionado a la extensión universitaria puede referirse que es la relación entre la universidad y la sociedad. A decir de Castillo et al (2021), “Estas actividades están dirigidas a abordar desafíos y llevar a cabo iniciativas y proyectos que generen beneficios positivos a nivel local, regional y nacional, además de contribuir a la formación profesional de los estudiantes”.

Después del breve recorrido por una visión conceptual de los pilares de la universidad, es preciso enlazarlas con el conocimiento y la gestión que se precisa para consolidar los mecanismos formales de esa vinculación. Para Nonaka y Takeuchi (1999), el conocimiento es creado por la interacción entre conocimiento tácito y explícito y para ello postulan cuatro transformaciones de conocimiento: de tácito a tácito, al que llaman socialización; de tácito a explícito, llamado exteriorización; de explícito a explícito, llamado combinación; y de explícito a tácito, llamado interiorización (citado por Deossa et al, s/f, p. 3).

Ante los antecedentes mencionados, son objetivos, general y específicos de este estudio:

Describir la integración de la investigación, docencia y extensión en la gestión del conocimiento de la Universidad de la ciudad de Asunción.

- Describir las funciones organizacionales de la investigación, docencia y extensión de la universidad.
- Examinar la vinculación de la investigación, docencia y extensión en el proceso de gestión del conocimiento

Universidad

La universidad es una entidad que persigue el descubrimiento de la verdad mediante la investigación en áreas científicas, tecnológicas y sociales. Al interior reúne una comunidad compuesta por docentes y estudiantes que anhelan contribuir al proceso de compartir, crear y difundir saberes (Julca 2016).

De acuerdo a González-Casanova (2001), es necesario enseñar a investigar, a construir conceptos y poder desarrollar juicios críticos bien fundamentados y construir a partir del mejor legado que nos ha dado el pensamiento universitario (citado por Bojalil, 2008, p/13).

La docencia

Según Küster y Vila (2012), existen dos factores importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que, al mismo tiempo, se relacionan con la calidad de la formación profesional y académica de los estudiantes, ellas son los profesores universitarios y la práctica docente. (citado por Jerez et al, 2016).

Para Díaz (2003), la construcción del conocimiento se logra cuando en el ámbito de la docencia, la enseñanza plantea a los estudiantes problemas y hechos reales, donde el docente busca el conocimiento significativo, con demostraciones, ilustraciones, además de realizar actividades sociales colaborativas y de intercambio, debates y pensamiento crítico.

La investigación académica

A decir de Colina (2007), El deber ser de la investigación académica tiene estrecha relación con los criterios de búsqueda de resultados socialmente pertinentes, tales criterios deben orientarse por una estrategia de investigación definida que conduzca a la obtención de contenidos válidos o relevantes para el proceso de desarrollo CTI cuya esencia es la calidad de los productos o resultados y su adecuación a las necesidades e intereses de la sociedad (p. 332).

El estudiante también aprende investigando, al respecto, según Vergara et al (2018), la investigación formativa se puede entender como el proceso de desenvolvimiento de actitudinal, adquisición de habilidades en un enfoque particular y aplicación de una destreza en la práctica.

A la interrogante, es acaso prudente que la investigación se mantenga al margen de los demás pilares de la universidad, Miyahira (2009), refiere que la investigación es como instrumento del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que busca divulgar información y generar que el estudiante la utilice (citado por García et al, 2018, s/p).

La extensión universitaria

La Extensión es una acción que busca de manera consciente cambiar su entorno, lo que implica que no solo busca influir en la transformación de los procedimientos en los que se involucra en la universidad y de la propia universidad, sino que también busca ser parte activa en el progreso de la sociedad (Vega, 2002).

Vallaes (2006) afirma, La proyección social y la extensión universitaria como suplementos bien intencionados a su función central de la docencia y producción de conocimientos, para poder asumir la verdadera exigencia de la Responsabilidad Social Universitaria (s/p).

Para Menéndez (2016), en cada acción de extensión, en sus prácticas, proyectos o programas, se pone en juego conocimientos adquiridos y/o desarrollados por parte de la comunidad universitaria, que dialogan con los conocimientos y saberes presentes en el medio sociocultural y socioproductivo en el que se interviene. (p. 23).

Al dar a conocer de forma diferente la creación de conocimiento y ponerla a disposición de quien lo necesite, se infiere que cuando los investigadores y docentes crean un esquema acciones que propicien el aprendizaje, emplean pasos esenciales para la generación de conocimiento que se derivan de esta perspectiva, según lo afirman Gaviria, Mejía y Henao (2007).

Es de gran importancia para las Instituciones de Educación Superior la gestión del conocimiento como un proceso para desarrollar de manera exitosa sus funciones sustantivas, sin embargo, en actualidad todavía se enfrentan a limitaciones para su correcta implementación (Escorcía y Barros, 2020). Según Uribe (2013), el concepto de Gestión del Conocimiento aún no es asimilado por las IES consultadas, generalmente se asume como aplicaciones tecnológicas, producción de conocimiento; en otros casos la definición se encuentra en construcción, lo que realmente es preocupante, pues dificulta un verdadero salto hacia la sociedad del conocimiento (p.255).

Materiales y métodos

El método utilizado para esta investigación fue cualitativa, transeccional y descriptiva, para el estudio de caso se seleccionó una universidad ubicada en la ciudad de Asunción. Para el cumplimiento de los objetivos se realizó una revisión documental de fuentes directas, tales como, Estatuto, Reglamentos y Resoluciones, el resultado se trianguló con la aplicación de una entrevista a la responsable del área de Gestión de Vinculación con el medio intra y extra-muro.

Los documentos y entrevista fueron solicitados mediante nota dirigida a la universidad y el procesamiento de datos se realizó de la lista de verificación, el cuestionario de revisión y la guía de entrevista. Una vez analizada la información obtenida, se procedió a dar respuesta a cada pregunta de investigación.

Resultado

El resultado obtenido respecto al primer objetivo, mediante la examinación de los documentos que dispone la universidad, se encontraron disposiciones que regulan las actividades de investigación, docencia, extensión y responsabilidad social universitaria, cabe aclarar que este último forma parte de la extensión. De acuerdo al esquema de organización, los procesos se realizan guiados por las normativas vigentes. A continuación, se describen los hallazgos: Por sus 25 aniversario la institución planteó un proyecto global de innovación académica en cuanto al fortalecimiento de la investigación, vinculación con el entorno, internacionalización, renovación de programas formativos y profesionalización de la docencia.

Para ello ha desarrollado una modernización de su estructura, gestión, normativa y diseño estratégico de planificación orientado hacia compromisos de desempeño y resultados sobre la base de generación de proyectos con innovación académica. Tabla 1.

Tabla 1. Funciones organizacionales de investigación, docencia y extensión de la universidad de estudio.

Área de docencia	Área de Investigación	Área de extensión
Realizan actividades de acuerdo a lo establecido e en el Plan de estudios	Elaboran propuestas de proyectos de investigación siguiendo las normativas establecidas para el área y las líneas aprobadas por la universidad	Coordinan programas de acción de acuerdo a las líneas establecidas por la institución
Presentan proyectos de innovación académica, donde se recurren a metodologías activas y participativas para el desarrollo de las mismas, como por ejemplo aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en casos.	Difunden los resultados de los proyectos de investigación, en revistas como en espacios interinstitucionales que permiten la socialización con la comunidad.	Las líneas de desenvolvimiento son: Formación académica, cultural y deportivo, social, ecológico, de internacionalización e investigación.
Proponen proyectos académicos en conjunto con extensión universitaria. Pueden ser de manera multidisciplinaria, es decir, involucran a varias asignaturas o inclusive a varias carreras, según la planificación de las actividades.	Promueven y desarrollan la conformación y vinculación de docentes y estudiantes, egresados e investigadores en proyectos de investigación.	Dirigen el Programa / proyecto R.S.U: actividades como servicios a la comunidad, asistencia Técnica de Prevención y Promoción de la Salud, servicios de Consultoría, teniendo en cuenta los ejes de impacto como propuesta en las líneas de investigación

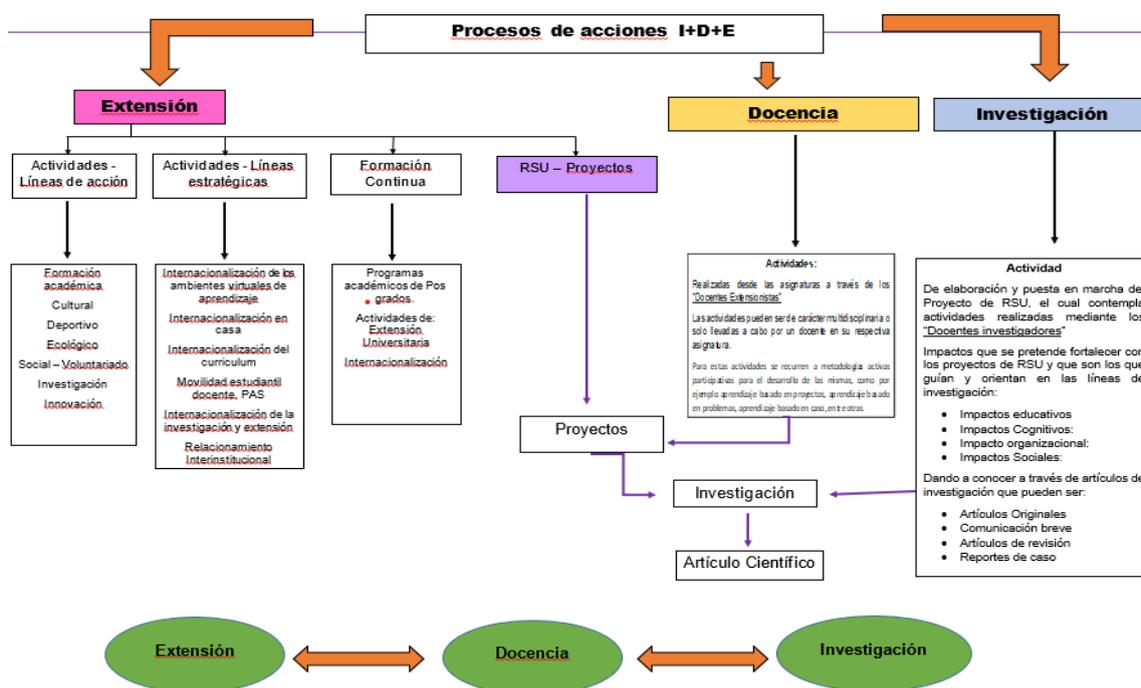
Respecto al segundo objetivo, examinar la vinculación de la investigación, docencia y extensión en el proceso de gestión del conocimiento. De acuerdo al resultado de la entrevista realizada a la responsable del área de Gestión de Vinculación con el medio intra y extra-muro.

La información obtenida, respecto a la consulta sobre los procedimientos y mecanismos que conectan acciones entre los tres pilares, la misma refirió que en el área de Responsabilidad Social Universitaria es donde se generan proyectos que involucran a docentes, estudiantes, entorno social e investigación. Ya que dichos proyectos inician cuando los docentes de las diversas carreras de la universidad, presentan el tema a desarrollar, el cual debe ser aprobado por la Coordinación de Extensión Universitaria y Vinculación con el Entorno, junto con la Dirección de Investigación, una vez superada estas instancias, se remite en formato proyecto, a consideración del Rectorado, para dicha aprobación el proyecto debe contener el cronograma de las actividades detalladas que deben responder a los objetivos propuestos, para cada objetivo, se planifican acciones, ámbito e involucrados. Una vez culminado el proyecto, se elabora el informe final de los resultados alcanzados, que, una vez aprobado, se inicia la elaboración del artículo científico para ser publicado.

A la consulta respecto a cómo conecta la universidad este proceso de acción de los tres pilares mencionados más arriba, con la gestión del conocimiento, la misma refirió que es un desafío pendiente de la universidad, en cuanto a la formalización y el abordaje a través de normativas que establezcan mecanismos claros y rigurosos, ya que, si bien se tiene la experiencia, la misma no ha sido aún formalizada desde la perspectiva de la gestión del conocimiento.

En la siguiente imagen se diseñó un esquema que grafica los procesos que vinculan a la docencia, extensión e investigación, a través de los proyectos de Responsabilidad Social Universitaria.

Figura 1. Proceso de acciones de Investigación, Docencia y Extensión.



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

A través de la revisión de la literatura se constata la concordancia en la valoración que poseen las funciones sustantivas de la docencia, investigación y extensión, principalmente en el reconocimiento de que estas funciones son piezas fundamentales de toda Universidad, en el proceso de enseñanza - aprendizaje, la construcción y transferencia del conocimiento, la vinculación con el medio. El resultado del primer objetivo converge con la teoría en que el aprendizaje se da en espacios y hechos reales que pueden ser analizados y estudiados por los educandos, pero ello está relacionado con la práctica docente, que al mismo tiempo involucran las demás funciones de la universidad. Dicha visión se evidencia cuando la universidad decide iniciar un proyecto global de innovación académica en cuanto al fortalecimiento de la investigación, vinculación con el entorno, internacionalización, renovación de programas formativos y profesionalización de la docencia. Por otro, lado en relación a la gestión del conocimiento y su vinculación con la docencia, investigación y extensión como herramienta integradora de sus funciones, todavía es incipiente, en ello coincide con la literatura cuando se plantea que, en la actualidad, si bien existe un reconocimiento de la gestión del conocimiento como disciplina, todavía hay limitaciones para una implementación amplia y estructura para el exitoso desarrollo de sus funciones.

Conclusión

A partir de lo expuesto en la presente investigación, se llegó a la conclusión que la universidad tiene formalizado y normalizado los procesos de desenvolvimiento de las áreas de docencia, extensión e investigación, estos se encuentran organizados y estructurados en las disposiciones reglamentaria y organizacionales de la institución.

En cuanto a la vinculación de la docencia, extensión e investigación se llegó a la conclusión que el cuerpo académico desarrolla las actividades académicas, de gestión y

vinculación con el medio, mediante Proyectos, para el cual cuenta con documentos reglamentarios para la docencia e investigación, además, ejercen los roles de gestión académica, que permiten un desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, en un contexto de vinculación con el medio. Dicha interrelación se evidencia a través de los proyectos del área de Responsabilidad Social Universitaria, donde se encuentran involucradas mediante la realización de proyectos de trabajo que son propuestos por docentes de las carreras, el cual involucra a los estudiantes como parte del proceso de aprendizaje. Una vez acordado con el área de extensión e investigación son realizados teniendo en cuenta los objetivos trazados por la universidad. Una vez finalizados son publicados, cumpliendo así el proceso de transferencia de conocimiento. En lo que respecta a la gestión del conocimiento y la conexión entre ambas (proyectos de docencia, extensión e investigación), existe una debilidad ya que la misma no se encuentra aún formalizada ni normalizada.

Como propuesta de este trabajo se sugiere iniciar un proceso de sensibilización y abordaje de la importancia de la gestión del conocimiento dentro del quehacer de la universidad como ámbito de sustancial trascendencia para logro de sus fines y aseguramiento de calidad de enseñanza y aprendizaje, así como, el desarrollo de nuevos conocimientos.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social* (1.ª ed.). Córdoba: Brujas. Recuperado de <https://sf4b82729bdc99ec0.jimcontent.com/download/version/1522088201/module/13872381478/name/And er%20Egg%20Cap%C3%ADtulo%201.pdf>
- Bojalil, L. (2008). La relación universidad-sociedad y sus desafíos actuales. *Rencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (52), 11-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005202.pdf>
- Deossa, M., et al. (s.f.). *Gestión del conocimiento en el Programa Integración de Tecnologías a la Docencia, Universidad de Antioquia: Estudio de caso Banco de Objetos de Aprendizaje (BOA) 2010 – 2013*. Recuperado de <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/VE14.198.pdf>
- Díaz, A. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Escorcía, J., & Barros, L. (2020). Gestión del conocimiento en instituciones de educación superior: Caracterización desde una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(3). Universidad del Zulia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/280/28063519013/html/>
- García, J., et al. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista Altoandín*, 20(1). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.336>
- Jerez, O., et al. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: Una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- Julca, E. (2016). *Conceptos básicos de la educación universitaria*. Recuperado de https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_30_conceptos-basicos-de-la-educacion-universitaria.pdf
- Menéndez, G. (2011). Desafíos presente y futuro de la extensión camino a los 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. *Cuadernos de Extensión Universitaria*. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/cuadernos/article/download/3775/6935>
- Morán, O. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento: Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles Educativos*, 26(105-106). Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100003
- Vallaes, F. (2006). *Responsabilidad universitaria: hacia una definición madura del concepto*. Lima: Universidad Católica del Perú. Recuperado de https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=fr&user=ekRJ5kAAAAAJ&citation_for_view=ekRJ5kAAAAAJ:P5F9QuxV20EC
- Vega, J. (2002). La extensión universitaria: Función integradora del quehacer universitario en el presente siglo. *Investigación y Desarrollo*, 10(1), 26-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/268/26812103.pdf>
- Vergara, M. (2018). Políticas de investigación en educación superior: Imaginarios instituidos de una universidad pública en Norte de Santander, Colombia. *Revista Espacios*. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n43/a18v39n43p35.pdf>

Lilia Elizabeth Zárate Rojas: Lic. en Administración, por la Universidad Nacional de Asunción, Magíster en Educación y especialista en Didáctica Virtual, por la Universidad Americana. Evaluadora y miembro de mesas examinadoras del nivel de maestría de la Universidad Nacional de Asunción. Profesora de varios módulos de maestría en la Universidad Americana. Miembro de la Comisión de Innovación Docente de la Universidad Nacional de Asunción.

Martha Isabel Saavedra Mendieta: Lic. en Psicopedagogía, por la Universidad Iberoamérica (UNIBE), doctoranda en Ciencias de la Educación, con énfasis en Gestión de la Educación Superior, de la Universidad Nacional de Asunción. Magister en Ciencias de la Educación con énfasis en Investigación socio - educativa, por la Universidad Nacional de Asunción, especialista en Evaluación y Medición de los Aprendizajes, por Pontificia Universidad Católica de Chile, profesora de Lengua Guaraní. Es Coordinadora de la Extensión Universitaria y Vinculación con el Entorno en la Universidad del Pacífico.

La educación superior en Paraguay ha experimentado transformaciones en las últimas décadas, impulsadas por cambios sociales, tecnológicos y legislativos. En este contexto, la figura del docente universitario adquiere un papel central como agente de cambio y garante de la calidad educativa. El presente libro, "Caracterización de la docencia en instituciones de educación superior en Paraguay", surge como una respuesta a la necesidad de comprender las dinámicas del entorno de la carrera docente, los desafíos que enfrentan los educadores en un entorno en constante evolución, y el impacto de las políticas educativas y sociales sobre el ámbito universitario. Este trabajo reúne una serie de estudios que abordan la docencia desde diferentes perspectivas, proporcionando un panorama integral de las instituciones de educación superior en el país. Cada capítulo explora aspectos clave de la labor docente, los retos que plantea la modernización del sistema educativo, y las oportunidades que ofrecen las reformas legislativas y las nuevas tecnologías.

ISBN: 978-99953-75-33-1

