

PRÁCTICA DOCENTE. ALGUNOS ELEMENTOS PARA EL DEBATE DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN PARAGUAY

César David Rodas Garay¹

Resumen

En Paraguay desde la transición democrática (1989) y la nueva Constitución Nacional (1992) requirió una nueva educación. Como respuesta, se implementa una Reforma Educativa desde 1994, la cual implicó cambios significativos en todo el sistema educativo nacional, incluyendo la formación docente. En este sentido, en el presente documento de trabajo se recorre algunos resultados de investigaciones vinculados a las prácticas de aula de docentes en ejercicio en el contexto paraguayo. A partir de los hallazgos de dichas investigaciones se plantea algunas estrategias posibles sobre cómo fortalecer la práctica de docentes en ejercicio.

Palabras clave: investigación educativa, práctica docente, formación docente continua.

Teaching practice. Some elements for the debate on teacher training in Paraguay

Summary

In Paraguay since the democratic transition (1989) and the new National Constitution (1992) required a new education. In response, an Educational Reform has been implemented since 1994, which implied significant changes in the entire national educational system, including teacher training, in this sense, this working document

¹Docente técnico investigador, integrante de equipos de investigación de la Dirección General de Investigación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencias. Paraguay.
Correo electrónico: cesardavidrodas@gmail.com

reviews some research results related to the classroom practices of practicing teachers in the Paraguayan context. Based on the findings of said research, some possible strategies are proposed on how to strengthen the practice of practicing teachers.

Keywords: educational research, teaching practice, continuing teacher training.

Introducción

La formación docente en Paraguay comprende la formación inicial, con una duración de tres años y la continua corresponde a la formación durante el ejercicio de la profesión como docente. Tanto en la formación inicial como la continua el enfoque de la formación está basada en la educación por competencias, por lo tanto integrando sus contenidos teórico-prácticos.

Sin embargo, la traducción de esta formación en el ejercicio de aula no es lineal, por lo que los resultados de la formación se traduce en prácticas de aulas de un modo complejo y contradictorio. Esto se puede observar en evidencias empíricas sobre las características de las prácticas de docentes en el aula. Por ejemplo, Burns y Luque (2015) en un estudio regional sobre docentes de varios países de América Latina y el Caribe, han identificado que “la calidad de los profesores de la región se ve comprometida por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula” (p. 2). Además, observaron que existe una distancia significativa entre lo que declaran como conocimiento y lo demostrado efectivamente. Los mismos autores, a partir de sus hallazgos, alertan sobre el limitado impacto que vienen teniendo los programas de formación inicial y de servicio en el aprendizaje de docentes y a nivel de aprendizaje escolar. Destacan que las evidencias parecen indicar que no se está logrando los efectos esperados en el mejoramiento de las habilidades de los docentes (Bruns y Luque, 2015).

En Paraguay, sobre la calidad de la formación docente se cuentan con pocos datos. Por ejemplo, contamos con resultados de pruebas aplicadas en el marco del concurso público para acceder a puestos de trabajo en cargos docentes. Entre sus resultados se destaca la

baja calidad de conocimientos de docentes, una publicación recoge esta realidad expresando:

(...) en las pruebas escritas del Concurso Público de Oposición para la Selección de Educadores de febrero de 2011, solamente un 31,5% de los docentes pasó la prueba y el 68,5% no alcanzó el mínimo de 35 puntos. De los directores que se presentaron al concurso 27,8% pasó la prueba escrita y el 72,2% restante no la aprobó (Banco Mundial, 2013, p. 43).

Por otro lado, también existen pocas evidencias sobre resultados de las capacitaciones orientadas a docentes en ejercicio, así como sobre la caracterización y sistematización de las modalidades capacitación implementadas. Las evidencias disponibles (Elías y Misiego, 2017; Dominique, 2009; Guttandin, 2011) señalan que entre las más importantes limitaciones sobre la formación docente inicial y de servicio, se destacan:

- La falta de continuidad de la formación continua.
- Las estrategias de formación continua son percibidas por docentes como poco efectivas, desvinculadas de las realidades y necesidades de docentes de aula.
- En las estrategias de formación los contextos educativos son poco considerados como realidades, con sus particularidades, complejas y multidimensionales, lo que exige de docentes habilidades específicas para diseñar proyectos educativos según los contextos.

Otras investigaciones cualitativas, de estudios de casos sobre la práctica de docentes en ejercicio (Aquino Valloso, 2010; Oviedo, 2011; Caballero, Rodas, Gómez y Rubén, 2018; Caballero, López, Aquino, Gómez y Rodas, 2016; Gómez, Rodas, López, Ortellado y Patiño, 2015) dan elementos sobre algunas características de las prácticas de los mismos. En general, se pueden identificar la persistencia de prácticas consideradas como tradicionales, que se caracterizan por su enfoque de enseñanza basada en la

reproducción mecánica, la exposición frontal del docente, con énfasis en la copia y la repetición, con contenidos poco contextualizados y significativos para los estudiantes.

Al mismo tiempo, se observan la emergencia de experiencias de prácticas orientadas hacia aprendizajes más constructivos y significativos, con la adopción de estrategias didácticas más participativas, de mayor interacción dialógica entre estudiantes, la adopción de más variedad de estrategias² y recursos (como las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información) y la atención a las características del contexto educativo (por ejemplo, entre otras, la situación socioeconómica de las familias y la realidad lingüística). Estas prácticas están más orientadas hacia nuevos enfoques de la enseñanza consideradas como socioconstructivas.

Para algunos, estos esfuerzos incipientes de cambios en las prácticas de docentes no logran trascender las formas de prácticas tradicionales alineadas al conductismo, la centralidad y la verticalidad de la acción en el docente, la poca participación de estudiantes en su aprendizaje, la transmisión de contenidos como verdades indiscutibles (Demellenne, 2009).

Estos limitados cambios hacia nuevos paradigmas de prácticas de docentes de aula, podría deberse, en parte, a que los docentes en ejercicio participan en jornadas de formación con formatos que aun siguen reproduciendo esquemas tradicionales, caracterizados por la enseñanza frontal, con énfasis en la transmisión informativa y prescriptiva, alejados de las necesidades de formación de los docentes, de las características del contexto escolar y familiar de los educandos (Demellenne, 2009).

Por lo expuesto, es de recoocer que el cambio de prácticas son procesos complejos, que involucran a actores individuales y la estructura escolar como organización institucional y organizacional. Además, todo cambio implican procesos, estos para Demellenne (2009)

²Experiencias generalmente promovidas por programas educativos de las políticas educativas como los programas “Escuela Viva”, “Tikichuela, matemática en mi escuela”, “Leo, Pienso y Aprendo” y otros. Para mayor información sobre estos programas se puede consultar en <https://www.mec.edu.py/index.php/es/recursos-educativos/materiales-educativos>

son básicamente cuatro procesos: a) la *sensibilización* sobre la necesidad de cambio (sobre el contenido y la orientación del cambio), b) la *instalación* que implica realizar los cambios de prácticas a partir de la innovación, c) la *consolidación*, en el cual los cambios son incorporados plenamente y d) *sostenibilidad*, que implica que el cambio logrado logre sostenerse a través del tiempo, ya como parte de la cultura de docentes.

Los actores educativos involucrados en los procesos de cambios experimentan cambios paulatinos y de cada vez mayor profundización. Estos cambios parten de un primer momento movilizandó la conciencia, activando la reflexión sobre los problemas, necesidades, aspiraciones vinculadas a las prácticas educativas a fin de reconocer la necesidad de cambio, estos cambios a su vez movilizan las representaciones cognitivas y valóricas, desarrollando cambios en este nivel. A partir de estas condiciones ya se pueden plantear nuevas experiencias de innovaciones. Con la experimentación de las nuevas prácticas en el marco de las innovaciones educativas permiten procesos de apropiación y validación. Como último proceso de cambio, las prácticas se institucionalizan, pasando a ser parte de la cultura institucional.

Las alternativas de mejoramiento de las estrategias de formación de docentes en ejercicio a fin de fortalecer los cambios de prácticas de enseñanza en el aula, orientados por enfoques más participativos y constructivos, tendrían que considerar los siguientes aspectos:

- Identificación y adopción de buenas prácticas de enseñanza: es preciso hacer conocer las experiencias de innovaciones realizadas por los docentes de aula, a través de investigaciones y sistematizaciones, incluirlos en los procesos de formación de docentes en ejercicio, y que sirvan de referencia de cambios. Propiciar mecanismos de estudios, investigaciones y sistematizaciones, para ir generando un banco de documentación de prácticas actuales de docentes para su análisis y estudio y que sirvan para generar nuevas perspectivas en la formación.

- Fortalecer los espacios de autoformación entre pares de docentes en red: generar espacios de intercambio de experiencias entre docentes permitirá aprender de la experiencia de otros, aprender juntos, co-construir saberes, y construir comunidad de aprendizaje, desarrollar habilidades de aprender a aprender.
- Partir la formación docente continua de la práctica vivida: dicho de otro modo, aprender habilidades de cómo analizar la propia práctica desarrollada desde teorías pertinentes. Este análisis podría permitir sensibilizarse y comprometerse sobre aspectos que necesitan cambios, generar estrategias de cambios, aprender a generar una actitud positiva hacia la crítica y el cambio, aprender a cambiar juntos, colectivamente.
- Reconocer que el cambio de prácticas es un ciclo complejo que requiere el análisis de las prácticas desarrolladas, contextualizarlas y conceptualizarlas, que implica contrastar con referencias teóricas que permitan su comprensión y orienten los cambios deseados. Por lo tanto, la formación docente debe generar procesos en tres dimensiones:
 - a) habilidades en las prácticas docentes en coherencia con enfoques socioconstructivistas, b) habilidades para la revisión crítica de la práctica docente y el planteo de mejoras, y c) habilidades para construir las referencias teórica-metodológicas desde donde analizar las prácticas.
- Las estrategias de formación deben promover la formación de la colectividad de docentes en comunidades de aprendizaje, ya que el cambio debe involucrar a todos los docentes de una institución.

Referencias

- Aquino Valloso, M. N. (2010). *Informe Final «Consultoría sobre Factores que impiden o favorecen el cambio de la Práctica Pedagógica del Docente»*. Recuperado de https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/2411
- Banco Mundial. (2013). *Estado del arte de la profesión docente en Paraguay. Ideas inspiradoras para la elaboración de políticas educativas*. Recuperado de

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

Bruns, B., y Luque, J. (2015). *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Recuperado de www.worldbank.org

Caballero, F., López, S., Aquino, P., Gómez, M., y Rodas, C. (2016). *Caracterización de la práctica pedagógica del formador de formadores en dos Institutos de Formación Docente, año 2015*. [https://doi.org/ISBN 978-99953-99-50-4](https://doi.org/ISBN%20978-99953-99-50-4)

Caballero, F., Rodas, C., Gómez, M., y Rubén, A. (2018). *Prácticas pedagógicas del formador de formadores en el abordaje curricular de la práctica educativa de dos IFD*. Asunción.

Dejesús Oviedo, T. (2011). *Consultoría sobre la modalidad plurigrado como alternativa para las comunidades rurales*. Recuperado de https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/2401

Demellenne, D. (2017). *Nuevas necesidades educativas: El desafío de la transformación de los institutos de formación docentes*. ISBN: 978-99953-99-66-5. Recuperado de <https://nube.stp.gov.py/s/xB7mk7WTSrCGi3G#pdfviewer>

Demellenne, Dominique (2009) Análisis del proceso de reforma educativa en Paraguay. En: Caballero, Javier. (2009). *Realidad Social del Paraguay-II*. Volumen 78. Editorial Litocolor S.R.L. Asunción

Elías, R. (2010). *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) 2009. Reflexiones sobre los resultados*. <https://doi.org/10.1192/bjp.112.483.211-a>

Elías, R. (2014). *Análisis de la reforma educativa en Paraguay: discursos, prácticas y resultados*. Recuperado de CLACSO website:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140905063251/IFRE.pdf>

Elías, R., y Baird, K. (2014). Factores asociados al logro académico en Paraguay: un

análisis multinivel. *Revista Paraguaya de Educación*, (4), 15-36. Recuperado de https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9163

Elías, R., y Misiego, P. (2017). La situación de la formación docente en Paraguay. En E. Arandura (Ed.), *Investigación y políticas de formación docente en Paraguay, Argentina y Brasil* (pp. 45-87). Asunción.

Elias, R., Molinas, M., y Misiego, P. (2013). *Paraguay. Informe de progreso educativo: El Desafío es la Equidad* (PREAL-Inst). Asunción.

Gómez, M., Rodas, C., López, S., Ortellado, C., y Patiño, N. (2015). *Implementación de doble escolaridad en cuatro Centros Educativos de Gestión Pública de Asunción y Cordillera*. Recuperado de https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15079?1536930541

Guttandin, F. (2011). Prácticas de Aula: Encomenderos, Jesuitas y Franciscanos. En *Construyendo juntos la Nueva Escuela Pública Paraguaya La educación en el Paraguay Independiente* (Pessoa, Adr, pp. 8-74). Asunción.