La formación inicial del profesorado de Educación Escolar Básica en el Departamento de Caaguazú

Fecha de recepción: 02/03/2021 Fecha de aceptación: 03/05/2021

Alcides Santacruz Giménez*
Tomas de Jesús Campoy Aranda**
Sonia Noemí Rodas Garay***

RESUMEN

La formación inicial del profesorado exige de los profesionales de la educación una permanente formación y aprendizaje, en especial, en tiempos de adaptación y cambio. El propósito de esta investigación fue determinar las necesidades de formación del profesorado de Educación Escolar Básica de primer y segundo ciclo del departamento de Caaguazú. Este trabajo se realizó mediante un diseño metodológico descriptivo y transversal que pretendió detectar las necesidades formativas a través de un análisis multivariante. En la investigación participaron 482 profesores mediante un cuestionario diseñado *ad hoc*. Los datos detectaron las necesidades de formación para la convivencia, atención a la diversidad, orientación tutorial, uso de las tecnologías de la información y comunicación, a nivel general, y de formación en metodologías, evaluación y motivación, a nivel específico.

Palabras clave: Formación inicial, educación escolar básica, currículum, necesidades formativas, profesorado.

Abstract

Teaching guidelines demand permanent training and learning from education professionals, especially in times of adaptation and changes. The purpose of this research was

* Investigador Independiente. Caaguazú. Paraguay. E-mail: santacruzalcides@gmail.com
** Universidad La Paz. Departamento de Investigación. Ciudad del Este. Paraguay. E-mail: tjcampoy@gmail.com
*** Investigador independiente. Caaguazú. Paraguay. E-mail: rodasgaray@gmail.com

to determine the training needs of teachers in Basic School Education of first and second cycle in Caaguazú Department, Paraguay. This work was carried out through a descriptive and cross-sectional methodological design that aimed to detect training needs through a multivariate analysis. Four hundred and eighty-two teachers participated in this research through an "ad hoc" questionnaire. The data detected the training needs for coexistence in school diversity attention, tutorial guidance and use of information and communication technologies, at the general level, and training in methodologies, evaluation and motivation, at the specific level.

Keywords: Initial training, basic school education, curriculum, training needs, teaching.

Introducción

Con el inicio de la Reforma Educativa en diferentes países de la región, se pone de manifiesto el tema de la Formación Docente Inicial, a partir de ella se han dado múltiples experiencias acerca de la misma, más aún en el contexto actual de la pandemia por el Coronavirus, que ha obligado a pasar de la presencialidad a la virtualidad en los Institutos de Formación Docente, en medio de tensiones y grandes necesidades formativas de maestros, como desafíos para este nivel educativo.

Esta nueva modalidad virtual de formación de maestros develó ciertas realidades algunas aparejadas a la enseñanza remota y otras a condiciones necesarias para el aprendizaje mismo, como el repentino paso a la virtualidad sin la formación en esta modalidad del formador, mayor carga laboral docente, invasión de su espacio y tiempo privado, la falta de límites entre el trabajo y la vida privada, limitaciones tecnológicas, tanto del docente como los estudiantes, entre otros. A esto se va agregando la necesidad de encontrar estrategias para la formación práctica de los futuros docentes y su conexión con las escuelas, los alumnos y todo lo que implica este proceso (Dussel, 2020).

La pandemia hace pensar que por el momento es difícil el retorno a las prácticas educativas en las escuelas de manera presencial, lo que hace suponer que, dada esta emergencia sanitaria, "es difícil que la formación docente inicial mire para otro lado con relación a incluir el trabajo *con* y *sobre* medios digitales como parte de su propuesta formativa" (Dussel, 2020, p. 17); estas prácticas educativas en los centros educativos son afectadas y requieren de ajustes (Soto et al., 2021; Sibaja Trejos, Hernández Herrera y Granados Portuguez, 2020; Anaya y Rojano, 2020) y esto conlleva a la necesidad de búsqueda de aspectos facilitadores de la práctica (Nahuelpi et al., 2021).

Ante esta situación, emerge la figura de los docentes como uno de los factores más importantes de la educación, pero que "hoy en día, el profesor se enfrenta a varios reque-

rimientos que van más allá de ser un experto en la disciplina que enseña [...] resulta indispensable atender a los sistemas de formación inicial y permanente del profesorado" (Campos Cancino, 2020, p. 69).

En época de transformación, como la que estamos pasando por la COVID-19, la formación docente está siendo afectada por el impacto de las TIC en la formación (Castillo y Retamal, et al., 2021; Valencia et al, 2020; Jimenez, Torres y Cruz, 2021; Cabero y Llorente, 2020; Colomo Magana et al., 2020); las metodologías activas del proceso de enseñanza aprendizaje (Castillo Barrera, 2020; Gomez et al., 2020); y la evaluación del aprendizaje Grande de Prado et al., 2021; Gutierrez y Espinoza, 2020; Garcia Penalvo et al., 2020; del Castillo-Olivares y del Castillo-Olivares, 2021). A estos sumamos la necesidad de atender los espacios de convivencia y la gestión de aula en la formación inicial (Palomero Sánchez, 2020).

En consecuencia, estamos hablando de una problemática que no es nueva, ha sido, y sigue siendo, una preocupación de larga data y por lo tanto abordada por organismos nacionales e internacionales, por su relevancia e implicancia en los sistemas educativos de cada uno de los países, sobre todo, en tiempos desafiantes y de incertidumbres.

Son varias las razones y los motivos que justifican esta investigación especialmente aquellas referidas a las necesidades de formación inicial del profesorado del Departamento de Caaguazú y, a partir de este conocimiento, reflexionar sobre el currículo de la formación inicial del profesorado en los Institutos de Formación Docente.

Este estudio detecta las necesidades del profesorado, pero, ¿qué es necesidad?, Tejedor (1990) asociaba este término a intereses, deseos, carencias o deficiencias vinculadas a la percepción de algo. Por su parte, Gairín (1996), define la necesidad de formación de un individuo, grupo o sistema, como la existencia de una condición no satisfecha e imprescindible para permitirle funcionar en condiciones normales y realizar o alcanzar su objetivo.

Para Díaz López (2017), el concepto de necesidad es ambiguo y toma diferentes significados según el enfoque empleado para analizarlo. Habla de tres perspectivas: la necesidad entendida como discrepancia entre lo que es y debería ser, la necesidad percibida como preferencia o deseo y la necesidad interpretada como deficiencia, ausencia o carencia. Aguavil Arévalo y Andino Jaramillo (2019) al referirse de las necesidades formativas de los docentes interculturales incorporan el término de discrepancia entre la realidad y el hecho educativo.

Formación Docente Inicial

Hoy más que nunca existe la necesidad de preparar muy bien al futuro docente, considerando que "es el actor más importante de la comunidad educativa" (López Rodríguez,

2021, p.11), quien responda a las necesidades actuales del alumnado, que tienen que ver con el interés en las innovaciones, en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, para que pueda posibilitar intercambios, reflexiones, construcción de una identidad social, y, que lleven hacia una sociedad más justa e igualitaria (Bernabé Villodre, 2012).

Según sostienen Hernández Amoros y Carrasco Embuena (2012) la formación inicial, es un asunto de interés internacional, en numerosos contextos se diseñan e implementan currículos que pretenden que los futuros docentes adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar su tarea educativa de manera exitosa. Así, Salazar-Gómez y Tobón (2018,6) mencionan que "la formación inicial constituye el comienzo de la trayectoria formativa profesional; a través de esta, el futuro maestro recibe las herramientas teórico-metodológicas para desarrollar su práctica en un campo pedagógico específico, a través de programas educativos formales".

Vaillant y Marcelo (2015, p.13) señalan las diversas fases que intervienen en la formación de un docente y los requerimientos necesarios para una buena enseñanza, que son "…las etapas previas de los aspirantes a docentes, la formación inicial en una institución específica, iniciación asignada por los primeros años de ejercicio profesional y el desarrollo profesional continuo". Atendiendo la etapa de la formación docente inicial, ésta "no presupone sólo una formación de carácter académico y disciplinar, sino también una formación que pretende dar respuesta a las nuevas demandas de actuación del profesor como uno de los agentes sociales más activos del cambio" (Pires Correia, 2012, p. 7).

La formación inicial define Katz (1980, p.238) como "el conjunto de acontecimientos y actividades que deliberadamente intentan ayudar a los candidatos a profesor a adquirir las habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores, normas, etc., que les capaciten para acceder a la ocupación de enseñanza". Así mismo es entendida como la etapa de preparación de los futuros docentes, la cual es intencional, sistemática y organizada, y faculta para el ejercicio profesional (Enríquez, 2007).

La formación inicial del profesorado, comprendida como agente (debería ser un aspecto, un factor principal no un agente considerando que el término responde a la persona en sí) del desarrollo profesional debe "dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación valida" (Imbernon, 1998, p. 51).

De acuerdo a Vaillant y Cuba (2008) la formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo. Mientras en el Programa de Formación Docente de la Educación Escolar Básica, el Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay (MEC, 2013, p. 20) define a la formación docente inicial como:

> El proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de las competencias propias del ejercicio profesional. Integra los saberes básicos conceptuales, procedimentales y actitudinales que favorecen el desarrollo de las competencias profesionales, la construcción de aprendizajes relevantes aplicables a grupos de alumnos en contextos específicos, la participación en acciones pedagógicas e institucionales, el desarrollo del juicio crítico y la construcción de hábitos valorativos que les permitan a los docentes realizarse como personas y como profesionales de la educación.

Cabe resaltar la formación de maestros, no sólo depende de manera exclusiva de las instituciones encargadas de dicha formación por lo que "Universidad y Escuela deben conversar para que la formación inicial docente hable el lenguaje de la práctica profesional comprometida con la idea que todos somos trabajadores del conocimiento" (Vaillant, 2010, p. 545).

La formación inicial ha sido objeto de diversos cambios a lo largo de los siglos en cuanto a su sistema de formación y a las instituciones encargadas de su implementación. Inicialmente, se impartió en las Escuelas Normales, luego se crearon los Institutos Normales Superiores y, más tarde, Escuelas Superiores e Institutos Pedagógicos Superiores. Estos posteriormente fueron convertidos en facultades de educación y, en muchos casos, se elevaron a nivel superior para obtener la licenciatura.

Según la Comisión Europea, en su Informe 2013 (Comisión Europea, 2013, p. 23) "la formación del profesorado puede organizarse de distintas formas, pero por lo general suele incluir un componente general y uno profesional".

En los países de Asia, existen numerosas iniciativas sobre la formación docente inicial, que al decir de Manso y Ramírez (2011) son: la buena condición laboral inicial y continua, selección a los mejores candidatos, diseño de buenos planes de formación inicial, los períodos de prácticas profesionales, *Practicum*, son relativamente cortos, aunque son compensados por el periodo de inducción a la docencia.

En América Latina, desde la década de los 80, se ha instalado la formación docente en el nivel terciario, cambiando así de la Educación Media, desde las llamadas Escuelas Normales, a la Educación Superior (Vaillant, 2013). Una característica de la formación inicial de los países del MERCOSUR estudiados por Alliaud y Feneey Alliaud y Feneey, 2014, p. 131) expresa que "la formación práctica se lleva a cabo desde los primeros años. La aproximación a los espacios de la práctica profesional suele ser progresiva y gradual y transcurre a lo largo de todo el trayecto formativo". En los últimos tiempos, se ha incrementado la carga horaria destinada a las prácticas y "se le otorgó a este campo de la formación un tratamiento diferencial" (Alliaud, 2014, p. 329). Hay una prevalencia de los modelos concurrentes en los países del MERCOSUR. Así, la tendencia en los últimos tiempos, en varios países de la región, como lo indica Alliaud (2014), es que la formación docente se preocupa no

sólo en la enseñanza disciplinar, sino en abordar los problemas de contexto social y cultural, las subjetividades del estudiante, las TIC, entre otros.

En Paraguay, la FDI es impartida según datos del CONEC (2012) por 134 Institutos de Formación Docente (40 son oficiales y 94 son privados), con una duración de 3 años. Esta proliferación de los IFD se dio en la década de los 90 durante la Reforma Educativa, dicho crecimiento permitió tener un alto porcentaje de docentes, con perfil para ejercer la docencia en el nivel de la Educación Escolar Básica.

Actualmente se encuentra en implementación la nueva formación docente inicial en Paraguay, la propuesta curricular se presenta a través de líneas de formación que son: formación general (FG), formación de la especialidad (FE), formación práctica profesional (FPP), formación instrumental y formación optativa o local (FO) (MEC, 2020).

Además de los IFD, los Institutos Superiores y las Universidades también forman a docentes y a profesionales de diversas ramas del saber que ejercen la docencia en el sistema educativo nacional. Estas tienen autonomía a diferencia de los IFD, los cuales son regulados por el Ministerio de Educación y Ciencias.

En relación al marco normativo que sustenta la formación docente inicial en Paraguay, la misma está regulada a través de varios documentos formales como la Ley N°1264/98 General de Educación; Ley N°1725/01 Estatuto del Educador, Decreto N°468/03; Ley Nº4758/12 FONACIDE, Ley N°4955/13 de Educación Superior.

La formación docente inicial es sinónimo de aseguramiento de calidad. Estos procesos con el propósito de mejorar la calidad deben ser constantemente revisados y lo suficientemente rigurosos para asegurar altos niveles de calidad en la formación. En ese sentido, nos preguntamos cuáles son las necesidades generales y específicas, que se concretan en el siguiente problema de investigación: ¿cuáles son las necesidades en formación inicial del profesorado de Educación Escolar Básica, en las escuelas del departamento de Caaguazú, Paraguay?. El objetivo general pretende determinar las necesidades educativas generales y específicas del profesorado del 1º y 2º ciclo, del cual emergen los siguientes objetivos específicos: ¿cuáles son las necesidades formativas generales y cuáles son las necesidades concretas?.

Metodología

La investigación se realizó bajo un diseño metodológico descriptivo y transversal que pretendió determinar las necesidades educativas básicas y específicas en la formación inicial del profesorado de Educación Escolar Básica (1º y 2º ciclo).

Participantes

La muestra de estudio estuvo compuesta por 482 docentes del nivel de la Educación Escolar Básica (EEB) del 1er y 2o ciclo, de los cuales el 75,5% (364) son mujeres y el 24,5% (118) son hombres. El 55,4% vive en zona urbana y el 44,6% en zona rural. En función de la experiencia docente el 10,2% de los participantes tiene hasta 5 años de experiencia, más de 5 hasta 15 años el 43,8% y más de 15 años el 46,1%. El 78,4% de los encuestados eligieron la carrera por vocación, el 1,2% por prestigio, el 11,8% por un trabajo estable, el 0,6% por un salario seguro, el 7,7% por influencia de otra persona y otros motivos el 0,2%.

Instrumento

Para la elaboración del cuestionario se consultaron las aportaciones de Cañadas, Santo Pastor y Castejón, 2018; Cuétara, Fernández Cruz y González Gonzáles, 2014; Fuentes Hurtado y González Martínez, 2017.

En su modelo inicial, el cuestionario Escala Análisis Formación Inicial del Profesorado de Educación Escolar Básica, reúne ítems centrados en la opinión del sujeto sobre la formación inicial del profesorado. El formato de respuesta de los ítems utiliza una escala Likert de cinco opciones: 1 (nada necesario), 2 (poco necesario), 3 (regular), 4 (necesario), 5 (muy necesario).

El cuestionario fue elaborado en tres fases. En la fase preliminar, tras una revisión bibliográfica, se consultó un listado de cuestionarios relacionados con la formación inicial y se procedió a elaborar un primer instrumento. En la fase prueba piloto, una muestra de 30 docentes cumplimentó el instrumento y se realizó una valoración de cada uno de los ítems en función de la idoneidad, interés y claridad.

Como resultado se procedió a una primera depuración de ítems, quedando un cuestionario de 18 ítems agrupados en torno a dos dimensiones: formación general (9 ítems) y formación específica (9 ítems). En la tercera fase, se procedió a realizar un segundo estudio piloto con 100 docentes del distrito de Caaguazú. Finalmente, el instrumento se aplicó a 482 docentes de las tres zonas escolares que respondieron al cuestionario (distritos de Caaguazú, Coronel Oviedo y San José de los Arroyos). A partir del análisis de la consistencia interna y fiabilidad de las respuestas se seleccionaron 18 ítems agrupados en torno a dos dimensiones.

Procedimiento

El trabajo de campo se realizó mediante un cuestionario autoadministrado con presencia del administrador. Antes de proceder a la recolección de datos, se pidió el permiso

pertinente. A continuación, se solicitó a los participantes que lo cumplimentaran de manera voluntaria y que consultaran cualquier duda que tuvieran con los ítems. La administración del cuestionario se desarrolló en todos los casos sin incidencias destacables, siendo de 15 minutos el tiempo invertido para su realización. Previo al análisis se hizo una preparación de la base de datos, que incluía una depuración de errores y el rechazo de nueve cuestionarios por incompletos (1,6%).

Análisis de datos

Con el objetivo de verificar las propiedades psicométricas del cuestionario se realizaron los siguientes análisis:

a) Análisis de los ítems a partir de la media, desviación típica, asimetría, curtosis y correlación ítem-total.
b) Análisis factorial exploratorio (AFE). Para determinar el número de factores el criterio utilizado ha sido el de Kaiser, seleccionando el número de factores con valores propios superiores a 1.
c) Análisis factorial confirmatorio (AFC) para obtener criterios sobre el ajuste global del modelo y el funcionamiento de sus factores. Para el análisis factorial confirmatoria se aplica el método de máxima verosimilitud y se tienen en consideración los índices de bondad de ajuste (AMOS, v26).
d) Análisis de fiabilidad de las escalas, a partir de los coeficientes alfa de Cronbach para los factores y la correlación entre factores latentes.
e) Análisis descriptivo de los resultados de la muestra de docentes, que incluye un estudio de las escalas, considerando valores de media, desviación típica y frecuencias absolutas y relativas para el total de la muestra, así como un estudio de las diferencias en función de la edad, género, años de docencia y tipo de contrato a partir de la estadística no paramétrica.

Finalmente, se calculó el coeficiente de fiabilidad resultando muy alto (α de Cronbach .945).

Los análisis estadísticos se realizaron mediante los programas IBM SPSS, v26 y AMOS v26.

Tabla 1

Media (M), desviación estándar (DE), asimetría, curtosis, correlación ítem-total (R IT-i) y alfa si algún ítem es eliminado (a sin ítem)

	M	DE	Asimetría	Curtosis	R IT-i	a sin ítem
programación	4,28	,817	-1,291	2,226	,711	,942
motivación	4,34	,814	-1,428	2,572	,726	,942
evaluación	4,32	,797	-1,489	3,379	,752	,941
estrategias	4,33	,775	-1,383	2,943	,745	,941
orientador	4,15	,864	-1,050	1,327	,691	,942
articulación	4,14	,786	-1,135	2,484	,728	,942
práctica	4,16	,835	-1,289	2,671	,757	,941
investigación	4,20	,860	-1,293	2,245	,767	,941
interrelación	4,22	,853	-1,355	2,586	,760	,941
estructura	4,06	,794	-,901	1,599	,587	,944
funcionamiento	4,16	,798	-,932	1,386	,645	,943
normativa	4,11	,848	-,934	,905	,566	,945
transversales	4,29	,831	-1,209	1,521	,727	,941
cognitivo	4,23	,811	-1,110	1,762	,724	,942
tutorial	4,19	,785	-,971	1,573	,630	,943
diversidad	4,28	,795	-1,073	1,255	,651	,943
convivencia	4,31	,817	-1,317	2,102	,639	,943
Tic	4,23	,861	-1,197	1,745	,453	,947

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de los ítems. Los índices de asimetría y curtosis difieren de cero y los valores de asimetría por debajo de 1,96 y nueve índices curtosis están por encima de 1,96. Todos los ítems cumplen el criterio de correlación corregido ítem-total, por lo que no procede eliminar ninguno (valores positivos y superiores a ,300). Estos resultados permiten la utilización de técnicas factoriales. La fiabilidad de la escala es ,945.

Para conocer la estructura factorial de la escala se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) sobre los 18 ítems resultantes, por el método de extracción de mínimos cuadrados generalizados (GLS) y posterior rotación Oblimín. Previo al análisis, se calculó la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meter-Olkin y el test de esfericidad de Bartlett. El índice KMO mostró un valor de ,955 y el test de Bartlett resultó estadísticamente significativo ($\chi 2 = 5459{,}326$; $p < ,000$), lo que llegó a concluir que la aplicación del análisis factorial resultaba pertinente. La estructura dimensional resultante está

conformada por dos factores (formación general y formación específica), que conjuntamente explican el 59,148 de la varianza (Tabla 2).

Tabla 2

Estructura factorial rotada, comunalidades, autovalores, alfa de Cronbach y porcentaje de varianza explicada por cada factor

	1	2	Extracción
estructura		,736	,593
funcionamiento		,733	,652
normativa		,758	,675
transversales		,764	,653
cognitivo		,768	,576
tutoría		,699	,672
diversidad		,725	,706
convivencia		,699	,708
programación	,767		,680
motivación	,808		,545
Tic		,516	,542
evaluación	,821		,602
estrategias	,806		,617
orientador	,758		,617
articulación	,819		,499
práctica	,840		,535
investigación	,841		,503
interrelación	,824		,271
% varianza explicada	52,565	6,582	
autovalores	9,462	1,185	
alfa de Cronbach	,935	,880	,945

Se llevó a un modelo especificado compuesto por 18 ítems agrupados en 2 factores (Figura 1). La mayor parte de los índices de ajuste propuestos para este modelo son correctos: CFI = ,925; GFI = ,884; AGFI = ,853; IFI = ,926; NFI = ,903; RFI = ,910; TLI = ,915; CFI = ,925; PNFI = ,791; PCFI = ,810; RMSEA =, 079; RMR = ,028; $\chi 2$ = 536,222; $\chi 2$; gl = 134).

El coeficiente de correlación entre los factores (general y específico) es significativamente alto (r = ,86).

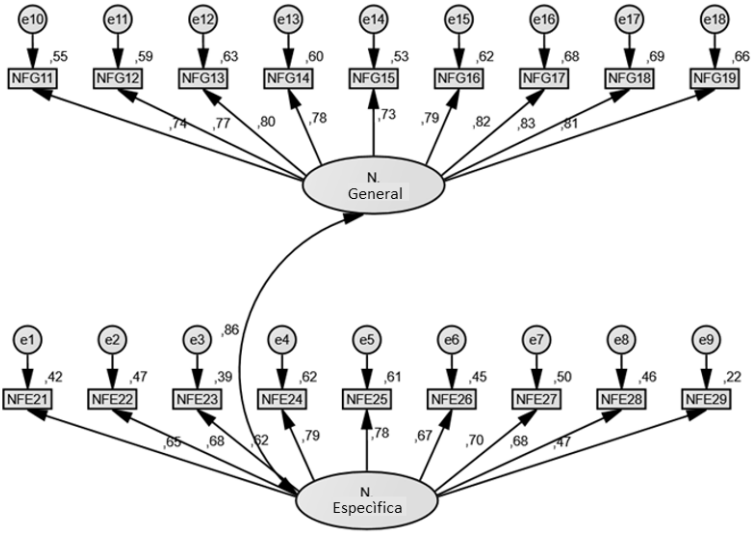

Figura 1: Modelo explicativo.

Resultados

Necesidades formativas generales

En la tabla 3, se recogen los estadísticos de grupo para la variable necesidades de "formación general" del profesorado.

Tabla 3
Estadístico de grupo necesidades generales formación

	N	Media	Desv. típica	asimetría	curtosis	K-S
Necesidades formativas específicas	482	25,666	,173	-1,286	,2368	,000

En la tabla 4, se expone la distribución de las respuestas dadas a cada ítem en relación a las necesidades formativas, de tipo general, expresadas por el profesorado.

Tabla 4
Descriptivos Formación General

	nada necesario	poco necesario	regular	Necesario	muy necesario
estructura	6 (1,2%)	7 (1,5%)	79 (16,4%)	245 (50,8%)	145 (30,1%)
funcionamiento	5 (1,0%)	6 (1,2%)	73 (15,1%)	222 (46,1%)	176 (36,5%9
normativa	4 (0,8%)	19 (3,9%)	68 (14,1%)	219 (45,4%)	172 (35,7%)
transversales	4 (0,8%)	13 (2,7%)	54 (11,2%)	181 (37,6%)	230 (47,7%)
cognitivo	6 (1,2%)	4 (0,8%)	67 (13,9%)	199 (41,3%)	206 (42,7%)
tutoría	5 (1,0%)	4 (0,8%)	69 (14,3%)	220 (45,6%	184 (38,2%)
diversidad	3 (0,6%)	9 (1,9%)	58 (12,0%)	191 (39,6%)	221 (45,9%)
convivencia	5 (1,0%)	10 (2,1%)	49 (10,2%)	184 (38,2%)	234 (48,5%)
Tic	8 (1,7%)	5 (1,0%)	72 (14,9%)	178 (36,9%)	219 (45,4%)

De acuerdo con la formación inicial, las necesidades formativas generales del profesorado son convivencia en la escuela, atención a la diversidad, transversalidad de los contenidos, procesos de aprendizaje, orientación y tutoría, funcionamiento de la institución, las TIC, legislación educativa, organización sistema educativo.

Los resultados de comparación entre grupos en función del género (K-S) muestran que no sigue una distribución normal (p = ,000), en consecuencia, se aplican las pruebas no paramétricas.

Los resultados de comparación entre grupos en función del género muestran que no se dan diferencias significativas (U de Mann-Whitney= 19941,000; p = ,2426; rango mujer = 245,72 y rango hombre = 228,49).

La variable lugar donde se vive, establece diferencias significativas (U de Mann-Whitney= 24582,500; p = ,007; rango urbana = 256,93 y rango rural = 222,34). El profesorado de zona urbana demanda más formación en organización del sistema educativo, temas sobre legislación, procesos de aprendizaje, atención a la diversidad y convivencia en la escuela. El profesorado de zona rural requiere más formación en funcionamiento de la institución.

En relación a la experiencia docente no se establecen diferencias significativas (Kruskal-Wallis= ,193, p = ,908; rango 0-5 años= 241,34, rango 6-15 años = 238,51, más de 15 años= 244,38).

Formación específica del profesorado

En la tabla 5, se muestran los estadísticos de grupo para la variable necesidades de "formación específica" del profesorado.

Tabla 5
Estadístico de grupo necesidades formación específica

	N	Media	Desv. típica	asimetría	curtosis	K-S
Necesidades formativas generales	482	33,645	,219	-1,113	,2667	,000

En la tabla 6, se expone la distribución de las respuestas dadas a cada ítem en relación a las necesidades formativas, de tipo específico, expresadas por el profesorado.

Tabla 6
Descriptivos Formación Específica

	nada necesario	poco necesario	regular	Necesario	muy necesario
programación	6 (1,2%)	8 (1,7%)	52 (10,8%)	195 (40,5%)	221 (45,9)
motivación	6 (1,2%)	7 (1,5%)	48 (10,0%)	175 (36,3%)	246 (51,0%)
evaluación	8 (1,7%)	2 (0,4%)	46 (9,5%)	196 (40,7%)	230 (47,7)
estrategias	6 (1,2%)	3 (0,6%)	46 (9,5%)	196 (40,7%)	231 (47,9%)
orientador	7 (1,5%)	11 (2,3%)	74 (15,4%)	201 (41,7%)	189 (39,2%)
articulación	7 (1,5%)	6 (1,2%)	59 (12,2%)	249 (51,7%)	161 (33,4%)
práctica	10 (2,1%)	6 (1,2%)	58 (12,0)	233 (48,3)	175 (36,3%)
investigación	9 (1,9)	10 (2,1%)	56 (11,6%)	210 (43,6%)	197 (40,9%)
interrelación	10 (2,1%)	5 (1,0%)	58 (12,0%)	203 (42,1%)	197 (40,9%)

De acuerdo con la formación inicial, la valoración que hace el profesorado sobre las necesidades formativas específicas son la metodología y estrategias de enseñanza, evaluación del alumnado, motivación del alumnado, programación educativa, articulación de la práctica educativa, reflexión sobre la práctica educativa, la investigación, interrelación teoría y práctica, cómo ejercer su rol de orientador.

Los resultados de comparación entre grupos en función del género (K-S) muestran que no sigue una distribución normal (p = ,000), en consecuencia, se aplican las pruebas no paramétricas. Así, no hay diferencias significativas (U de Mann-Whitney= 19891,000; p = ,226; rango mujer = 245,85 y rango hombre = 228,07).

La variable lugar donde se vive, establece diferencias significativas (U de Mann-Whitney= 25542,500; p = ,037; rango urbana = 253,34 y rango rural = 226,80). El profesorado de zona urbana demanda más formación en la programación educativa, investigación e interrelación entre teoría y práctica. El profesorado de zona rural demanda más la orientación en su trabajo.

En función de la experiencia docente, no se establecen diferencias significativas (Kruskal-Wallis= 1,377, p = ,502; rango 0-5 años= 234,56, rango 6-15 años = 234,67, más de 15 años= 249,53).

Discusión y conclusiones

El estudio tuvo por objetivo determinar las necesidades formativas del profesorado inicial de formación básica, razón por la cual se torna importante dado que es un eslabón necesario en el proceso cíclico de planificación, implementación y evaluación, para diseñar programas de formación ajustados a las necesidades del profesorado (Ku Mota y Tejada Fernández, 2015; Pagés, 2019; Urkidi Elorrieta, Losada Iglesias, López Ramos y Yuste Tosina, 2020). Asimismo, esta formación cobra especial significación en tiempos del COVID-19 considerando los efectos generados a la educación. (Cabero Almenara, Romero Tena, Barroso Osuna y Palacios Rodríguez, 2020; Pérez y Hernández, 2020; Villén Sánchez, 2020).

En relación al primer objetivo, formación general del profesorado, se concluye con la necesidad de formación específica del profesorado en convivencia en el aula. Este resultado coincide con los obtenidos por Ochoa Cervantes y Salinas de la Vega (2019), Fierro Evans; Carbajal Padilla (2019), que resaltan la importancia de la convivencia como base para el aprendizaje y el desarrollo, así como la formación en la participación y la comunicación en el aula (González Medina y Treviño Villareal, 2020).

El profesorado coincide en señalar el punto débil en su formación respecto a la atención a la diversidad y a la educación inclusiva, hecho que presenta similitudes con Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González, 2016; Gómez, Rodríguez Torres y Cruz Cruz, 2020; Díez Gutiérrez y Gajarzo Espinosa, 2020; Moreno Rodríguez, Tejad Cruz y Díaz Vega, 2020); Sáenz y Chocarro (2019), autores que ponen el énfasis sobre todo en el nivel de educación infantil.

El profesorado manifiesta una preocupación por mejorar su formación como tutores. Esta demanda cobra especial interés debido a la pandemia y la modalidad de semipresencialidad en las aulas. Nuestros resultados replican, en parte, los de Sánchez Encalada (2016) y Asín Cala, Stewart Santos y Parra Pérez (2020).

En cuanto al nivel de formación en el uso de las TIC, los docentes reconocen la nece-

sidad de mejorar su formación, lo que concuerda con Campoy Aranda et al. (2021) en el estudio realizado con profesorado universitario paraguayo; Zempoalteca Durán, Barragán López, González Martínez y Guzmán Flores, 2017; Albalabejo López, 2018; Álvarez Núñez, Parada Gañete y Goncalves Gonçalves, 2021.

Respecto al segundo objetivo, formación específica, se observa la importancia que da el profesorado a la metodología y las estrategias de enseñanza. Este resultado coincide con Andrade, Sigüenza Chitapaca, (2020). La educación vive en la actualidad un desafiante momento de transición de modelos formativos. Las metodologías de enseñanza deben integrar y aglutinar las metodologías activas, las tecnologías de la información y comunicación (Silva Quiroz y Maturana Castillo, 2017).

El profesorado demanda mayor formación en evaluación, lo que da lugar a coincidencias con Gallardo (2020), Tejedor, Cervi, Tusa y Parola (2020), que ponen de relieve el hecho de revisar los procesos de evaluación en un proceso reflexivo y de acción indispensable, en una nueva realidad en los escenarios educativos, teniendo en cuenta la actual situación de confinamiento y estudio en casa.

El profesorado destaca como necesidad en su formación cómo motivar al alumnado; este sigue siendo el gran reto del profesorado. Así lo entienden estudios como Almagro, Navarro, Paramio y Saénz-López (2015); Galindo Cuervo y Vela Palacios (2020; Anguita Acero, Méndez Coca y Méndez Coca (2020).

Los resultados presentados constituyen un paso importante para detectar las necesidades formativas del profesorado, de tal forma que se ajusten de manera real y efectiva a sus demandas. En ese contexto, estudios futuros podrían considerar de interés problemáticas que apunten en qué medida las necesidades detectadas siguen siendo relevantes ante los significativos cambios ocurridos como consecuencia de la pandemia del COVID-19. Así mismo toma un matiz significativo el analizar la importancia que ocupan actualmente contenidos como las TIC y la tutoría virtual.

Referencias

Aguavil; J. M., y Andino , R. A. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad, 14* (1), 74-83. doi:10.17163.alt.v14n1.2019.06

Albalabejo, Mª J. (2018). Estudio de un caso de la formación del profesorado en las tecnologías de la información y la comunicación en los centros de educación infantil y primaria. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (36). Recuperado de: https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/335139

Alliaud, A. (coord.) (2014). *Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR: Planes de estudio y propuestas de formación continua*. Buenos Aires: Teseo.

Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, 1*(1), 125-134.

Almagro, B.J., Navarro, I., Paramio, G. y Saenz-Lopez, P. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física, 6* (34), 26-41. Recuperado de: http: //emasf.webcindario.com/Consecuencias de la motivación en las clases de EF.pdf

Álvarez Núñez, Q., López Gómez, S., Parada Gañete, A., y Gonçalves, D. (2021). Cultura profesional y TIC en la formación del profesorado en tiempos de crisis: la percepción de los docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(2). doi: 10.6018/reifop.470831

Anaya Herrera, N., y Rojano Tovar, C.R. (2020). *Tensiones y emociones de la práctica docente en tiempos del COVID 19* (Master>s thesis, Corporación Universidad de la Costa).

Andrade, C., Sigüenza, J.P. y Chitapaca, J.P. (2020). Capacitación docente y educación superior: propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. *Revista Espacios, 41*(33), 46-60. Recuperado de: https://www. revistaespacios.com

Anguita Acero, J.Mª, Méndez Coca, M. y Méndez Coca, D. (2020). Motivación de alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato hacia el uso de recursos digitales durante la crisis del Covid-19. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 13*, 68-81. Recuperado de: http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2242/3242

Asín Cala, M., Stewart Santos, E.Mª. y Parra Pérez, K.Mª. (2020). Importancia del plan de acción tutorial en la educación a distancia. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional, 8*(1), 30-39. doi: 10.34070/rif.v7i1

Barzola López, L.H., Suárez Véliz, M.F. y Arcos Coba, J.A. (2020). La influencia de las TIC´s en el desarrollo académico de los estudiantes universitarios en tiempos de pandemia por COVID-19. *Dom. Cien., 6* (4), 354-386. Recuperado de: https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index

Bernabé Villodre, Mª M. (2012). Análisis de las necesidades de la formación docente para contextos pluriculturales. *REIFOP, 15* (4), 79-88. Recuperado de: http://www.aufop.com

Cabero Almenara, J., Romero Tena, R., Barroso Osuna, J. y Palacios Rodríguez, A. (2020). Marcos de competencias digitales docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. *Revista Caribeña de Investigación Educativa, 4* (2), 137-158. doi: 10.32541/recie.2020.v4i2.pp137-158

Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales, 9*(2), 25-34.

Campos Cancino, G. C. (2020). El eslabón perdido en la formación inicial docente. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado,* (17), 69-91.

Campoy Aranda, T.J. et al.(2020). *Metodología de la Investigación Científica.* Asunción: Marben Editora y Gráfica.

Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., y Castejón, F. J. (2018). Evaluación en la formación inicial: ¿avance o retroceso? *Bordón. Revista de Pedagogía, 70*(4), 9-22. doi: 10.13042/Bordon.2018.64434

Castillo Barreda, I. (2020). *Relación entre formación complementaria en metodologías activas y motivación en docentes de FOL*. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10234/190449

Castillo-Olivares, del J. M.; del Castillo-Olivares, A. (2021). El impacto de la CoVId-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. Campus Virtuales, *10*(1), 89-101. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/19339/El-impacto.pdf?sequence=2

Cejudo, J., Díaz, Mª V., Losada, L. y Pérez-González, J.C. (2016). Necesidades de formación de maestros de Infantil y Primaria en atención a la diversidad. *Bordón, 68*(2), 1-17. doi:10.13042/Bordon.2016.68402

Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los ninos del cierre de escuelas por Covid–19: el papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9* (3), 1-12. Recuperado de: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216

Colomo Magaña, E., Sánchez Rivas, E., Sánchez Rodríguez, J. y Ruiz Palmero, J. *(Coords)* (2020). *La tecnología como eje del cambio metodológico*. Universidad de Málaga.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013*: Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

CONEC. (2012). Situación de la Educación en el Paraguay. Asunción. Recuperado de: http://www.conec.gov.py/index.php/materiales/conec/reforma-educativa-2

Coronado Hijón, A. (2020). El diagnóstico en la acción educativa participativa. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, L. Molina García, A. Jaén Martínez, A.H. Martín Padilla (Ed.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, 380-385. Octaedro.

Cuétara, P.M., Fernández, Cruz, M. y González González, D. (2014). La Construcción de un cuestionario para la detección de necesidades formativas del profesorado novel. *Pedagogía Universitaria, XIX 19* (1), 1-29.

Diaz Lopez, M.J. (2017). Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., (06). doi:/10.17979/reipe.2017.0.06.2132

Díaz Quiñones, J.A., Iglesias León, M. y Valdés Gómez, L.M. (2020). La tutoría a distancia: acciones del tutor en la Estrategia de Formación Doctoral en tiempos de COVID 19. *Medisur, 18* **(3).** Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2020000300478

Diéz Guitiérrez, E.J. y Gajardo Espinosa, K. (2020). Educar y Evaluar en tiempos de Coronavirus: La situación en España. *REMIE –Multidisciplinary Journal of Educational Research, 10* (2), 102-134. doi: 10.4471/remie.2020.5604

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI·* DGES, *6* (10), 11-25.

Enríquez, P. (2007). *El docente investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. San Luis, Argentina: Ediciones LAE.

Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra-Caroca, M., Ried-Donaire, A., Vergara-Correa, D., y Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos,* (6), 144-168. doi:10.5354/2452-5014.2021.60715

Fierro Evans y Carbajal Padilla (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. Psicoperspectivas, 18 (1), 1-14. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

Fuentes Hurtado, M. y González Martínez, J. (2017). Necesidades formativas del pro-

fesorado de Secundaria para la implementación de experiencias gamificadas en STEM. *RED. Revista de Educación a Distancia.* 54, 1-25. Artic. 8. 30-06-2017 doi: http://dx.doi.org/10.6018/red/54/8

Gairín, J. (1996). La detección de necesidades de formación. En J. Gairín, A. Ferrández, J. Tejada, A. Navío, A. (Eds.), *Formación para el empleo*, 71-116. CIFO.

Galindo Cuervo, N.F. y Vela Palacios, J.E. (2020). *Motivación académica en tiempos de covid-19, de estudiantes vinculados a universidades de Villavicencio: a partir de la teoría de Deci y Ryan*. Trabajo final de Grado. Universidad de Santo Tomas. doi. org/10.15332/tg.pre.2021.00381

Gallardo, K. (2020). Evaluación del aprendizaje en tiempos del COVID-19. *Observatorio de Innovación Educativa*. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: https://observatorio.tec.mx/edu-news/evaluación-del-aprendizaje-en-tiempos-de-covid19

García Peñalvo, F. J., Abella García, V., Corell, A., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19, *21*. doi: https://doi.org/10.14201/eks.23086

Gómez, O., Rodríguez Torres, J. y Cruz Cruz, P. (2020). Competencia digital del profesorado y la atención a la diversidad durante la COVID-19. Estudio de caso. *Revista de Comunicación y Salud, 10* (2), 483-502. doi: 10.35669/rcys.2020.10(2).483-502

Gómez-Hurtado, I., del Pilar García-Rodríguez, M., Falcón, I. G., y Llamas, J. M. C. Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9* (3), 415-433. doi: 10.15366/riejs2020.9.3.0

González Medina, M.A. y Treviño Villareal, D.C. (2020). Involucramiento docente y condiciones del aula: una díada para mejorar la convivencia escolar en bachillerato. *Revista de Investigación Educativa, 38*(2), 397-414. doi: 10.6018/rie.372241

Grande de Prado, M., García Peñalvo, F. J., Corell, A., y Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales, 1* (10), 49-58. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10366/145122

Gutiérrez, E. J. D., y Espinoza, K. G. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 10*(2), 102-134. doi: 10.447/remie.2020.5604

Hernández Amoros, Mª. J. y Carrasco Embuena, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching, 30* (2), 127-152. Recuperado de: https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9318/9611

Imbernón, F. (1998). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado*. España: Graó.

Jiménez, Ó. G., Torres, J. R., y Cruz, P. C. (2020). La competencia digital del profesorado y la atención a la diversidad durante la COVID-19. Estudio de caso. *Revista de Comunicación y Salud: RCyS, 10* (2), 483-502. doi: 10.35669/rcys.2020.10(2).483-502

Katz, L. (1980). A matrix for research on teacher education. En E. Hoyle. y J. Megarry, (eds). *World Yearbook of Education: Professional Development of Teachers World Yearbook of Education Kogan*, 283-292. Nueva York: Page-Nichols Publishing Company.

Ku Mota, M.M. y Tejada Fernández, J. (2015). Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales. *Educar, 51* (2), 397-416. doi: 10.5565/rev/educar.660

Llanga Vargas, E.F. y López Ibarra, C.I. (2020). Metodología del docente y aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de: https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/docente-aprendizaje.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante-1902docente-aprendizaje

López Rodríguez, R. R. (2021). Reflexiones acerca de las necesidades de formación docente en Colombia en los tiempos de la sociedad líquida. *Educación: Revista de la Universidad de Costa Ric*a, *45* (1), 534-546. doi: 10.15517/revedu.v45i1.42233

Manso, J., y Ramírez C. E. (2011). Formación inicial del profesorado en Asia: Atraer y retener a los mejores docentes. *Foro de Educación*, 13, pp.71-89. Salamanca: FahrenHouse.

MEC. (2013). Diseño curricular. Profesorado de Educación Escolar Básica. Primer y segundo ciclo. Asunción.

MEC. (2020). *Diseño curricular. Profesorado de Educación Escolar Básica. Primer y segundo ciclo*, 1-71. Asunción.

Moreno Rodríguez, R., Tejad Cruz, A. y Díaz Vega, M. (Coords.) et al. (2020). *COVID-19. Educación Inclusiva y Personas con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de la Teleedu-*

cación. (Colección, *23)*. Recuperado de: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7181_d_COVI19-EducacionInclusiva.pdf

Nahuelpi Leiva, J., Alfaro Guerra, C., Jiménez Brevis, M., & Fernández Rosales, J. (2021). *Aspectos facilitadores y limitantes de la práctica profesional en tiempos de Covid-19* (Tesis de grado, Universidad Andrés Bello).

Ochoa Cervantes, A.C. y Salinas de la Vega, J.J. (Coords) et al. (2019). *La convivencia escolar. Base para el aprendizaje y el desarrollo*. Universidad Autónoma de Querétaro. México. Recuperado de: http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro_La_convivencia_escolar_base_para_el_aprendizaje_y_desarrollo.pdf

Pagés, T., Triado, X., Peró , M.,Sabariego, M. (2019). Valoración de las necesidades formativas del personal docente e investigador de la Universidad de Barcelona. *V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad* (CINAIC 2019), Octubre 9-11, 214-219. DOI: 10.26754/CINAIC.2019.0048

Palomero Sánchez, L. (2020). *Estudio sobre la formación inicial de futuros docentes en convivencia y gestión de aula*. (Trabajo Fin de Máster, Universidad de Burgos). Recuperado de: https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5562/Palomero_S%C3%A1nchez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez, F. y Hernández, L. (2020). Los retos del COVID-19 y los centros educativos: ¿Cuáles son los riesgos de aprovechar poco las nuevas tecnologías? *COVID19: IvieExpress*, Generalitat de Valenciana, 1-11. https://www.ivie.es/wp-content/uploads/2020/07/20.Covid19_IvieExpress_Los-retos-del-COVID-19-y-los-centros-educativos.pdf

Pires Correia, L. (2012). La formación inicial de los educadores: profesores y profesoras. *Rizoma freireano,* (12).

Sáenz, Mª M. y Chocarro, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de investigación educativa*, *24*(82), 789-809. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300789&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Salazar-Gómez, E., y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios, 39* (53). Recuperado de: http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf

Sánchez Encalada, M.L. (2016). Formación de tutores como estrategia para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Integración Académica en*

Psicología, 4(12), 56.-68. Recuperado de: https://integracion-academica.org/attachments/article/141/05%20Formacion%20Tutores%20-%20MLSanchez.pdf

Sibaja Trejos, Z., Hernández Herrera, N., y Granados Portuguez, R. (2020). Reinventando la práctica docente en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica: una oportunidad de crecimiento profesional en tiempos de COVID-19. *Innovaciones Educativas*, 22 (Especial), 129-142. doi: 10.22458/ie.v22iEspecial.3245

Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innov. educ.* (Méx. DF), *17* (73), 117-131. México ene./abr.

Soto Gómez, E., Maldonado-Ruiz, G., Márquez-Román, A., y Peña Trapero, N. (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes.

Tejedor, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa, 8* (16), 15-37.

Tejedor, L., Cervi, Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social, 78*, 1-21. doi: 10.4185/RLCS-2020-1466

Urkidi Elorrieta, P. Losada Iglesias, D., López Ramos, V. y Yuste Tosina, R. 2020). El acceso a la formación inicial del profesorado y la mejora de la calidad docente. *Revista Complutense de Educación, 31* (3), 353-364. doi: 10.5209/rced.63476

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea.

Vaillant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileña Estudios Pedagógicos, 91* (229), 543-561. Recuperado de: http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/629/609

Vaillant, D. (2013). Formación Inicial del Profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada, 22,* 185-206. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2013-22-5090/Documento.pdf

Vaillant, D., y Cuba, S. (2008). *Profesión docente en Latinoamérica. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Tarea-PREAL-Foro Educativo.

Valencia, J.F. A., Vásquez, C.A.C., Restrepo, K.K., y Alvear, O.S. (2020). La llegada del Covid-19: Oportunidad para fortalecer las prácticas educativas mediadas por las TIC en la IU Escuela Nacional del Deporte. *Modelos Educativos Innovadores en Educación Superior/Fundación Organización Universitaria Interamericana*, 212.

Vialart Vidal, M.N. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educ Med*, *34* (3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000300015&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Villén Sánchez, C. (2020). *El profesorado y las tecnologías en tiempos de confinamiento por la pandemia Covid-19: Creencias sobre actitudes, formación, competencia digital e importancia de las TIC en educación*. . (Trabajo Fin de Máster en "Las TIC en Educación), Universidad de Salamanca. Recuperado de: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/143691/TFM_Vill%c3%a9nS%c3%a1nchezC_Profesoradoytecnolog%c3%adas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zempoalteca Durán, B., Barragán López, J.F., González Martínez, J. y Guzmán Flores, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior.Apert(Guadalaj., Jal.), Guadalajara, 9(1), 80-96. doi: 10.32870/ap.v9n1.922