

Percepción de futuros docentes sobre las competencias adquiridas en la formación Inicial

Perception of future teachers on the skills acquired in initial training

José María Castillo Vega¹

¹Universidad Iberoamericana, jose.castillo@unibe.edu.py, <https://orcid.org/0000-0003-3726-5339>, Asunción, Paraguay

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 29-04-2026

Revisado 30-04-2026

Aceptado 01-07-2026

Palabras Clave:

Formación docente inicial
Competencias profesionales
Educación primaria
Autopercepción
Paraguay

Keywords:

Initial teacher training
Professional competencies
Primary education
Self-perception
Paraguay

RESUMEN

La formación docente inicial en Paraguay fue rediseñada en 2019 para desarrollar competencias profesionales integrales en futuros maestros de Educación Primaria. Este estudio describió la percepción de 990 estudiantes del último año de 21 Institutos de Formación Docente (14 departamentos) durante 2023 (tasa de respuesta 94%) sobre las competencias adquiridas en tres dimensiones: Gestión del Currículo, Gestión de la Vinculación Social y Gestión del Desarrollo Personal y Profesional. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental y transversal, con la aplicación de un cuestionario de 18 ítems (escala Likert 0–5; $\alpha = .94$) validado por expertos. Los resultados muestran valoraciones consistentemente altas: todas las medias superaron 4.00. La Gestión de la Vinculación Social fue la mejor valorada ($M = 4.37$, $DE = 0.81$); el conocimiento de contenidos curriculares específicos fue el menos valorado ($M = 4.00$, $DE = 0.98$). Las capacidades de planificación, diseño de recursos, creación de ambientes de aprendizaje y trabajo en equipo obtuvieron las puntuaciones más elevadas. Se concluye que la formación docente inicial desarrolla competencias esenciales con valoración positiva, pero el dominio de contenidos curriculares y el conocimiento normativo requieren fortalecimiento mediante ajustes en la distribución curricular de los IFD.

ABSTRACT

Initial teacher training in Paraguay was redesigned in 2019 to develop comprehensive professional competencies in future primary school teachers. This study described the perceptions of 990 final-year students from 21 Teacher Training Institutes (14 departments) during 2023 (94% response rate) regarding the competencies acquired in three dimensions: Curriculum Management, Community Engagement Management, and Personal and Professional Development Management. The research employed a quantitative, non-experimental, and cross-sectional approach, using an 18-item questionnaire (Likert scale 0–5; $\alpha = .94$) validated by experts. The results show consistently high ratings: all means exceeded 4.00. Community Engagement Management was the highest rated ($M = 4.37$, $SD = 0.81$); knowledge of specific curricular content was the lowest rated ($M = 4.00$, $SD = 0.98$). The skills of planning, resource design, creation of learning environments, and teamwork received the highest scores. It is concluded that initial teacher training develops essential competencies with positive evaluations, but mastery of curricular content and regulatory knowledge require strengthening through adjustments to the curriculum distribution of teacher training institutions.

INTRODUCCIÓN

La formación docente inicial (FDI) es reconocida como el eje articulador de la calidad educativa en los sistemas escolares contemporáneos. Informes internacionales recientes reafirman que el desempeño del profesorado constituye el factor intraescolar de mayor incidencia sobre los aprendizajes del estudiantado y que, por tanto, la calidad de su formación inicial determina en gran medida los resultados educativos a largo

plazo (UNESCO, 2024). En este contexto, los programas de FDI enfrentan el desafío de superar modelos centrados en la transmisión de contenidos para adoptar enfoques orientados al desarrollo de competencias profesionales complejas, capaces de responder a contextos educativos marcados por la diversidad, la incertidumbre y la transformación tecnológica acelerada (Flores, 2022).

En América Latina, los sistemas de FDI han emprendido procesos de reforma orientados a la adopción de marcos competenciales integrados. Países como Chile, Colombia, Perú y México han renovado sus diseños curriculares de formación docente durante la última década, aunque la evidencia empírica sobre los efectos de estas reformas en la percepción de preparación profesional de los egresados sigue siendo escasa y heterogénea (Ávalos, 2021). Investigaciones recientes realizadas en la región identifican una brecha consistente entre la autopercepción de preparación en competencias relacionales, sistemáticamente más alta, y el dominio percibido de los contenidos curriculares de la especialidad, lo que plantea interrogantes sobre la distribución del énfasis formativo en los planes de estudio (Vaillant & Marcelo, 2021; Cano & Ordoñez, 2021).

Paraguay constituye un caso de particular relevancia en este panorama. A partir de 2020, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) implementó un rediseño curricular integral en los Institutos de Formación Docente (IFD), organizado en tres dimensiones competenciales: Gestión del Currículo, Gestión de la Vinculación Social y Gestión del Desarrollo Personal y Profesional (MEC, 2020). Esta reforma respondió a diagnósticos que evidenciaban desarticulación entre la formación recibida y las demandas reales del sistema educativo. Sin embargo, al momento de realizarse el presente estudio no existían datos sistemáticos y representativos que permitieran valorar en qué medida los estudiantes próximos al egreso percibían haber adquirido las competencias establecidas en el nuevo currículo (Castillo-Vega et al., 2022; Castillo-Vega et al., 2023).

Desde el punto de vista conceptual, la competencia docente se entiende como el conjunto integrado de desempeños que el profesorado despliega en los distintos contextos de su labor: planificación didáctica, gestión del aula, vinculación comunitaria y desarrollo profesional continuo para un ejercicio eficaz y responsable de la profesión (Valle et al., 2023). La autopercepción de competencia, definida como la valoración que el propio sujeto formula sobre sus capacidades profesionales, constituye un indicador con validez predictiva demostrada: estudios recientes confirman que una autopercepción positiva y ajustada se asocia con mayor calidad instruccional, mayor compromiso con la innovación pedagógica y mejores resultados de aprendizaje en el estudiantado (Ortega-Ruipérez et al., 2023). Investigaciones de síntesis realizadas en Iberoamérica entre 2021 y 2024 señalan, además, que las competencias digitales y de investigación pedagógica son las que presentan mayor brecha entre la formación recibida y la demandada por los contextos escolares actuales (Guerrero Neaves & Loaiza Aguirre, 2024).

A pesar del creciente interés investigativo por la evaluación de la FDI en América Latina, los estudios empíricos centrados específicamente en la autopercepción de competencias de futuros docentes de Educación Primaria en países de renta media baja son escasos. En el caso de Paraguay, la ausencia de datos sistemáticos sobre la percepción de los propios estudiantes respecto a las competencias adquiridas bajo el nuevo currículo del MEC (2020) constituye una brecha que impide tanto la evaluación fundamentada de la reforma como la identificación de las áreas que requieren intervención prioritaria. Esta situación configura el problema que justifica el presente estudio (Castellanos Monroy & Rojas Villamil, 2023; López Rupérez & Moraleta Ruano, 2022).

En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo describir la percepción de los futuros docentes de Educación Primaria de los IFD de Paraguay sobre las competencias profesionales adquiridas en la FDI, en sus dimensiones de Gestión del Currículo, Gestión de la Vinculación Social y Gestión del Desarrollo Personal y Profesional en estudiantes del último año de los IFD de Paraguay durante el ciclo lectivo 2023. Se busca, asimismo, analizar las relaciones estadísticas entre dichas dimensiones y aportar evidencia empírica que oriente el fortalecimiento del modelo curricular vigente.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se adoptó un diseño no experimental transversal con enfoque cuantitativo y alcance descriptivo (Bisquerra, 2019).

La población objetivo estuvo conformada por la totalidad de los estudiantes de último año de la especialidad de Educación Primaria (1.º y 2.º ciclo de la EEB) de los IFD de 14 departamentos de la República del Paraguay. Se utilizó un muestreo censal: se procuró encuestar a la totalidad de la población accesible, de modo que no se aplicó procedimiento de selección aleatoria ni por conglomerados. De los 1.053 estudiantes matriculados en los 21 IFD participantes, respondieron 990, lo que representó una tasa de respuesta del 94%. Este tamaño muestral, calculado con base en la fórmula para proporciones (proporción estimada: 0.50; nivel de confianza: 95%; error máximo admisible: $\pm 5\%$), resultó estadísticamente suficiente para los análisis realizados.

La media de edad de los participantes fue de 26.25 años ($DE = 5.50$). En cuanto a la distribución por sexo, 776 participantes eran mujeres (78.40%) y 214 eran varones (21.60%), lo que refleja la feminización característica de la docencia primaria en el país.

Los criterios de inclusión fueron: (a) estar matriculado en el último año de la FDI en un IFD público o privado subvencionado por el MEC; (b) cursar la especialidad de Educación Primaria; y (c) haber completado la totalidad de las prácticas profesionales establecidas en el plan de estudios. Los criterios de exclusión fueron: (a) cursar especialidades distintas a la Educación Primaria; (b) no haber finalizado las prácticas profesionales al momento de la aplicación; y (c) negativa voluntaria a participar.

Se administró un cuestionario de autopercepción de competencias docentes, desarrollado en el marco de una investigación doctoral sobre la FDI en Paraguay y adaptado al nuevo diseño curricular del MEC (2020). El instrumento comprende 18 ítems distribuidos en tres dimensiones: Gestión del Currículo (6 ítems), Gestión de la Vinculación Social (5 ítems) y Gestión del Desarrollo Personal y Profesional (7 ítems). La escala de respuesta es de tipo Likert con seis anclajes ordinales (0 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo); la ausencia de punto neutro favorece la discriminación de respuestas y reduce la tendencia a la indecisión central (Gómez, 1990).

La validez de contenido se estableció mediante juicio de cinco expertos con trayectoria en formación docente y evaluación educativa, quienes valoraron la pertinencia, claridad y representatividad de cada ítem en relación con el modelo competencial del MEC. A partir de sus observaciones se realizaron ajustes terminológicos y se verificó la adecuación cultural al contexto paraguayo. La consistencia interna fue estimada mediante el coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = .94$) en un estudio piloto previo con 45 estudiantes de IFD no incluidos en la muestra principal, resultado que indica una alta fiabilidad de la escala.

La recolección de datos se realizó entre julio y agosto de 2023. La modalidad digital se seleccionó por su capacidad para alcanzar muestras geográficamente dispersas en 14 departamentos del país, garantizando al mismo tiempo la estandarización del procedimiento de respuesta y la trazabilidad de los datos. La participación fue voluntaria y los datos fueron anonimizados, utilizados exclusivamente con fines científicos. El procesamiento estadístico se realizó con el software IBM SPSS v. 27. Para el análisis descriptivo se calcularon medias (M), desviaciones estándar (DE) y distribuciones de frecuencia relativa por ítem y dimensión.

El estudio se desarrolló conforme a la normativa de protección de datos vigente en la normativa institucional. Todos los participantes recibieron información escrita sobre los objetivos, procedimientos y alcances del estudio, y expresaron su consentimiento de forma libre e informada antes de responder el cuestionario. La participación fue en todo momento voluntaria y anónima. La investigación contó con la autorización institucional de las autoridades de cada IFD participante. Los datos se almacenaron en repositorios con acceso restringido y serán eliminados al concluir el periodo de difusión de resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presenta el análisis de los datos obtenidos tras la aplicación del cuestionario a los futuros docentes de Educación Primaria de los IFD seleccionados. Para ello se realizaron dos tipos de análisis complementarios: un análisis descriptivo que permitió resumir y caracterizar las respuestas de la muestra mediante medidas de tendencia central, dispersión y frecuencias, ofreciendo una visión clara y detallada de la percepción de los participantes sobre las competencias adquiridas.

En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos en la Dimensión I, que evalúa competencias docentes relacionadas con el conocimiento, planificación, diseño, integración y evaluación del currículo.

Tabla 1: Percepción sobre las competencias profesionales adquiridas en la FDI- Dimensión I

Ítem	M	DE	Frecuencia (%)							
			0	1	2	3	4	5		
Dimensión I Gestión del Currículum										
1. Conozco los contenidos curriculares de las materias relativas a mi especialidad.	4.00	0.98	0.5	1.4	4.5	21.1	36.1	36.4		
2. Soy capaz de planificar, orientar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	4.44	0.85	0.1	0.6	3.4	8.6	25.9	61.4		
3. Soy capaz de concretar el Currículum a modo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes.	4.30	0.89	0.1	1.2	3.2	11.5	32.3	51.6		

4. Soy capaz de diseñar recursos didácticos, materiales y planes de formación a fin de desarrollar espacios de aprendizaje.	4.49	0.83	0.1	0.4	3.3	8.7	21.8	65.7
5. Soy capaz de poner en práctica estrategias específicas de enseñanza para realizar una integración adecuada de niños con necesidades educativas especiales en el aula.	4.32	0.94	0.3	1.1	3.3	13.4	24.9	56.9
6. Soy capaz de evaluar y monitorear en forma permanente el proceso de aprendizaje de los alumnos empleando variados instrumentos	4.38	0.88	0.1	0,6	3.9	10.4	26.2	58.8

En esta dimensión, las medias oscilaron entre 4.00 y 4.49. El ítem de mayor valoración correspondió a la capacidad para diseñar recursos didácticos y planes de formación ($M = 4.49$, $DE = 0.83$), seguido de la planificación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje ($M = 4.44$, $DE = 0.85$). El ítem con la media más baja de toda la escala fue el conocimiento de los contenidos curriculares de la especialidad ($M = 4.00$, $DE = 0.98$), que también presentó la mayor dispersión, con un 27.5% de respuestas ubicadas en los niveles 0 a 3.

La Dimensión II registró el promedio más alto del estudio ($M = 4.37$, $DE = 0.81$). Las medias de los cinco ítems oscilaron entre 4.25 y 4.45, con más del 79% de las respuestas concentradas en los niveles 4 y 5. El ítem con mayor valoración fue la creación de ambientes y condiciones propicias para el aprendizaje ($M = 4.45$, $DE = 0.88$), mientras que el conocimiento de los procesos de interacción y comunicación en el aula obtuvo la media más baja de la dimensión ($M = 4.25$, $DE = 0.94$) (Tabla 2).

Tabla 2: Percepción sobre las competencias profesionales adquiridas en la FDI- Dimensión II

Ítem	M	DE	Frecuencia (%)						
			0	1	2	3	4	5	
Dimensión II Gestión de la Vinculación Social									
7. Conozco los procesos de interacción y comunicación en el aula.	4.25	0.94	0.1	0.7	5.2	14.1	28.2	51.7	
8. Soy capaz de crear ambientes y condiciones propicias para el aprendizaje.	4.45	0.88	0.3	0.5	3.5	9.3	22.6	63.7	
9. Soy capaz de vincularme efectivamente con los diferentes actores educativos.	4.39	0.89	0.1	0.7	4.2	9.4	25.9	59.7	
10. Soy capaz de planificar, promover, implementar y evaluar actividades formales y no formales.	4.37	0.89	0.1	0.5	4.3	10.9	25.4	58.8	
11. Soy capaz de informar y asesorar a las familias con relación a los procesos formativos de los estudiantes.	4.37	0.91	0.1	0.7	4.4	10.9	24.4	59.4	

Finalmente, en la Dimensión III, las medias se situaron entre 4.12 y 4.36. El ítem con mayor valoración fue la capacidad de trabajo en equipos multidisciplinarios ($M = 4.36$, $DE = 0.89$), seguido de la toma de decisiones informadas ($M = 4.34$, $DE = 0.92$) y el trabajo autónomo ($M = 4.33$, $DE = 0.96$). El conocimiento de la normativa legal referente al ejercicio profesional registró la media más baja de la dimensión ($M = 4.12$, $DE = 1.02$), con el 21% de las respuestas ubicadas en los niveles 0 a 3, la proporción más alta de toda la escala junto al ítem 1.

Tabla 3: Percepción sobre las competencias profesionales adquiridas en la FDI- Dimensión III

Ítem	M	DE	Frecuencia (%)					
			0	1	2	3	4	5
Dimensión III Gestión del Desarrollo Personal y Profesional								
12. Me comunico con suficiencia, en forma oral y escrita, en las lenguas oficiales del país.	4.32	1.00	0.7	1.0	6.0	7.6	27.4	57.4
13. Soy capaz de utilizar adecuadamente las tecnologías de la comunicación y de la información en los procesos educativos.	4.28	0.99	0.5	1.1	5.8	9.6	28.5	54.5
14. Manejo elementos de la investigación para la reflexión y mejora constante de la práctica pedagógica.	4.18	0.95	0.2	1.1	6.0	10.8	37.0	44.9
15. Soy capaz de trabajar en equipos multidisciplinarios para la búsqueda de metas comunes.	4.36	0.89	0.3	0.6	5.1	6.3	32.0	55.8
16. Soy capaz de trabajar en forma autónoma sin necesidad de constantes supervisiones.	4.33	0.96	0.2	1.5	5.5	7.6	28.7	56.6
17. Soy capaz de tomar decisiones informadas y fundadas.	4.34	0.92	0.2	0.7	5.8	7.7	30.0	55.7
18. Conozco la normativa legal referente al ejercicio de la Profesión docente en el nivel especializado.	4.12	1.02	0.4	1.4	7.3	11.8	34.8	44.2

De forma complementaria, en la Figura 1 se presenta el promedio general de la valoración conforme a las dimensiones analizadas. Los resultados muestran que la Dimensión II (Gestión de la vinculación social) presenta el puntaje promedio más alto (4.37), seguida de la dimensión I (Gestión del Currículum) con 4,32, y la dimensión III (Gestión de Desarrollo personal y profesional), con 4,28. Como se ha señalado anteriormente, estos resultados evidencian una percepción positiva y homogénea respecto a la formación recibida en las distintas áreas del modelo de FDI.

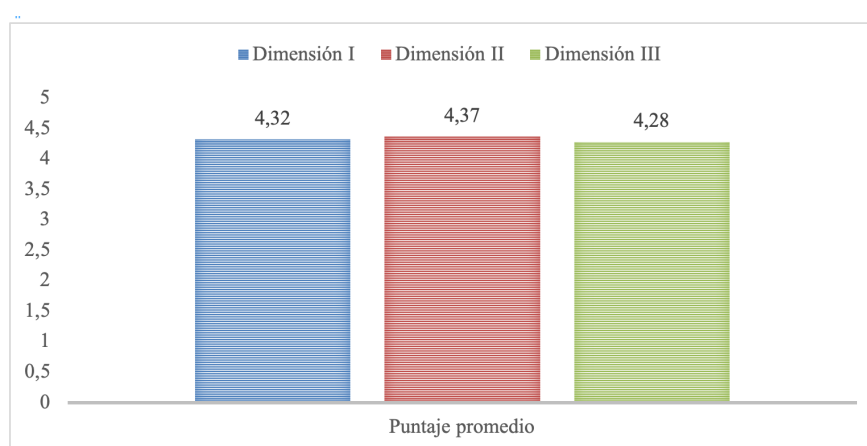


Fig. 1: Promedio general de la valoración de los futuros maestros conforme a las dimensiones analizadas

Discusión de los principales resultados

Los resultados muestran que los futuros docentes de Educación Primaria de los IFD de Paraguay perciben la adquisición de competencia profesional positiva y homogénea al concluir su formación inicial, con medias superiores a 4.00 en los 18 ítems evaluados. Este patrón coincide con lo reportado en estudios latinoamericanos recientes que señalan que los estudiantes en proceso de egreso tienden a valorar favorablemente su preparación, especialmente en competencias de carácter relacional (Ávalos, 2021). Sin

embargo, la autopercepción positiva no equivale a un indicador suficiente de eficacia formativa. La literatura especializada documenta una brecha frecuente entre la competencia percibida al egreso y el desempeño efectivo durante la inserción laboral, fenómeno conocido como "choque con la realidad", lo que subraya la necesidad de triangular la autopercepción con evaluaciones externas del desempeño docente en contextos reales (Flores, 2022).

La brecha más significativa del estudio se ubica en el conocimiento de los contenidos curriculares de la especialidad ($M = 4.00$, $DE = 0.98$), que registró la media más baja y la mayor dispersión de toda la escala. Este resultado es coherente con evidencias recientes que identifican el dominio disciplinar como el componente con mayor déficit percibido en los programas de FDI de la región (Ávalos, 2021; Vaillant y Marcelo, 2021). La debilidad en el conocimiento del contenido específico es crítica porque condiciona la calidad de la planificación didáctica y la capacidad del docente para responder ante los errores conceptuales del estudiantado. Una hipótesis explicativa es que el diseño curricular del MEC (2020), al priorizar el desarrollo de competencias transversales, redujo la carga horaria dedicada a la formación disciplinar de la especialidad; sin embargo, esta hipótesis requiere verificación mediante análisis curriculares específicos y no puede confirmarse desde los datos de autopercepción disponibles.

La Dimensión II (Gestión de la Vinculación Social) concentró las valoraciones más altas del estudio ($M = 4.37$). Este resultado puede relacionarse con el énfasis que el nuevo currículo paraguayo otorga a la vinculación comunitaria y a la gestión de ambientes de aprendizaje inclusivos. Investigaciones recientes en el área confirman que las prácticas preprofesionales bien estructuradas son el principal factor de fortalecimiento de la dimensión relacional del perfil docente, dado que permiten la aplicación contextualizada de competencias sociales y comunicativas (Cano y Ordoñez, 2021; Guerrero Neaves y Loaiza Aguirre, 2024). No obstante, la menor puntuación dentro de esta dimensión, el conocimiento de los procesos de interacción y comunicación en el aula ($M = 4.25$), indica que persisten oportunidades de mejora en la formación sistemática de habilidades comunicativas de carácter más técnico.

En la Dimensión III, el conocimiento de la normativa legal ($M = 4.12$) y el manejo de herramientas de investigación pedagógica ($M = 4.18$) obtuvieron las medias más bajas del estudio. La escasa percepción de preparación en el componente normativo es un hallazgo que otros estudios recientes sobre egresados de FDI en la región confirman: el marco regulatorio de la profesión docente suele recibir tratamiento periférico en los planes de estudio, lo que puede comprometer el ejercicio ético y jurídicamente fundamentado de la docencia (López Rupérez y Moraleda Ruano, 2022). En cuanto a la formación investigativa, la revisión sistemática de Castellanos Monroy y Rojas Villamil (2023) señala que la competencia investigativa de los docentes en Iberoamérica presenta niveles bajos de desarrollo en la FDI, lo que pone en cuestión los modelos formativos que la tratan como contenido terminal y no como eje transversal. La integración de tecnologías emergentes, incluida la inteligencia artificial, como instrumentos de investigación y gestión pedagógica constituye, a su vez, una dimensión emergente que el currículo vigente podría incorporar en sus próximas revisiones (López-Regalado et al., 2024).

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. La medición se basa exclusivamente en autopercepción, con los riesgos de sobreestimación asociados a la deseabilidad social. El diseño transversal impide establecer relaciones causales ni analizar la evolución de las competencias a lo largo del tiempo. La muestra está circunscrita a IFD de Educación Primaria de Paraguay, lo que acota la transferibilidad de los resultados a otros niveles educativos o contextos nacionales. La ausencia de datos desagregados por departamento o tipo de gestión del IFD (público o privado) limita, además, el análisis diferencial de los resultados.

Las investigaciones posteriores deberán triangular la autopercepción con evaluaciones externas del desempeño, mediante observación de clases y valoración de supervisores durante los primeros años de inserción laboral. Los estudios longitudinales que sigan a los egresados desde el egreso hasta los primeros años de ejercicio profesional permitirán determinar en qué medida la percepción de competencia se mantiene, ajusta o deteriora al confrontarse con la realidad del aula. Se recomienda, asimismo, incorporar variables como el departamento de procedencia, el tipo de IFD y el perfil socioeconómico del estudiantado, con el fin de identificar factores contextuales que modulen la autopercepción de competencias.

CONCLUSIÓN

El estudio tuvo por objetivo describir la percepción de los futuros docentes de Educación Primaria de los IFD de Paraguay sobre las competencias profesionales adquiridas en la Formación Docente Inicial (FDI) durante el ciclo lectivo 2023, en las dimensiones Gestión del Currículum, Gestión de la Vinculación Social y Gestión del Desarrollo Personal y Profesional. Los resultados revelan una valoración claramente positiva de las competencias vinculadas a la planificación didáctica, el diseño de recursos, la creación de ambientes de aprendizaje y el trabajo en equipo, mientras que el conocimiento específico de los contenidos disciplinarios y el dominio de la normativa profesional aparecen como las áreas con mayores dificultades

y mayor variabilidad entre estudiantes. La dimensión de Gestión de la Vinculación Social consolidó la valoración más alta, seguida por la Gestión del Currículum y la Gestión del Desarrollo Personal y Profesional, lo que indica un desarrollo sólido de capacidades prácticas y relacionales en la formación inicial.

Estas conclusiones aportan evidencia nacional sobre el efecto del rediseño curricular de 2019: el enfoque por competencias favorece el desarrollo de habilidades prácticas y relacionales apreciadas por los futuros docentes, pero requiere complementarse con estrategias concretas para reforzar la formación en contenidos disciplinares y en el marco normativo de la profesión. En términos prácticos, ello implica revisar la distribución de contenidos en los planes de estudio, fortalecer módulos de normativa y contenido específico, y promover prácticas integradoras que articulen saberes teóricos y procedimientos.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2021). Teacher professional development and the improvement of teaching and learning in Latin America. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 79–99. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18988>
- Ayala-Ortiz, L. I., Castillo-Vega, J. M., Ferreira-Delgado, R. D., & Villalba-Benítez, S. M. (2023). Estrés laboral del profesorado de 1.º y 2.º ciclos de la Educación Escolar Básica en Paraguay. *Puriq*, 5, e505. <https://doi.org/10.37073/puriq.5.505>
- Bisqueria, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cano, M. C., & Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 284–295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Castellanos Monroy, N. E., & Rojas Villamil, Y. P. (2023). Competencias del siglo XXI en educación: una revisión sistemática durante el periodo 2014-2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 219–249. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6869
- Castillo-Vega, J. M., Donaire, C., Manso, J., & Lagunes-Domínguez, A. (2022). Formación docente inicial desde una perspectiva comparada entre España, Chile y Paraguay. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 1–14. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp1-14>
- Castillo-Vega, J. M., Ortiz-Ayala, L. I., Ferreira-Delgado, R. D., & Villalba-Benítez, S. M. (2023). Política de Formación Docente Inicial en Paraguay: Avances y principales retos en el marco de la Transformación Educativa. *INNOVA Research Journal*, 8(3), 1–15. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n3.2023.2268>
- Castillo-Vega, J. M. (2024). *La formación docente inicial en Paraguay: Valoración del nuevo modelo en el marco de la Transformación Educativa* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Colomer-Feliu, J., Palomares-Montero, D., & Cívico-Ariza, A. (2023). Initial teacher education and professional competences: A systematic review. *Education Sciences*, 13(5), 489. <https://doi.org/10.3390/educsci13050489>
- Correa-Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., & Gervais, C. (2021). Developing reflective practice in initial teacher education: A model for analysis. *Reflective Practice*, 22(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1821852>
- Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. Á., & Adell-Segura, J. (2022). Digital teaching competence of university teachers: A systematic review of the literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 17(4), 399–409. <https://doi.org/10.1109/RITA.2022.3226256>
- Flores, M. A. (2022). *Teacher education and teaching in challenging times*. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2026980>
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (15th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Gómez, C. (1990). Escalas: Problemática subyacente. En M. Latiesa (Ed.), *Pluralismo metodológico en la investigación social: Ensayos típicos* (pp. 163-186). Centro de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Guerrero Neaves, S., & Loaiza Aguirre, M. I. (2024). Competencias docentes en la era digital: revisión sistemática en Iberoamérica (2018-2023). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 71, 55–78. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.100455>
- Hernández-Lalinde, J. D., Espinosa Castro, F., Rodríguez, J. E., Chacón Rangel, J. G., Toloza Sierra, C. A., Arenas Torrado, M. K., Carrillo Sierra, S. M., & Bermúdez Pirela, V. J. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 587–595. <https://www.redalyc.org/journal/559/55963207025/>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

- König, J., Blömeke, S., Jentsch, A., Schlesinger, L., Felske, C. F., Musekamp, F., & Kaiser, G. (2021). The links between pedagogical competence, instructional quality, and mathematics achievement in the lower secondary classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 107(1), 189–212. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-10021-0>
- León, O., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación: Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4.ª ed.). McGraw-Hill.
- López-Regalado, O., Núñez-Rojas, N., López Gil, O. R., & Sánchez-Rodríguez, J. (2024). Analysis of the use of artificial intelligence in university education: a systematic review. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 70, 97–122. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.106336>
- López Rupérez, F., & Moraleda Ruano, Á. (2022). Políticas centradas en el profesorado: realidades y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 9–13. <https://doi.org/10.35362/rie9015441>
- Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay. (2020). *Diseño Curricular Profesorado de Educación Escolar Básica para 1.º y 2.º ciclo*. MEC.
- Mérida-Serrano, R., Olivares-García, M. Á., & González-Alfaya, M. E. (2021). Discovering competencies for teaching in early childhood and primary school by practicum students. *Sustainability*, 13(5), 2749. <https://doi.org/10.3390/su13052749>
- Ortega-Ruipérez, B., Castellanos Sánchez, A., & Robledo Ramón, P. (2023). Teachers' self-efficacy beliefs and their relationship to instructional quality in Spanish schools. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103990. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103990>
- Ruíz Díaz Caballero, M., & Castillo-Vega, J. M. (2023). Desarrollo profesional de docentes para el aprendizaje basado en TIC en Chile y España. *AULA PYAHU - Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 1(2), 137–149. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-12art11>
- Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., & Miño-Puigcercós, R. (2021). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 46(1), 35–48. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1841873>
- Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F., & Baran, E. (2022). Enhancing pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge: Technology-related instruction in teacher education. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(3), 368–383. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1849553>
- UNESCO. (2024). *Global report on teachers: Addressing the teacher shortage*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Ambiente en Educación*, 19(4), 55–69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Valle, J. M., Manso, J., & Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes: El Modelo 9:20*. Narcea.
- Vanegas-Ortega, C., & Fuentes-Mansilla, A. (2021). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 115–138. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1063>
- Vásquez-Guevara, S. L., Morales-García, L., & Ccoicca-Miranda, F. (2023). Competencias digitales en la formación inicial docente: revisión sistemática. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 68, 111–134. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.96542>
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2021). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso. *Formación Universitaria*, 14(4), 75–90. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400075>