

**Estudio sobre las necesidades de formación didáctica del docente universitario
paraguayo del área de contabilidad¹**

Kitty Gaona Franco²

Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)

Páginas 274-290

Fecha recepción: Septiembre 2011 (aceptación octubre 2011)

Resumen.

La investigación se justifica por la preocupación en mejorar los procesos formativos de los profesores de la carrera de contabilidad de Paraguay, cuyo objetivo ha sido determinar el nivel de formación del profesorado de la carrera de Contabilidad impartida en las Universidades públicas y privadas de Paraguay para el desempeño de su función docente. El modelo adoptado para este estudio es de naturaleza comprensiva, exploratoria, descriptiva y confirmatoria. Se optó por un modelo de investigación abierto al empleo combinado de técnicas cualitativas y cuantitativas, en un primer momento se realizaron un estudio de corte cualitativo en torno a los documentos de los planes de estudio de las distintas universidades. Seguidamente el estudio cuantitativo a través de aplicación del cuestionario. Se ha analizado los planes de estudio de las distintas universidades paraguayas que imparten la carrera de contabilidad y por último se ha realizado grupos de discusión en torno a la temática abordada. En este sentido, la población sobre la que se dirige el presente estudio está constituida por los profesores de la licenciatura de Contabilidad impartida en las Universidades públicas y privadas de Paraguay. Los conclusiones a las que se han llegado a través de los resultados obtenidos han sido: con respecto a las necesidades de formación del profesorado, el diseño de prácticas profesionales que contribuyan a una mejora de la formación y su relación con las necesidades que emergen de su desarrollo profesional, ausencia de formación, la principal dificultad que manifiesta el profesorado se centra en los tiempos, afirmaron de no disponer de tiempo suficiente, tanto para su mejora formativa en docencia universitaria como en su dedicación a la investigación. Con respecto a la formación para la investigación, la carencia detectada es total. No han recibido formación en ese sentido y si que la demandan.

Palabras claves: Educación Superior (Paraguay), Universidades Públicas (Paraguay), Universidades Privadas (Paraguay), Carrera Contable (Paraguay), Formación del Docente Universitario (Paraguay), Docencia Universitaria (Paraguay).

¹ Parte de la tesis doctoral presentada a la Universidad de Jaén, para la obtención del título de Doctorado en Educación, 2011.

² Dra. en Ciencias de la Educación por la Universidad de Jaén, Rectora de la Universidad Autónoma de Asunción.-

I. Introducción.

Conociendo la realidad paraguaya, podemos decir a priori que la mayoría de los profesores que enseñan a nivel universitario, son egresados de carreras afines a las ciencias contables y administrativas, pero no poseen formación pedagógica para enseñar su especialidad. En este contexto se nota claramente la poca o deficiente preparación de los estudiantes para el ingreso en las universidades, las que conociendo esta realidad deben realizar cursillos de ingreso, o cursos preparatorios para el acceso a las diferentes carreras que ofrecen, para paliar en alguna medida la falta de base sobre todo en el área de redacción y matemáticas. No existe hasta hoy una Institución Educativa que se dedique a la formación de profesores para la enseñanza de Contabilidad, aunque existen colegiados que aglutinan a los profesionales contables y administrativos, más que nada dando apoyo para las actualizaciones a través de la realización de congresos y seminarios para la actualización como profesional contable en los aspectos tributarios y financieros.

La investigación se justifica por la preocupación en mejorar los procesos formativos de los profesores de la carrera de contabilidad de Paraguay. En este sentido y en virtud de lo revisado podemos plantear las siguientes interrogantes que constituyen la problemática de la investigación:

- ¿La formación académica, pedagógica y profesional del profesorado está orientado a mejorar la calidad del proceso de transmisión del conocimiento?
- ¿Cuál es la actitud del profesorado en lo relacionado a la actualización permanente y la capacidad de motivación y liderazgo?
- ¿La infraestructura disponible satisface las necesidades formativas y la transmisión de conocimientos?
- ¿Cuál es la relación existente entre los requerimientos del plan de estudios y las necesidades formativas del profesorado?
- ¿Los docentes de Contabilidad de Paraguay tienen necesidades formativas en el ámbito pedagógico

didáctico en el desarrollo de sus prácticas de clases?

- La carrera de Contabilidad ofrecida por las diferentes universidades de Paraguay, ¿cuenta dentro de su malla curricular con la materia pedagogía?

II. La Educación Superior en Paraguay.

2.1 Antecedentes.

Hasta 1960, el Paraguay contó con una única universidad de carácter público que se inició a partir de la Escuela de Derecho hacia fines del Siglo XIX. En dicho año, la Universidad Católica, experimentó una fuerte expansión en las décadas del setenta y ochenta.

El inicio del proceso de democratización en 1989 implicó el final de una larga era durante la cual la educación tuvo que soportar las restricciones y rigores. Resultado final fue el de haber sumido a la educación superior paraguaya en una situación de rezago.

Un rasgo decisivo desde el arranque mismo del proceso de la reforma educativa fue el de hacer quedado intacta la tradicional escisión entre la educación superior universitaria y el resto del sistema educativo formal. Amparada en una peculiar interpretación del principio de autonomía universitaria, la cúpula de poder de la Universidad Nacional, no sólo desconoció el plan nacional de reforma educativa sino desestimó cualquier urgencia o necesidad de emprender una reforma universitaria.

Según Rivarola Domingo, M. (2003) en su obra "La Educación Superior Universitaria en el Paraguay" manifiestan que, en comparación con otros países de la región, la evolución de la educación superior en el Paraguay presenta algunas características particulares. Una de ellas es la tardía aparición de la universidad como institución de educación superior. En esa línea, atendiendo a la particularidad del Paraguay, principalmente en lo que hace a su desarrollo educativo y el contexto social y político que lo ha condicionado, el estudio dedicó una especial atención al capítulo sobre la evolución histórica de la educación superior. Además de lo tardío de la

aparición de la institución universitaria, factores tales como la devastadora guerra de la Triple Alianza (1865/1870) y el largo ciclo autoritario que se afirmó en el país con posterioridad a la guerra del Chaco (1932/1935), constituyeron fuertes determinantes que incidieron de manera directa y trascendente en evolución de la universidad paraguaya.

En la Educación Superior Universitaria en el Paraguay, Rivarola, Domingo M. 2003, afirma que: El fuerte impulso dado a la educación por la dirigencia surgida en la postguerra resultó en el cumplimiento, en 1889, de un objetivo largamente postergado: la creación de la Universidad Nacional. El Gobierno procedió a la promulgación de la ley respectiva el 24 de septiembre de 1889, considerada como fecha de fundación de la Universidad Nacional de Asunción. Que debería comenzar con **tres facultades: Derecho y Ciencias Sociales; Medicina** y ramas anexas; **y Matemáticas**, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales se organizó en base a las cátedras de Derecho Natural, Economía Política y Estadística, Historia del Derecho Romano y Literatura Española y Americana. La Facultad de Medicina se inició con las cátedras de Anatomía Descriptiva, Anatomía y Disección, Histología Técnica, Química aplicada a la Medicina, y Física. En cuanto a la Facultad de Matemáticas, a pesar de haberse realizado algunos nombramientos de docentes, el funcionamiento de la misma fue declarado en suspenso por falta de postulantes a seguir la carrera. La labor universitaria quedó así reducida por un largo tiempo a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. **En 1893 se dio la primera promoción de abogados de la Universidad Nacional de Asunción.**

Durante el gobierno del Gral. Patricio Escobar en 1889 se destaca la fundación de la "Universidad Nacional", por Ley del 24 de septiembre de 1889, siendo su primer rector el jurista español Dr. Ramón Zubizarreta. Comenzó con dos facultades: la de Derecho y la de Medicina.

AÑO DE CREACIÓN DE LAS FACULTADES E INSTITUTOS DE LA U.N.A.:

AÑO	FACULTAD O INSTITUTO
1889	Derecho y Ciencias Sociales, Medicina
1926	Ingeniería
1937	Ciencias Económicas, Odontología
1938	Ciencias Químicas
1939	Instituto Andrés Barbero
1948	Filosofía
1954	Ciencias Agrarias, Ciencias Veterinarias
1957	Arquitectura
1961	Ciencias Exactas y Naturales
1965	Instituto Superior de Lenguas
1979	Politécnica

Figura 1. Año de creación de las facultades e institutos de la U.N.A. Elaboración propia.

EVOLUCIÓN DE LA CREACIÓN DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS EN EL PARAGUAY.

PERIODO	CANTIDAD	UNIVERSIDADES
1889	1	Universidad Nacional de Asunción
1960	1	Universidad Católica de Asunción
1993-1996	3	Universidades Públicas
1991-2001	15	Universidades Privadas

Figura 2. Evolución de la creación de universidades públicas y privadas en el Paraguay. Elaboración propia

Al comienzo del proceso hacia la democratización que arrancó en 1989 fueron, por un lado, el entusiasmo ciudadano por instaurar un ordenamiento democrático y asegurar la vigencia de los derechos humanos y cívicos fundamentales; y por otro, la convicción de que el principal sustento para consolidar tales conquistas era la educación. Se constituyó el Consejo Asesor de la Reforma Educativa. En 1989, se creó el Consejo Nacional de Educación con el fin de impulsar los nuevos planes de reforma de la educación e ir dando estructura y orientación al sistema educativo nacional. La Comisión Nacional de Reforma de la Educación Superior, reunida en el año 2004 afirma que algunas de las razones por la cuales urge la Reforma de la Educación Superior son: el rezago histórico, la crisis económica y social, la estructura académica la integración del sistema educativo, la calidad de la educación superior, la pertinencia del sistema universitario, extemporaneidad

(que el plan de la reforma deberá encarar interferencias que derivan de tener que realizarse a destiempo, y en condiciones externas prácticamente desfavorables), deterioro de la docencia y el post-grado universitario. Asimismo se debe iniciar un proceso de construcción de una universidad moderna, donde el estado debe tener una directa y activa participación, donde se asegure un amplio margen de participación, en amplio ambiente crítico y constructivo.

2.3 Datos estadísticos de la Educación Universitaria Paraguaya.

La población estudiantil (1990/2000).

En el año 2000, el total de matriculados en la educación superior universitaria fue de **59.836** estudiantes. De estos, **27.374** pertenecían a universidades públicas en tanto que los restantes **32.462**, a universidades privadas.

La distribución por sexo.

De acuerdo a datos de matriculación del 2000, existe un ligero predominio de la población femenina (50,3%) con respecto a la masculina.

Permanencia de alumnos.

En cuanto a la permanencia de la población matriculada, en el transcurso del período 1990/2000 las mujeres sobrepasan a los varones. El 9% de las mujeres que iniciaron sus estudios en 1990 lo concluyeron; entre los varones, el porcentaje de egresos en el mismo lapso fue del 8%.

Cantidad de Docentes Universitarios.

Al acelerado incremento del número de universidades le ha correspondido naturalmente un significativo y constante crecimiento de la cantidad de docentes. Particularmente el fenómeno se concentra en las universidades privadas que es el sector por donde se está dando la expansión del sistema de educación superior universitaria. La información disponible indica que de 85 docentes en las universidades privadas en 1991, se pasa a 2.079 docentes en el año 2000.

Capacitación Docente.

Con relación a la capacitación de los profesores, el 80% de las universidades privadas indicó que cuentan con programas de capacitación y actualización docente; el 20% restante no realiza ningún tipo de capacitación docente. A su vez, el 38% declaró que estos programas eran optativos; el 25% que tenían carácter obligatorio y el 37%, algunos optativos y otros obligatorios.

Nivel Académico de los Docentes.

Según datos correspondientes para el año 2000, la distribución era la siguiente: 969 docentes con Licenciaturas, lo que representa el 66.7% del total; 235 con Maestrías (16.2%); 225 con títulos de Doctor (15.5%) y 24 con PhD (1.6%).

Tanto las Universidades Nacionales como los Institutos de Enseñanza Superior poseen fuentes de financiamiento provenientes del Presupuesto General de Gastos de la Nación, aprobado anualmente y según el cual se estipula una asignación a las Universidad Públicas para solventar los gastos corrientes y de capital.

2.3 Breve Reseña de las Universidades en estudio.

A) Universidad Autónoma de Asunción.

La Universidad Autónoma de Asunción tiene su origen en una Escuela de Negocios: la Escuela Superior de Administración de Empresas (ESAE), fundada en 1978, con el objetivo de formar recursos humanos para la gestión de empresas. La ESAE fue creada en una coyuntura de crecimiento económico y de las inversiones en el país, que generó una demanda de cuadros formados para desempeñarse en todos los niveles del ámbito empresarial. Con el transcurso del tiempo y ante la creciente demanda de formación y capacitación generada por la propia institución, gracias a la transmisión de una imagen de seriedad y exigencia, y a una educación de buena calidad a un costo razonable, la ESAE fue creciendo en infraestructura y ampliando su oferta académica a distintas áreas del conocimiento, tanto de las Ciencias Sociales, como de Tecnología, las Ciencias Humanísticas, las Ciencias Jurídicas,

Políticas. Con el advenimiento de la apertura política en el país, la institución fue convertida, a través del Decreto del Poder Ejecutivo N° 11.615 del 14 de noviembre de 1991, en Universidad: La Universidad Autónoma de Asunción. La Universidad Autónoma de Asunción (UAA) se rige por las normas establecidas en la Ley N° 136/93 de Universidades y por sus propios estatutos, gozando de autonomía económica, financiera, orgánica y académica. Por su carácter y Estatutos, no tiene configuración política ni confesional. En el año 1996 se implanta el sistema de créditos y en el año 2004 se constituye en la primera Universidad en ofrecer carreras de Educación Superior universitaria a Distancia (ESAD), superando así las barreras geográficas, sociales y culturales, además de facilitar la inclusión social y la igualdad de oportunidades.

Carrera: Contabilidad

Título que otorga: Contador/a Público/a

B) Universidad Nacional de Asunción.

Con más de un siglo de vida, la Universidad Nacional de Asunción está conformada hoy en día por una comunidad académica activa de cerca de 39.000 estudiantes y 6.000 docentes distribuidos en 69 carreras que se desarrollan en las diferentes Facultades con sus sedes en varias regiones del país.

La Universidad Nacional de Asunción, fundada en el año 1889, es la primera institución de Educación Superior, la más antigua y con mayor tradición del país. En sus inicios contaba con las Facultades de Derecho, Medicina y Matemáticas, y las escuelas de Escribanía, Farmacia y Obstetricia.

Hoy la Universidad cuenta con 12 Facultades y 1 Instituto en las que se desarrollan 69 carreras de diversas áreas científicas, sociales, artísticas y tecnológicas, ofreciendo a los estudiantes la más amplia y completa gama de oportunidades de formación profesional. Asimismo, cuenta con varios institutos y centros tecnológicos y de investigación que brindan facilidades a la comunidad académica, tanto para la realización de trabajos científicos, como para el desarrollo de estudios de postgrado, que se traducen en aportes a la sociedad.

Carrera: Contaduría Pública

Título que otorga: Contador Público

C) Universidad Iberoamericana.

En el año 1972, se crea un instituto singular, con el nombre de Taller Artístico Literario. La idea surgió porque en aquella época la formación artística era ignorada en muchos colegios. Las actividades abarcaban distintas disciplinas y, en especial, literarias, para niños, jóvenes y adultos, con la colaboración de renombrados hacedores culturales del país. En 1973 se habilita el Nivel primario y posteriormente, el Nivel Medio con los ciclos: básico, bachillerato humanístico y técnico en contabilidad.

A partir del año 1994, se instaura el Instituto de Formación Docente en el nivel Terciario, que forma maestros y maestras ejecutores de la Reforma Educativa del Paraguay. En el mes de octubre del año 2000, se obtiene el dictamen favorable para la creación y funcionamiento de la Universidad Iberoamericana.

Carrera: Contaduría y Auditoría Pública

Título que otorga: Contador y Auditor Público

D) Universidad Nacional del Este.

La Universidad Nacional del Este, fue creada por Ley N° 250, de fecha 22 de octubre de 1993. La base sobre la que se asentó la nueva universidad, de acuerdo al proyecto de creación, constituyeron las cuatro filiales de la UNA existentes en el Departamento, de la Facultad de Ciencias Agrarias, de la Facultad de Ciencias Económicas, de la Facultad de Filosofía y de la Facultad Politécnica. En primer lugar se eligieron a los representantes de los estamentos para conformar los Consejos Directivos de las cuatro Facultades; una vez conformados los Consejos Directivos, los mismos eligieron a los respectivos Decanos y Vice-Decanos; luego se completó la elección de los asambleístas de los distintos estamentos de las cuatro Facultades, para desembocar finalmente el proceso, que duró nueve meses, en la primera Asamblea Universitaria. Actualmente cuenta con seis facultades y 21 carreras. Un campus universitario de 35 hectáreas en el kilómetro 8 Acaray de Ciudad del Este.

Carrera: Contabilidad
Título que Otorga: Licenciatura

E) Universidad Tecnológica Intercontinental

Carrera: Ciencias Contables
Título que otorga: Licenciatura

F) Universidad Columbia del Paraguay

La Universidad Columbia tiene sus orígenes en Columbia-MOC (Moderna Organización Comercial), fundada el 01 de Junio de 1943. La Universidad Columbia es la primera universidad de carácter no confesional del país, fundada en aplicación de la Ley 828 de Universidades el 8 de marzo de 1991.

En los años '60, otros estudios relacionados con la formación técnica-empresarial se incorporaron a los cursos ofrecidos por Columbia: taquigrafía, inglés, secretariado ejecutivo, contabilidad y administración de empresas. Se crearon vínculos internacionales con instituciones pares en Estados Unidos y casi toda América Latina. Posteriormente, a sus tradicionales carreras de Administración de Empresas y Contabilidad, se incorporan Informática, Turismo y Hotelería, totalizando a la fecha 13 carreras de grado, además de cursos de posgrados y tecnicaturas.

Carrera: Ciencias Contables y Administrativas
Título otorgado: Licenciatura

G) Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción

La Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción" fue concebida por la jerarquía católica del Paraguay como una entidad de formación superior, a finales de la década del '50.

En septiembre de 1959, en asamblea plenaria, la Conferencia Episcopal del Paraguay (CEP) reafirmó su derecho de fundar escuelas superiores de educación y el reconocimiento de este derecho por parte de la Constitución Nacional de 1940, vigente en ese tiempo.

El decreto de fundación, firmado el 13 de febrero de 1960, expresa que la Universidad Católica se denominará "Nuestra Señora de la Asunción" y estará

bajo el alto patrocinio de la CEP y la alta dirección del arzobispo de Asunción en calidad de gran canciller. Dispone, asimismo, que deben honrarse como patronos de la misma al Sagrado Corazón de Jesús y a Nuestra Señora de la Asunción.

El 22 de marzo de 1960, el Gobierno Nacional mediante el Decreto N°: 9350 autorizó el funcionamiento de la Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción". En sus considerandos, expresaba que "la creación de una nueva Universidad representa una efectiva contribución a la elaboración cultural del país, a la formación intelectual, moral y técnica de la juventud y al desarrollo y conservación del patrimonio científico nacional".

Carrera: Ciencias Contables.
Título que Otorga: Contador Público Nacional.

H) Universidad Politécnica y Artística.

Inició sus actividades en el año 1993, con el lanzamiento de los cursos donde jóvenes y adultos han tenido oportunidad de desarrollar sus talentos relacionados con las Artes Plásticas como: Dibujo, Diseño, Pintura, Escultura, Cerámica y Decoración; en clases presenciales, libres y a distancia. Se transforma en universidad bajo la denominación de "Universidad Politécnica y Artística del Paraguay" (presencial y a distancia) fue reconocida por la Ley N° 954 de fecha 6 de Setiembre de 1996.

Carrera: Ciencias Contables.
Título que Otorga: Licenciatura.

I) Universidad Autónoma de Luque

En el mes de mayo de 1996, se constituye la Universidad Autónoma de Luque, como una Institución Docente Superior, Autónoma y sin fines de lucro, cuya sede central en la ciudad de Luque. Inicio sus actividades en 1997 con la habilitación de dos Facultades: la Facultad de Ciencias Administrativas y la Facultad de Ciencias Contables, actualmente se imparte en la universidad seis carreras y cuenta con un terreno de 41.800 metros cuadrados y de la infraestructura edilicia necesaria para su funcionamiento. Uno de los compromisos que asume hacia la comunidad universitaria y para con la

misma sociedad, es la constituirse en promotora constante de superación académica.

Carrera: Contaduría Pública
Título que Otorga: Contador Público

2.4 Análisis técnico del plan de estudios de las universidades que ofrecen Licenciatura en Contabilidad.

Haciendo un estudio comparativo de la cantidad de materias de los pensum curriculares entre las 9 universidades privadas y nacionales en estudio, se puede observar que la: Universidad Católica (UCA) cuenta con **52** materias -la más alta entre todas-, Universidad Iberoamericano (IBERO) con **51** materias, Universidad Autónoma de Asunción (UAA) con **49** materias; Universidad Columbia del Paraguay (UCP) y la Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (UPAP) ambas con **48** materias, Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) con **44** materias; Universidad Autónoma de Luque (UAL) con **31** materias Universidad Nacional de Asunción (UNA) con **39** materias; Universidad Nacional del Este (UNE) con **30** materias, en la UNE y la UAL son en donde la carrera cuenta con menos materias. Se observa que la cantidad de materias en los diferentes pensum, oscilan entre **52** (UCA) a **30** (UNE), notándose una marcada diferencia entre algunas universidades.

Se debe destacar las diferencias existentes entre los Pensum Curriculares en relación a las materias que son específicas de la carrera de Contabilidad y las que pertenecen a otras áreas. La Universidad Autónoma de Asunción es la que mayor cantidad de materias específicas del área de contabilidad según demuestra su pensum, **53%** del total de materias (26 de 49 materias), siendo la Universidad Católica, quien menor porcentaje de materias específica posee **23%** del total (12 de 52 materias). Respecto a las materias de otras áreas que integran los diferentes pensum de Contabilidad, la Universidad Católica es la que demuestra mayor porcentaje **77%** del total de materias de otras áreas (40 de 52 materias), y la

Universidad Autónoma de Asunción es quien menor porcentaje de materias de otras áreas posee en el pensum de la carrera de Contabilidad, **47%** (23 de 49).

Un aspecto resaltante que se realiza observando los diferentes pensum es que la Universidad Iberoamericana introduce materias de didáctica (3 en total) en el Pensum Curricular de Contabilidad, las demás universidades carecen en la formación del profesional contable, de la didáctica para la enseñanza.

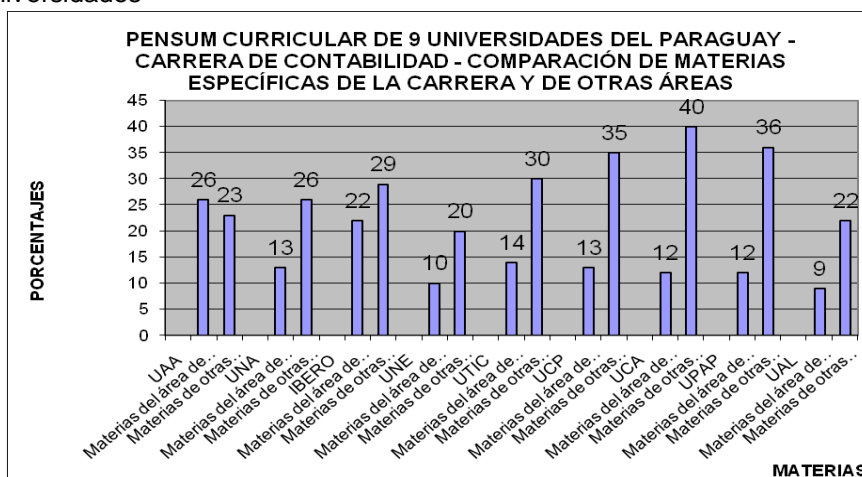


Gráfico 1: Pensum curricular de las Universidades estudiadas

III. Material y métodos.

En el trabajo de investigación abogamos por un modelo de investigación educativa crítica, que a la vez que posibilita la generación del debate entre la teoría y la práctica educativa en relación con ese proceso. Por otra parte, se utiliza una metodología transversal caracterizada por el estudio de un hecho determinado en un momento concreto de su desarrollo (las necesidades formativas de los profesores de la licenciatura de Contabilidad en las universidades paraguayas) través de diferentes individuos.

Por todo ello, el modelo adoptado en la investigación es de naturaleza comprensiva, exploratoria, descriptiva y confirmatoria. Esto es, pretendemos COMPRENDER cuáles son las percepciones, acerca de la formación, tanto inicial como permanente, del propio profesorado de la licenciatura de Contabilidad en las Universidades de Paraguay, EXPLORAR la actitud de los profesionales hacia la formación a través

del desempeño de su labor docente, DESCRIBIR los elementos y factores curriculares, organizativos y profesionales que han incidido e inciden en el proceso formativo, para, finalmente, CONFIRMAR la existencia de diferentes perfiles profesionales en función de la formación inicial recibida y en la formación permanente adquirida, así como las lagunas y consiguientes necesidades formativas que se generan, como consecuencia de su acción docente e investigadora.

Se optó por un modelo de investigación abierto al empleo combinado de técnicas cualitativas y cuantitativas que se complementan y que nos permiten acceder al campo con una visión amplia que se cierra con la aplicación de los instrumentos concretos y el análisis de los datos, en la medida en que mejor se pueden lograr los objetivos de investigación. En un primer momento realizaremos un estudio de corte cualitativo en torno a los documentos de los planes de estudio de las distintas universidades. Seguidamente se llevó a cabo el apartado cuantitativo a través de aplicación del cuestionario y en un tercer momento, en la realización de la tesis doctoral se incluirá de nuevo el ámbito cualitativo, mediante los grupos de discusión. Finalmente el proceso de triangulación permitió el contraste de la información obtenida desde las técnicas apuntadas de manera que la supuesta debilidad de las técnicas de investigación educativas se ven compensadas al efectuar el cruce y contrastación de la información.

El trabajo se apoyó en la estrategia cuantitativa del cuestionario para lo cual fue necesario todo un proceso de adaptación de un cuestionario previo. Se han utilizado los procesos de análisis de documentos, concretamente los planes de estudio de las distintas universidades paraguayas que imparten la carrera de contabilidad. Por último, se formó dos grupos de discusión en torno a la temática que abordada.

Por tanto el diseño de la investigación se caracteriza por ser flexible, emergente, participativo y dialéctico Torres (2002):

- a.) *Flexible*, porque las decisiones están abiertas a cuantas modificaciones sean necesarias en función de las exigencias del proceso de

investigación. No es un diseño estático a partir de un punto en el tiempo, sino que se va renovando en función del devenir de las acciones que se llevan a cabo

- b.) *Emergente*, de acuerdo con el sentido que le da Guba (1989) al término, se despliega, desarrolla y evoluciona a lo largo de la investigación.
- c.) *Participativo*, en el sentido de que cada una de sus fases se lleva a cabo entre todos los miembros del equipo de investigación. Se trata de una responsabilidad compartida en la que todos los miembros participan activamente.
- d.) *Planificación y acción se influyen y modifican mutuamente*: la planificación incide en la acción y las consecuencias de la acción conllevan una revisión de la planificación a la luz de la reflexión crítica del equipo investigador.

Cualquier investigación diseñada al objeto de obtener información sobre un colectivo, requiere, como fase previa, la determinación exacta de la colección de elementos sobre la que se estudiará una o varias características a la vez. Es precisamente éste el concepto de población, como conjunto de individuos sobre los que se proyecta la investigación. En este sentido, la población sobre la que se dirige el presente estudio está constituida por los profesores de la licenciatura de Contabilidad impartida en las Universidades públicas y privadas de Paraguay.

Para el enfoque cualitativo, la muestra es una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos o eventos sobre los cuales se recolectan los datos sin que necesariamente tenga por qué ser representativa de la población sobre la que se estudia.

Si bien la población total de Universidades públicas y privadas en las que se imparte la Carrera Contabilidad es de 19, para el trabajo de investigación, seguimos un proceso de selección de la muestra intencional o de juicio entendiendo que para el objetivo final de la investigación

era necesario contar con la participación de la mejor muestra productora de datos y que contara además con la suficiente representatividad. Por ello se ha escogido una muestra intencional de 9 Universidades.

El total de sujetos que contestaron al cuestionario fueron **97** profesores que coincide con la muestra.

Los grupos de discusión aglutinaron a un total de 6 personas distribuidas en dos grupos siempre con la presencia de la coordinadora autora de esta investigación.

Se han revisado todos los planes de estudio de la carrera de Contabilidad de las Universidades que finalmente han participado en la investigación. De acuerdo al apartado de la muestra éstas han sido 9.

Después de revisar bibliografía específica sobre el tema así como diferentes cuestionarios relacionados con investigaciones relativas a la evolución del proceso de integración, decidimos apoyarnos en las propuestas y criterios ya establecidos del cuestionario de Torres González, J.A. (1996): **En función de los objetivos de la investigación seleccioné tres dimensiones que consideré abarcan aquellos aspectos que me interesa analizar y que constituyen el eje vertebrador. Las dimensiones son las siguientes:** *Dimensión I: Conocimiento de la materia de Contabilidad, referida a los contenidos de la materias;* *Dimensión II: Aptitud para el desarrollo de la materia de Contabilidad, relacionada con la aptitud del profesional para el desarrollo de la materia, y la;* *Dimensión III: Actitud hacia la labor docente, referida a las actitudes y motivaciones hacia el quehacer docente.*

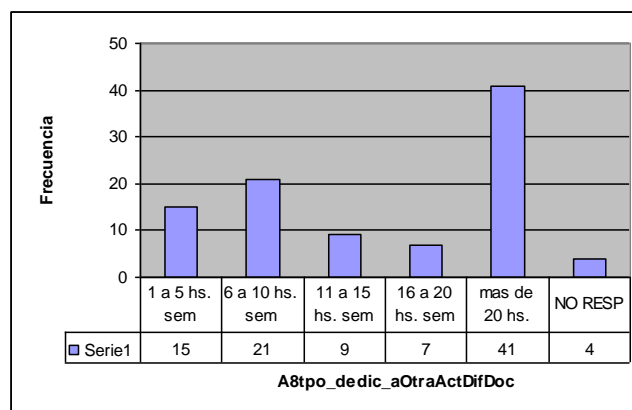
En la configuración los grupos de discusión para este trabajo he tenido en cuenta los requisitos analizados y, desde esa perspectiva, se conformaron dos grupos de personas que fueran representativos (profesores especialistas en el área contable de las distintas universidades de Paraguay). En este sentido la adscripción del profesorado a cada grupo se realizó en función únicamente de la disponibilidad de cada persona para participar con tranquilidad y tiempo suficiente en el grupo.

V. Análisis de los resultados.

Se presentan algunos gráficos del total comprendido en el estudio, considerando

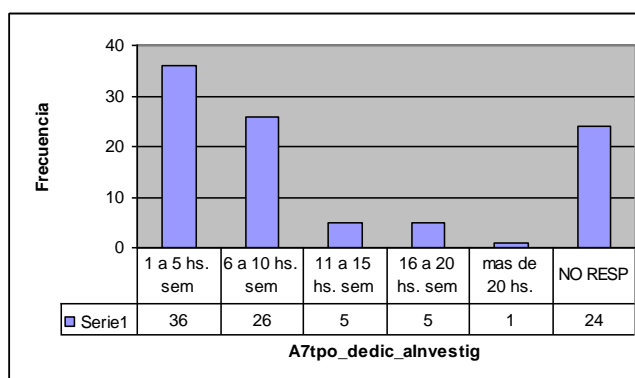
los más relevantes y relacionadas con los objetivos del trabajo.

Gráfico 2: Tiempo dedicado a otra actividad diferente a la Docencia



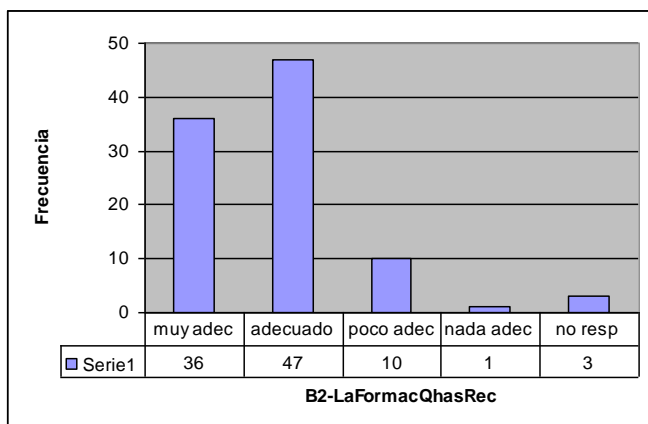
Respecto de cuantas horas por semana dedican a otra actividad profesional diferente a la docencia; 41 docentes de la muestra dice que más de 20 horas; 21 de 6 a 10 horas; 15 de 1 a 5 horas; 9 de 11 a 15 horas; 7 de 16 a 20 horas y 4 no responden.

Gráfico 3: Tiempo dedicado a la Investigación



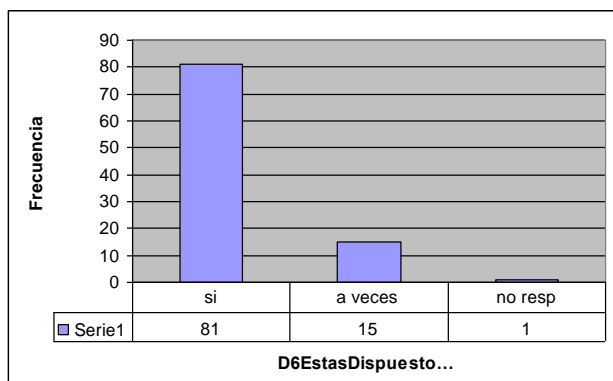
Ante la pregunta de cuantas horas dedican a la investigación la respuesta obtenida fue la siguiente; 36 dicen que de 1 a 5 horas por semana; 26 de 6 a 10 horas semanales; 5 de 11 a 15 horas semanales; 5 de 16 a 20 horas semanales; solo 1 dice destinar más de 20 horas semanales y; 24 no responde.

Gráfico 4: “¿Cómo consideran la formación de carácter pedagógico-didáctico en tus estudios universitarios?”



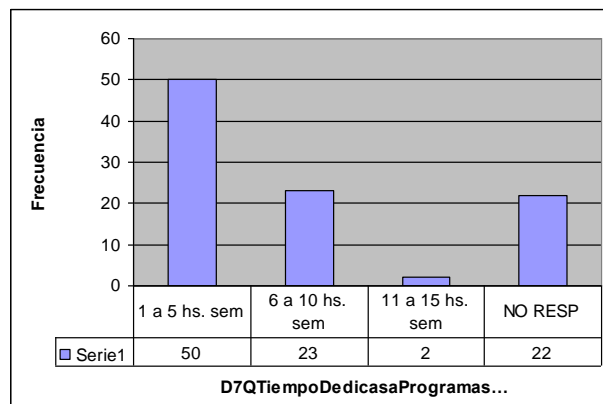
En cuanto a la pregunta de si “La formación que has recibido de carácter pedagógico-didáctico en tus estudios universitarios ha sido”, la respuesta obtenida para 47 docentes de la muestra es que fue adecuada; 36 dice que muy adecuada; 10 que poco adecuada; 1 que nada adecuada y; 3 no responden.

Gráfico 5: ¿Estás dispuesto a participar en programas de capacitación en el área?



En cuanto a si “Estas dispuesto a participar en programas de capacitación en el área”, 81 de los docente dice que si; 15 que a veces y; 1 no responde.

Gráfico 6: ¿Qué tiempo dedicas a programas de formación docente?



Cuando se pregunta si “Que tiempo dedicas a programas de formación docente” 50 de los docentes de la muestra dice que de 1 a 5 horas por semana; 23 que de 6 a 10 horas por semana; 2 de 11 a 15 horas por semana y; 22 no responden.

La información que nos aporta el grupo de discusión se detalla a continuación relacionándola con las preguntas del cuestionario:

En cuanto a la pregunta... de si “La formación que has recibido de carácter pedagógico-didáctico en tus estudios universitarios ha sido”, ..y...la respuesta obtenida para 47 docentes de la muestra es que fue adecuada; 36 dice que muy adecuada; 10 que poco adecuada; 1 que nada adecuada y; 3 no responden.

Ante la pregunta “Cuando estas enseñando ¿encuentras dificultad para relacionar el concepto teórico de Contabilidad con su práctica real en el aula?”, 40 de los encuestados dice que a veces; 23 que nada; 18 que frecuentemente; 10 que muy frecuentemente y; 6 no respondieron

En cuanto al grado de importancia que tiene para el docente “El desarrollo de la cátedra que desempeña”, 51 responde que es muy importante; 34 que es importante; 9 que es normal; 2 que es poco importante y; 1 no responde.

Todos: que nuestra cátedra es importante...

Conclusiones.

La interpretación de los datos lleva a las siguientes conclusiones:

- Con respecto a las necesidades de formación del profesorado se considera que si bien a nivel teórico-técnico si hay una buena formación, éste no lo es tanto en los aspectos pedagógicos, colaborativos y especialmente en formación hacia el diseño de prácticas profesionales que contribuyan a una mejora de la formación y su relación con las necesidades que emergen de su desarrollo profesional.
- Desde el reconocimiento de esa ausencia de formación, el profesorado participante se muestra muy favorable hacia esa formación permanente. Incidiendo en la misma en esa orientación a su mejora como docentes y por tanto en metodologías docentes.
- La principal dificultad que manifiesta el profesorado se centra en los tiempos. Afirman de no disponer de tiempo suficiente, tanto para su mejora formativa en docencia universitaria como en su dedicación a la investigación.
- Con respecto a la formación para la investigación, la carencia detectada es total. No han recibido formación en ese sentido y si que la demandan.
- Por último, es destacable un aspecto no considerado en principio pero que emerge del estudio, si bien existe un buen nivel de colaboración entre el profesorado a nivel informal, se demanda que se formalicen esas colaboraciones. Precisando para ello acciones formativas orientadas como la institucionalización de estas estructura colaborativas.

En consecuencia, los resultados del estudio orientan hacia la toma de decisiones que irían encaminadas justamente a la mejora de esas lagunas detectadas. Especialmente en los

procesos de formación inicial pero sin dejar de lado la formación permanente del profesorado, por tanto se considera necesario:

- Incluir en los planes de estudios líneas formativas orientadas hacia la didáctica de la materia. Con ello se facilita esa transferencia del conocimiento tanto para la docencia universitaria como en otros niveles de formación.
- Desarrollar acciones formativas en investigación, especialmente en las relacionadas con el área de conocimiento, esto es como investigar en este ámbito.
- Impulsar medidas encaminadas a la formalización de las estructuras colaborativas del profesorado.
- Iniciar líneas de trabajo encaminadas a ajustar las demandas del desarrollo profesional con la formación ofrecida, incidiendo en las prácticas profesionales como herramienta adecuada para ese ajuste.

Referencias.

- BENÍTEZ, LUIS G., (1981): Historia de la Educación Paraguaya, Asunción: Comuneros. 8-61.
- BERNAT MONTESINOS, A. (1982): Bases para un currículo de formación del profesorado de EGB. En Revista de Educación, No. 269.
- BEST, J. W.(1972): Cómo investigar en educación. Madrid: Morata.
- BISQUERRA, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona: CEAC.
- BISQUERRA, R.(1989): Introducción conceptual al análisis multivariable. Barcelona: P.P.U.
- BLUME, R. (1971): Humanity teacher educatier. En COMBS, A.W. y Otros (1979): Clanes par ala formación del profesor; un enfoque humanístico. Madrid: EMESA.
- BORDÁ, DIONISIO, (2000): Educación universitaria: con expansión pero sin cambio. En Universidad en el Paraguay. Desafíos y dilemas. Asunción: Asociación

- de Estudios Paraguayos, Círculo Paraguayo de Médicos. 167-192.
- BRUYNE, P.D.E (1974): *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Vendome. Presses Universitaires de France, 229-240.
- BUENDÍA, L. (1997). La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en educación*. Madrid: McGraw-Hill, 120-155.
- BURDEN, P.R. (1990). Teacher development. En W.R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 311-328.
- CALFEE, R. y WADLEIGH, C. (1992). How Project READ Builds Inquiring Schools, *Educational Leadership*, 50 (1), 24-27.
- CARDOZO, EFRAIM, (1996): *Apuntes de Historia Cultural del Paraguay*. Asunción: El Lector. 92-159.
- CARR, W. (1988): ¿Puede ser científica la investigación educativa?, *Investigación en la escuela*.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASANOVA, P: *Apuntes de Magisterio*. Jaén.
- CENTURIÓN, CARLOS R., (1997) *Historia de la Cultura Paraguaya*. Asunción: El Lector. 303-307
- COMBS, A. y OTROS (1979): *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid: EMESA.29-170-174
- CUADERNOS CRÍTICOS DE EDUCACIÓN No. 6. (1988): *La reforma educativa en la formación inicial del maestro. Análisis de la situación y propuesta de cambio cualitativo*.
- CUADERNOS CRÍTICOS DE EDUCACIÓN No. 6. (1988): *Las normales universitarias y la profesionalidad de su profesorado*.
- CUBILLA, ANTONIO-. (2000): *Fines de la universidad. La investigación como función central*. En *Universidad en el Paraguay. Desafíos y dilemas*. Asunción: Asociación de Estudios Paraguayos / Círculo Paraguayo de Médicos. 71-82
- CUMMINGS, WILLIAM K; GALEANO LUIS; RIVELLI DIOMEDES: *Educación Superior*. En *Análisis del Sistema Educativo en el Paraguay. Sugerencias de política y estrategia para su reforma*. Análisis del Sistema Educativo en el Paraguay. Sugerencias de Política y Estrategia para su reforma Harvard Institute For International Development Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. 245-269.
- DARDER, P. (1988). *Formación permanente del profesorado*. En *Sociedad Española de Pedagogía, La calidad de los centros educativos*. Alcoy: I.E. Juan Gil-Albert y C.A.P.A., 569-590
- DE LA ORDEN, A., (1982): *Integración institucional en la formación del profesorado*. En *Revista de Educación*, No. 269.
- DE VICENTE, P. (1991). *Estrategias de formación del profesorado*. En A. Medina y M.L. Sevillano, *Didáctica 2*. Madrid: UNED, 527-566.
- DE VICENTE, P. (1995). *Formación del profesorado como práctica reflexiva*. En L.M. Villar (Coord.) *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero, 53-87
- DE VICENTE, P. (2002). (Dir.). *Desarrollo Profesional del Docente en un Modelo Colaborativo de Evaluación*. Deusto: ICE Universidad de Deusto
- DOMINGO SEGOVIA, J. (1997). *El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración: Construcción de un encuentro profesional*. En: SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES
- DONOSO, T. (1988): *La investigación en las aulas*. En *Apuntes de Educación*, N 27. Madrid Anaya. 6
- DOYLE, W. (1979): *The Tasks of Teaching and Learning in Classrooms*. R. y D. Informe nº 4103. San Francisco. Nort Texas State University, presentado en la reunión de la American Research Association.189.
- DOYLE, W. (1992). *Curriculum and Pedagogy*. En Ph. W. Jackson (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company, 486-516
- EISNER, E. y WALLANCE, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: McCutchan Pub. Co.
- ELLIOT, J. (1993: 103). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata
- ELLIOTT, J. (1986): *Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad*. En: GALTON, G. y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: . Martínez Roca.23- 237-259.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- ESCAMEZ, J. (1988): *La teoría pedagógica y el proceso educativo*. Ponencia al IX Congreso Nacional de Pedagogía, actas, pp 11-24. Alicante.
- ESCOLANO BENITO, A, (1982): *Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica*. En *Revista de Educación*, No. 269.

- ESCUADERO, J. M. (1986): El pensamiento del profesor y la innovación educativa. En VILLAR, L. M. (Ed.). Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Sevilla: Serv. de Publicaciones de la Universidad.
- ESCUADERO, J.M. (1992). La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y formación basadas en el centro escolar. En J.M. Escudero y J. López Yañez (Coords.), Los desafíos de las reformas escolares. Sevilla: Arquetipo, 263-299
- ESCUADERO, J. M. (1980): La eficacia docente: Estudios correlacionales y experimentales. La formación pedagógica y la formación de profesores. Madrid: S.E.P. 207-235.
- ESCUADERO, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. Revista de innovación e investigación educativa, 3, 5-41.
- ESCUADERO, J. M. (1992): Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos. 19
- ESCUADERO, J.M. (1990b). El centro como lugar de cambio: La perspectiva de la colaboración. En Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona: Áreas de Didáctica y Organización Escolar, 189, 221.
- ESCUADERO, J.M. (1999). El currículum, las reformas y la formación del profesorado. En J.M. Escudero (Coord.), Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Síntesis, 209-236
- ESCUELA ESPAÑOLA. (1991). Suplemento especial, Año LI n.º 3045, 18 de Abril.
- ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1989). Evaluación de la Integración Escolar. 2º Informe. Madrid: MEC
- ESTEVE, J.M. (1996). El profesor ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. Actas del seminario Reformas Educativas y Formación del Profesorado. Murcia: Universidad de Murcia, 77-112
- EU DE PROFESORADO DE EGB. (1991): Congreso nacional sobre modelos formativos del futuro profesor de Enseñanza Secundaria. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- FEIMAN-NEMSER, S. y FLODEN, R.E. (1986). The cultures of Teaching. En M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching. Third Edition. New York: Macmillan, 505-526
- FENSTERMACHER, G.D. (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.). La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona, Madrid: Paidós, MEC, 1989, 150/179.
- FERNANDEZ ENGUIA, M.,(1986): Integrar o segregar: la enseñanza secundaria en los países industrializados. Barcelona: Laia.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1988): La profesionalización del docente Madrid: Escuela Española.
- FERRERES, V.S. (1992). La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa. En Cultura escolar y desarrollo organizativo. Sevilla: GID, 3-39
- FOX, D. (1981): El proceso de investigación en educación. Pamplona: Eunsa.
- FULLAN, M. (1991). The New Meaning of Educational Change. Chicago: Teacher College Press.
- FULLAN, M. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. Revista de Innovación e Investigación educativa, 5, 9-22
- FULLAN, M.G.(1992): Successful School Improvement the Implementation Perspective and Beyond. Buckingham. Open University Press.12
- FUNDACIÓN EN ALIANZA, (1992) Reforma Educativa. Asunción: Editora Kôeyú. 45, 56-57, 61-65, 117-118, y 122
- GAGNE, R.M. (1966). The learning of principles. En H. Meier y W. Chester (Eds.). Analysis of concept learning. New York: Academic press. 81-96.
- GAIRÍN, J. (1994b). Los planteamientos institucionales: el Proyecto de Centro. Gairín, J.; Darder, P. (Coords.), Organización y gestión de centros educativos. Barcelona: Praxis, 95-117
- GAMBARA, H. (1998). Diseño de investigaciones. Madrid: McGraw Hill. 2ª Ed.
- GIMENO SACRISTAN, J: La formación del profesorado en las escuelas universitarias de Formación del Profesorado de EGB.
- GIMENO, J. (1982): La Formación del Profesorado de Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. Rev. Educación, 269, 77-99.
- GIMENO, J. (1983): Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. 54.
- GIMENO, J. (1985). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Madrid: Anaya
- GIMENO, J. (1986): Formación de los profesores e innovación curricular.

- Cuadernos de Pedagogía, 139, Julio-Agosto 84-88.
- GIMENO, J. (1987). La posibilidad de investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores. *Revista de Educación*, 284, 77-85
- GIMENO, J. (1988): El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata. 241
- GIMENO, J. (1988b). El currículum como marco de la experiencia de aprendizaje escolar. En C. Coll. y Otros. *El marco curricular de una escuela renovada*. Madrid: Popular/MEC. 33-35.
- GIROUX, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid, Barcelona: MEC/Paidós.
- GOETZ, J. LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. (1989). *Proyecto docente e investigador*. Tarragona: Inédito.
- GONZÁLEZ, J.A. (Coords.). *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide. 147-167
- GUBA, E. (1989). Criterios de credibilidad de la investigación naturalista. En J. Gimeno. y A.I. Perez (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 148-165
- HEGARTY, S.; HODGSON, A. y CLUNIES-ROSS, L. (1988). *Aprender juntos: la integración escolar*. Madrid: Morata.
- HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula*. Barcelona.
- HUBERMAN, M. (1989). The professional life cycles of teachers. *Teachers College Record*, 91, 31-57.
- HUSEN, T. (1988). The Swedish School reforms: trends and issues. *International Journal of Educational Research*, 12, 2, 145-154
- IMBERNON, F (1994): La formación y el desarrollo profesional del profesorado. *Biblioteca de Aula*. Septiembre de 1994. Barcelona. 47-48.
- IMBERNON, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- JACKSON, Ph.W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. En Ph.W. Jackson (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum*., New York: MacMillan, 3-40
- JOHNSON, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. En J.R. Gress y D.E. Purpel (Comp.). *Curriculum: and introduction to the field*. Berkeley: California McCutchan. 469-485.
- JOHNSON, M. (1987). *The Body of de Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- KEMMIS, S. (1987): *Critical reflection*. En WINDEEN, M. y ADREUUS, I. (Eds). *Staff Development for Shool Improvement*. New Cork: Falmer Press, 73-74- 90.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, T. (1988): *Como planificar la investigación-acción*, Barcelona: Alertes.
- KEMMIS, S. y Otros (1982): *The action research reader*, Geelong (Victoria) Deaking University Press.
- LANDSHEERE, G. (1987). *Teacher Recyclage*. En M. Dunkin (Ed.) *The Internacional Enciclopedia of Teaching and Teacher Education*. New York: Pergamon Press, 744-745
- LANIER, J.E. (1984): *Research on teacher education*. Michigan State University. IRT, OP. N°80.
- LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems, *Journal os Social Issues*, 2, 34-36.
- LIEBERMAN A. Y MILLER, L. (2000). Teaching and teacher development: A new syntethesis for a nuez century. En R. S. Brandt (Ed.) *Education in a new era*. Alexandria: Association for Supervisión and Currículum Development, 47-66.
- LINCOLN, Y. Y GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- MARCELO GARCIA, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.184-185.
- MARCELO, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona: C.E.A.C.
- MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.66
- MARCELO, C. (1992): *Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de Formación Inicial del Profesorado*. En *Educación Intercultural en al perspectiva de la Europa unida*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARIN IBAÑEZ, R. (1982): *Tendencias actuales en la formación del profesorado*. En *Revista de Educación*, No. 269.
- MARTÍN PUERTAS, JULIO MIGUEL, (2000): *El Mecanismo de Acreditación*

- Universitaria del MERCOSUR – Ordenamiento Legal. Asunción: Fondo Editorial UAA.
- MARTÍN PUERTAS, JULIO MIGUEL, (2004): El Mecanismo de Acreditación Universitaria del MERCOSUR. Asunción: Fondo Editorial UAA.
- MARTÍN PUERTAS, JULIO MIGUEL, (2007). Legislación Universitaria del Paraguay, Asunción: Fondo Editorial UAA.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995). Cultura democrática y escuela pública. Una hipótesis de trabajo. *Investigación en la Escuela*, 26, 55-68.
- MARTINEZ, R. (1983): Diseños experimentales y cuasi-experimentales con sujeto único en modificación de conducta.
- MEDINA RIVILLA A. y DOMINGUEZ M.C. (1989): La Formación del Profesorado en una sociedad Tecnológica. Madrid: Cincel.
- MEDINA, A. (1990). Elementos del currículum y la enseñanza. En: MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. Madrid: UNED.
- MEDINA, A. (1997). La formación del profesorado de Educación Secundaria para la enseñanza comprensiva. Foro de discusión. En II Congreso de Formación del Profesorado: Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma. Granada: FORCE/Universidad de Granada
- MENA, MARIO, (2006) Los Retos Educativos del Nuevo Milenio, Congreso de Educación Superior del Paraguay. Asunción.
- MILLER, M.; BROWNELL, S. y SMITH, S. (1994). Determinants of Teacher Satisfaction among Special Educators. Paper presented Reunion Annual de la AERA. New Orleans. Abril.
- MONTERO, L. (1987). Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado. *Enseñanza*, 4-5, 49-69
- OCDE-CERI: Formación de profesores en ejercicio. (Condición de cambio en la escuela). Narcea.
- OLIVA, F. y HENSO, K. T. (1980): ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?. En: Jimeno, J. y Perez Gomez, A. (1985): La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal. 358-360.
- ORTEGA, I. y VELASCO, A. (1991): La profesión del maestro. C.I.D.E.
- PARAGUAY. CÁMARA DE DIPUTADOS: (Julio 1991): La Educación en la futura Constitución. Asunción: Cámara de Diputados/Comisión de Educación, Cultura y Culto.
- PARAGUAY. CÍRCULO PARAGUAYO DE MEDICOS. INSTITUTO DE PATOLOGÍA E INVESTIGACIÓN, (2002): Reforma Universitaria en el Paraguay. Asunción: Impresos Gráficos.
- PARAGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. (2004): La Reforma de la Educación Superior. Asunción: MEC.
- PARAGUAY. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTO. CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2000): Informe sobre la Educación Paraguaya. Asunción: MEC, CONEC, 118.
- PARAGUAY. UNIVERSIDAD DEL CONO SUR DE LAS AMÉRICAS, (1999): Programa de Formación de Formadores (Tercera Promoción). Asunción: UCSA, EDAN CAES, 22
- PARAGUAY. UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN. FACULTAD POLITÉCNICA, ASUNCIÓN: (Julio 2000): Caracterización de las Universidades Nacionales. San Lorenzo: Facultad Politécnica,UNA.
- PARRILLA, A. (1996b). La formación de los profesionales de la Educación Especial y el cambio educativo. En JURADO, P. (Coord.) Las necesidades educativas: Presente, pasado y futuro. Barcelona: Lofe Artes Gráficas. 80-99.
- PEÑAFIEL MARTÍNEZ, F. y TORRES GONZÁLEZ, J.A. (2002). Indicadores de calidad de la Educación Especial. Granada: Grupo Editorial Universitario
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992b). Una escuela para recrear la cultura. *Cuadernos de Pedagogía*, 207, 48-54.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992c). Las funciones sociales de la escuela. De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno y A.I. Pérez Comprender y transformar la Enseñanza. Madrid: Morata, 17-33.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993b). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. En L. Montero y J. Vez (Eds.) Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Santiago: Tórculo. 29-51
- PEREZ SERRANO, G. (1990): Investigación-acción: Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson. 181
- PEREZ SERRANO, M. (1988): La formación práctica del maestro. Madrid. Escuela Española.
- PEREZ, A. (1983): Modelos contemporáneos de evaluación. En

- Gimeno, J., y A. Pérez (eds): La enseñanza: su teoría y su práctic. Madrid: Akal. 226-449.
- PETERS, HEINS, (1996): El sistema educativo paraguayo desde 1811 hasta 1865. Instituto Paraguayo-Alemán. 15-23.
- PROCTOR, N. (1984): Toward a partnership with schools. *Journal of Education for teaching*, 10 (3), 219-232. 65
- QUINTANA DE HÓRAK, CARMEN (1995): Educación Escuela en el Paraguay, Asunción: Imprenta Salesiana. 3-59.
- RAPPOPORT, N. (1973): Les tríos dilemas de la recherche action. En *conexiones*, N7 París, 15-25.
- REIMERS, FERNANDO, (1993). Análisis del Sistema Educativo en el Paraguay. Sugerencias de política y estrategia para su reforma. Análisis del Sistema Educativo en el Paraguay. Sugerencias de Política y Estrategia para su reforma. Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Harvard Institute For International Development. 438
- REYNOLDS, M.C. (1990). Educating Teachers of Special education Students. En W.R. Houston (Ed.) *Handbook of Research Teacher Education*. New York: MacMillan. *Research on Teacher Education*, 426-436
- RIVAROLA, DOMINGO M. (2000): Panorama de la universidad en el Paraguay. En *Universidad en el Paraguay*. Desafíos y dilemas. Asunción: Asociación de Estudios Paraguayos, Círculo Paraguayo de Médicos. 17-26
- RIVAROLA, DOMINGO M. (2003): La Educación Superior Universitaria en Paraguay. Asunción: Ediciones y Arte. 13-53, 55, 56, 66, 101-108..119, 121,133, 151-158.
- RUDDUCK, J. (1987). Partnership supervision as a basis for the professional development of new and experience teachers. En M.F. Wideen e I. Andrews (Eds.) *Staff Development for School Improvement. A Focus on the Teacher*. New York: The Falmer Press, 129-141.
- SANTOS GUERRA, M.A.(1990): Hacer visible lo cotidiano. Madrid: Akal Universitaria.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New Cork: Basics Books
- SELLTIZ, C. JAHODA, M., DEUTSCH, M. y COOK, S. W. (1976): *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- SHULMAN, L. (1985). Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective. En M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- SIMPSON, R.L.; WHELAN, R.J. y ZABEL, R.H. (1993). *Special Education Personnel Preparation in the 21st Century: Issues and Strategies*. *Remedial and Special Education (RASE)*, 14(2), 7-22.
- SMITH, G. y OTROS. (1994). Teachers perceptions of the special education work environment: Does experience make a difference?. Paper presentado a la Reunión anual de la AERA, New Orleans, Abril, 1994.
- STHENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TANNER, D. y TANNER, L. (1990). *Curriculum development, theory into practice* Nuevas York: MacMillan. 2ª.ed.
- TOM, A. R. (1985): Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(5),35-44.
- TONUCCI, F. (1989): Enseñanza-Aprendizaje: Una Antigua relación que hoy tenemos que verificar. En *Temas actuales de psicopedagogía y didáctica*. Madrid: Narcea. 27
- TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1995). La dimensión orientadora en la formación del profesorado. Tesis doctoral microfilmada. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- TORRES GONZALEZ, J. A. (1996): La formación del profesor tutor como orientador. Jaén: Universidad de JAEN. 45-46-47-92-93-94-100
- TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1996b). El papel del psicopedagogo en la construcción de una cultura colaborativa en los centros favorecedora de la atención a la diversidad. En P. Jurado (Coord.) *Las necesidades educativas: presente, pasado y futuro*. Barcelona: Lofe Artes Gráficas, 202-212
- TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1996c). La transición Escuela-Trabajo en el marco de la atención a la diversidad: Los Programas de Garantía Social. En R. Pérez (Coord.) *La Educación Secundaria Obligatoria: Exigencias educativas de la comprensividad*. Gijón: UNED. 167-189
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (Coord.) (1997). *La innovación de la Educación Especial*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- UNESCO (1993). *Conjunto de materiales para la formación de profesores: las necesidades especiales en el aula*. París: UNESCO.

- VAN DALEN, D. y MEYER, W. (1981): Manual de técnica de la investigación educacional. Barcelona: Paidós.
- VAN DEN BERG, R., SLEEGERS, P., GEIJSEL, F. Y VANDERBERGHE, R. (2000). Implementation o fan innovation: Meeting the concerns of teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 26, 331-350.
- VILLAR ANGULO, L.M.(1980): Modelo inductivo de enseñanza aprendizaje. Sevilla: ICE Universidad.
- VILLAR ANGULO, L.M.(1982): Conceptos y Métodos en formación del profesorado. *Studia Pedagógica*. nº 10,11.
- VILLAR ANGULO, L.M.(1986): Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones. Sevilla. Universidad.
- VILLAR ANGULO, L.M.(1990): El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal. Granada: Universidad de Granada.
- VILLAR ANGULO, L.M (1992): El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. Granada: Sevilla.
- VILLAR ANGULO, L.M (1994): Estrategias formativas para la promoción reflexividad. En Villar, L. M. y De Vicente, P. (eds): Enseñanza reflexiva para centros educativos. Barcelona: PPU. 90
- VILLAR, L.M. (1995). Un ciclo de enseñanza reflexiva. Bilbao: Mensajero.
- VILLAR, L.M. (2000). Evaluación del desarrollo profesional docente en el estado de las autonomías. Bilbao: Mensajero.
- VUILLE, M. (1981): La recherche-action: Une pratique nouvelle ou commentaires'impliquer autrement dans une recherche sur les plans personnel, professionnel et institutionnel. En *Revue internationale d'action communautaire*. Vol. 5, 68--73. 71
- WANG, M. (1995). Atención a la diversidad del alumnado. Madrid: Narcea
- WATSON, J. (1991). Current developments in scotland in service courses for teachers of pupils with special educational needs. *European Journal of Teacher Education*, 14(2),
- YINGER, R. J. (1986) : Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En VILLAR, L. M. (Ed.) Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad. 113-141.
- ZABALZA, M.A. (1987). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (1990). El currículum de organización escolar, En *Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, 95-126.
- ZEICHNER, K. M. (1983): Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education* XXXIV. (3), 3-9.
- ESCUADERO, J.M. (1990a). Los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum*, 1, 1-17
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992a). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En J. Gimeno y A.I. Pérez *Comprender y transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata, 34-62
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993a). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 25-29
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. (Diciembre 1993).
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1996e). La estructura organizativa y la atención a la diversidad. *Escuela en Acción*, Vol. IV, 37-57
- BATTILANA, NIDIA: (Julio 1996): Universidad: por un ética universitaria. En *Revista Acción*, Año 30, No. 194. 30-31.
- BATTILANA, NIDIA, (Julio 1996): Universidad: por un ética universitaria. En *Revista Acción*, Año 30, No. 194. 6-10
- TORRES GONZALEZ, J.A. (1996d). La atención a la diversidad en el currículum. En M. Pérez y J.A. Torres (Coords.) *Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Jaén: DIEA. 29-57
- ALONSO, MELQUIADES, (Junio 1999): Una universidad seria para pensar. En *Revista Acción*, Año 28, No. 165. 6-10.
- GALEANO, LUIS A.: (Julio 2000): Apuntes sobre los problemas y los desafíos de la universidad. Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- FILIZZOLA SERRA, RAFAEL: (Diciembre 2000): Situación legal de la educación superior. En *Universidad en el Paraguay. Desafíos y dilemas*. Asunción: Asociación de Estudios Paraguayos / Círculo Paraguayo de Médicos. 131-146