



Universidad
IBEROAMERICANA

UNA MENTALIDAD NUEVA PARA UN MUNDO MEJOR

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN

POSGRADO EN

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN GESTIÓN EDUCATIVA DE
CALIDAD**

TÍTULO

**PERCEPCIÓN DE ACTORES EDUCATIVOS SOBRE EL PROGRAMA DE
MENTORÍA IMPLEMENTADO EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN
DOCENTE DE GESTIÓN OFICIAL EN PARAGUAY EN 2024**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

CALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LOS DOCENTES

AUTORA:

NANCY TEÓFILA PICCO

ASUNCIÓN-PARAGUAY

2025



Universidad
IBEROAMERICANA

UNA MENTALIDAD NUEVA PARA UN MUNDO MEJOR

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN

POSGRADO EN

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN GESTIÓN EDUCATIVA DE
CALIDAD**

TÍTULO

**PERCEPCIÓN DE ACTORES EDUCATIVOS SOBRE EL PROGRAMA DE
MENTORÍA IMPLEMENTADO EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN
DOCENTE DE GESTIÓN OFICIAL EN PARAGUAY EN 2024**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

CALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LOS DOCENTES

AUTORA:

NANCY TEÓFILA PICCO

TUTOR

DR. JOSÉ MARÍA CASTILLO VEGA

ASUNCIÓN-PARAGUAY

2025

Picco, Nancy Teófila

Percepción de actores educativos sobre el programa de mentoría implementado en los institutos de formación docente de gestión oficial en Paraguay en 2024.

Total de páginas: 133

Tutor: Dr. José María Castillo Vega

Tesis académica de Maestría en Educación con Énfasis en Gestión Educativa de Calidad
Universidad Iberoamericana, Paraguay, 2025

Código de biblioteca:



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

MAESTRIA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN GESTIÓN EDUCATIVA DE
CALIDAD

AUTOR: NANCY TEÓFILA PICCO

TESIS PARA ACCEDER AL TITULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN GESTIÓN EDUCATIVA DE
CALIDAD

.....
Examinador 1

.....
Examinador 2

FECHA.....

CALIFICACIÓN.....

DEDICATORIA

A mis amados hijos, César Manuel y Franco Di Mateo, mi motor y mayor inspiración para la culminación de este trabajo. El tiempo y el sacrificio invertidos en esta Maestría, lejos de su compañía, están dedicados a ustedes. Que este logro les enseñe que la disciplina y la dedicación al estudio son el verdadero camino hacia el éxito y la realización personal.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por la salud, la fortaleza y la perseverancia concedida que me permitieron alcanzar esta importante meta.

A mi familia, por su incondicional acompañamiento a lo largo de toda mi carrera, y por el cariño que constantemente me brindan.

A mi esposo, por ser un gran compañero, demostrándome su compromiso y fe en este sueño tan anhelado.

A mi tutor de Tesis, Dr. José María Castillo Vega, por su invaluable labor, por su orientación, sus profundos conocimientos y la paciencia demostrada. Especialmente valoro sus sugerencias siempre acertadas, cálidas y alentadoras, que fueron esenciales para el desarrollo exitoso y la conclusión de este trabajo.

A la Mag. Lizza Paola Villalba Quintana, por su asesoría constante y la asistencia técnica fundamental durante el desarrollo de esta investigación.

A mis directivos del IFD NSA y de la Escuela San Francisco de Asís, por la facilidad y la comprensión brindada en los momentos requeridos para la elaboración de la tesis.

A mis amigos y compañeros de trabajo, por el aliento y la motivación constante.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1. Pregunta General de Investigación.....	6
1.2. Preguntas Específicas.....	6
1.3. Objetivos	6
1.3.1 Objetivo General	6
1.3.2. Objetivos Específicos	7
1.4. Justificación.....	8
1.5. Hipótesis.....	9
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	10
2.1. Marco Conceptual	10
2.1.2 Mentoría	10
2.1.2 Programa de Menoría.....	13
2.1.3 Mentor	15
2.1.4 Docente novel.....	17
2.1.5 Percepción	18
2.2. Marco Referencial	20
2.2.1 Antecedentes de la investigación	20
2.2.2 Enfoques y teorías relacionadas con la mentoría	24
2.2.3 Buenas prácticas de mentoría en institutos de formación docente	25
2.2.4 Componentes del Programa de Mentoría	26
2.2.5 La mentoría en el sistema paraguayo	28
2.2.6 Desafíos y oportunidades	30
2.2.7Articulación institucional	32
2.2.8 Experiencias que inspiran.....	34
2.2.7 Las políticas de acompañamiento pedagógico	36
2.4 Marco Legal	37
2.4.1 Constitución Nacional del Paraguay	37
2.4.2 Ley N° 1264/1998 General de Educación	38
2.4.3 Ley N°1725/2001 Estatuto del Educador.....	39
2.4.3 Ley 4995/2013 De Educación Superior	41
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	44
3.1. Tipo de Estudio	44
3.1.1 Diseño	45

3.1.1.1 Justificación de la temporalidad	46
3.1.2 Enfoque	46
3.1.3. Alcance.....	47
3.2. Población.....	48
3.2.1 Sujetos de estudio.....	49
3.3. Muestra.....	50
3.3.1 Tipo	50
3.3.2 Tamaño.....	54
3.3.3 Procedimientos para la selección	55
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección datos.....	56
3.4.1 Validez de contenido por juicio de expertos	58
3.4.2 Fiabilidad [Alfa de Cronbach].....	61
3.5. Procedimientos para la recolección de los datos	62
3.6 Matriz de Operacionalización de categoría de análisis y variables	64
3.7 Procesamiento de datos y análisis	65
3.8 Aspectos Éticos	66
CAPÍTULO IV - ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	68
4.1. Describir la percepción de las autoridades del MEC, OEI y de los directivos de los IFD con relación al diseño e implementación del Programa de Mentoría desarrollado en el 2024	68
4.1.1. Diseño del Programa de Mentoría en los IFD 2024.....	68
4.1.1.1. Aspectos más potenciados y diseñados en el programa	70
4.1.1.2 Aspectos que podrían mejorarse en el diseño programa	73
4.1.1.3 Evaluación de la pertinencia y adecuación del programa.....	76
4.1.2. Proceso de implementación del Programa en los diferentes IFD.....	78
4.1.2.1. Fortalezas que se han identificado en la implementación	80
4.1.2.2 Principales desafíos o dificultades en la implementación	83
4.1.2.3 Principales factores que favorecieron o dificultaron la implementación	85
4.2. Determinar las percepciones de los docentes mentores y docentes noveles sobre la implementación la del Programa de Mentoría a nivel nacional	86
4.2.1. Dimensión I: implementación y comunicación.....	86
4.2.1.1. Dimensión II: Beneficios y efectividad.....	89
4.2.1.2. Dimensión III: Recursos y apoyo institucional	91
4.2.1.3. Dimensión IV: Desafíos y dificultades en la implementación	94
4.2.2. Percepciones de los docentes noveles	96
4.2.2.1. Dimensión I: Implementación y comunicación.....	96
4.2.2.2 Dimensión II: Beneficios y efectividad.....	98
4.1.2.3 Dimensión III: Recursos y apoyo institucional	100

4.2.2.4 Dimensión IV: Desafíos y dificultades en la implementación	102
4.3. Establecer diferencias entre las percepciones de los distintos actores respecto a la implementación del programa considerando el nivel de compromiso y el apoyo institucional	104
4.3.1 Nivel de compromiso de los actores.....	104
4.3.2 Percepción sobre apoyo institucional	106
4.3.3 Recomendaciones para mejorar el diseño y la implementación del Programa	107
CONCLUSIONES	109
RECOMENDACIONES	115
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXOS.....	128

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Principales normativas en Paraguay.....	42
Tabla 2 Resumen de la composición de la población involucrada.....	49
Tabla 3 Características sociodemográficas de los mentores participantes (n=104).....	51
Tabla 4 Características sociodemográficas de los docentes noveles participantes (n=102).....	52
Tabla 5 Cantidad de la muestra seleccionada por departamentos.....	54
Tabla 6 Características del grupo de expertos seleccionados para la validación.....	57
Tabla 7 Bloques y cantidades de ítems por dimensiones en los cuestionarios.....	58
Tabla 8 Validación de contenido del instrumento para mentores.....	59
Tabla 9 Validación del contenido del instrumento para docentes noveles.....	60
Tabla 10 Consistencia interna y estadísticos descriptivos del instrumento para mentores (n=104).....	62
Tabla 11 Consistencia interna y estadístico descriptivos del instrumento para docentes noveles (n=102).....	62
Tabla 12. Código de participantes, fechas de entrevista y sexo.....	63
Tabla 21. Principales factores que favorecieron o dificultaron la implementación.....	85
Tabla 13. Resultados sobre la implementación y comunicación (mentores N=104).....	87
Tabla 14. Resultados sobre los beneficios y efectividad (mentores N=104).....	89
Tabla 15. Resultados sobre recursos y apoyo institucional (mentores N=104).....	92
Tabla 16. Resultados sobre desafíos y dificultades en la implementación (mentores N=104).....	94
Tabla 17. Resultados de la implementación y comunicación (docentes noveles N=102).....	96
Tabla 18. Resultados de los beneficios y efectividad (docentes noveles N=102).....	98
Tabla 19 Resultados sobre recursos y apoyo institucional (docentes noveles N=102).....	100
Tabla 20 Resultados sobre desafíos y dificultades en la implementación (docente noveles N=102).....	102
Tabla 22. Comparativa sobre el nivel de compromiso de los actores.....	104
Tabla 23. Comparativa de percepciones sobre el apoyo institucional.....	106
Tabla 24. Comparación de recomendaciones para el diseño e implementación.....	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Diseño metodológico de la investigación	45
Figura 2 Diseño de triangulación concurrente.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 3 Mapa de Paraguay con los IFD seleccionados en los distintos departamentos.....	50

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la percepción de los actores educativos sobre el Programa de Mentoría implementado en los Institutos de Formación Docente de gestión oficial en Paraguay durante el año 2024, considerando su impacto en el desarrollo profesional docente y en la mejora de las prácticas pedagógicas. De manera específica, se buscó identificar los factores que contribuyen al éxito o fracaso del programa, describir las percepciones de las autoridades del Ministerio de Educación y Ciencias y de los directivos de los IFD respecto a su diseño e implementación, y comparar las percepciones de los distintos actores según su función y región socioeconómica. El estudio adoptó un enfoque mixto de tipo descriptivo, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para la recolección y el análisis de los datos. En la fase cuantitativa, se aplicaron cuestionarios estructurados a 206 participantes, distribuidos entre mentores (n=104) y docentes noveles (n=102), seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por cuotas. En la fase cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a autoridades del MEC, OEI y directivos de IFD, con el propósito de profundizar en las percepciones sobre la implementación del programa. Los resultados evidenciaron una valoración mayoritariamente positiva del Programa de Mentoría, destacándose la relación de apoyo y confianza entre mentores y docentes noveles (más del 80% de acuerdo). Asimismo, el 73% de los participantes afirmó sentirse mejor preparado para enfrentar los desafíos del aula, y el 70% reconoció mejoras significativas en su desempeño profesional. No obstante, se identificaron desafíos vinculados a la falta de recursos, tiempo limitado para el acompañamiento y necesidad de formación continua para los mentores. En conclusión, el Programa de Mentoría constituye una estrategia efectiva de desarrollo profesional docente, siempre que se fortalezca su estructura operativa, se amplíen los espacios de capacitación y se garantice la sostenibilidad institucional del acompañamiento pedagógico.

Palabras clave: mentoría, formación docente, percepción, desarrollo profesional, Paraguay.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the perception of educational actors regarding the mentoring program implemented in officially managed Teacher Training Institutes in Paraguay during 2024, considering its impact on teacher professional development and the improvement of teaching practices. Specifically, it sought to identify the factors that contribute to the success or failure of the program, describe the perceptions of the authorities of the Ministry of Education and Science and the directors of the IFDs regarding its design and implementation, and compare the perceptions of the different actors according to their role and socioeconomic region. The study adopted a mixed descriptive approach, combining quantitative and qualitative techniques for data collection and analysis. In the quantitative phase, structured questionnaires were administered to 206 participants, distributed among mentors (n=104) and novice teachers (n=102), selected through non-probabilistic quota sampling. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with authorities from the MEC, OEI, and IFD managers, with the aim of gaining a deeper understanding of perceptions about the implementation of the program. The results showed a mostly positive assessment of the mentoring program, highlighting the relationship of support and trust between mentors and new teachers (more than 80% agreed). Likewise, 73% of participants said they felt better prepared to face classroom challenges, and 70% recognized significant improvements in their professional performance. However, challenges were identified related to lack of resources, limited time for support, and the need for ongoing training for mentors. In conclusion, the mentoring program is an effective strategy for professional teacher development, provided that its operational structure is strengthened, training opportunities are expanded, and the institutional sustainability of pedagogical support is guaranteed.

Key words: mentoring, teacher training, perception, professional development, Paraguay.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, los Programas de Mentoría se han consolidado como estrategias esenciales para fortalecer la formación docente y promover una enseñanza de calidad. Estas iniciativas responden no solo a necesidades pedagógicas, sino que también reflejan el compromiso por fomentar comunidades de aprendizaje colaborativo, en las que la experiencia de los docentes mentores y el entusiasmo de las novelas se fusionan para superar desafíos complejos.

El contexto paraguayo presenta desafíos significativos que afectan el desempeño docente, como la escasez de recursos, las desigualdades estructurales y la necesidad de apoyo continuo para los educadores en sus primeras etapas profesionales. En respuesta, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) implementó en 2024 un Programa de Mentoría dirigido a docentes noveles en Institutos de Formación Docente (IFD) oficiales, con el propósito de proporcionar acompañamiento profesional que facilite su integración en la comunidad educativa y fortalezca su desarrollo pedagógico.

A pesar de sus prometedores objetivos, el programa enfrenta limitaciones como la insuficiencia de recursos, la sobrecarga laboral de los mentores y la falta de formación especializada para estos últimos. Estas dificultades evidencian la necesidad de evaluar su efectividad, comprender sus dinámicas y proponer mejoras para maximizar su impacto. En particular, resulta fundamental analizar las percepciones y experiencias de los actores involucrados, autoridades del MEC, directivos de IFD, docentes mentores y docentes noveles, para fin de construir un diagnóstico integral que oriente futuras intervenciones.

La presente investigación evalúa el Programa de Mentoría implementado en IFD de gestión oficial en Paraguay durante 2024. A partir de un análisis exhaustivo de las perspectivas de los actores educativos, se identifican los factores clave que inciden en su éxito, así como oportunidades de mejora para potenciar su contribución al fortalecimiento del sistema educativo nacional.

Este análisis generará un panorama claro sobre la implementación del programa y aportará insumos valiosos para el diseño de políticas educativas más efectivas y adaptadas a las necesidades del contexto paraguayo. La tesis se organiza en cinco capítulos: el primero presenta el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación; el segundo desarrolla el marco teórico; el tercero detalla el diseño metodológico; el cuarto expone los resultados y su análisis; y el quinto ofrece conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A nivel global, los Programas de Mentoría han surgido como algo más que simples herramientas pedagógicas; son expresiones tangibles del compromiso por construir comunidades de aprendizaje colaborativo. En un mundo cada vez más interconectado, estas iniciativas representan una forma de tiernos puentes entre la experiencia de los docentes experimentados y el entusiasmo de los noveles.

De acuerdo con Díaz Larenas y Bastías Díaz (2013), la figura del mentor es clave para facilitar la incorporación de los nuevos docentes, proporcionándoles el apoyo necesario para desarrollar sus competencias y construir relaciones significativas con sus pares. En países como Estados Unidos, proyectos como los del Centro Nacional de Residencias Docentes destacan la importancia de formar mentores que no solo instruyan, sino que comprenden las complejidades culturales y socioeconómicas de sus comunidades (Jiménez Chaves, 2015).

Estos programas, especialmente en áreas vulnerables, tienen el poder de transformar vidas. En comunidades donde las brechas históricas de acceso a la educación han dejado profundas cicatrices, la figura del mentor se convierte en un faro de esperanza. Sin embargo, no todo es ideal: la falta de formación continua y la sobrecarga laboral de los mentores evidencian la necesidad de un enfoque más consciente y humano para asegurar la efectividad y sostenibilidad de estas iniciativas (Camacho Lizárraga, 2018). Según Vázquez y Kustala (2018), la inversión en mentorías trasciende el ámbito de las políticas educativas, destacando la relevancia de brindar acompañamiento a los docentes en su desarrollo profesional.

En América Latina, la mentoría tiene un rostro humano profundamente ligado a los desafíos sociales de la región. Aquí, estas iniciativas no solo apuntan a mejorar la calidad docente, sino que también buscan contrarrestar los efectos de desigualdades estructurales que afectan a los sistemas educativos. En países como Chile y Colombia, la implementación de Programas de Mentoría ha permitido que muchos maestros noveles se sientan apoyados y fortalecidos, incluso en contextos adversos (Salas et al., 2021). En esta línea, el acompañamiento por parte de mentores capacitados no solo mejora las prácticas pedagógicas, sino que también construye confianza profesional, un recurso invaluable en entornos donde la vocación docente enfrenta constantes retos.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) ha promovido Programas de Mentoría con el objetivo de mejorar la calidad educativa

mediante el acompañamiento profesional. Estos programas se centran en establecer vínculos colaborativos entre docentes experimentados y noveles, fomentando un intercambio de conocimientos y experiencias que benefician el desarrollo profesional de los educadores. La OEI sostiene que la mentoría no solo beneficia a los docentes noveles, sino que también enriquece las prácticas pedagógicas de los mentores, contribuyendo así a un entorno educativo más dinámico y efectivo (OEI, 2024).

Sin embargo, los logros vienen acompañados de obstáculos. Las limitaciones en financiamiento y la falta de evaluación rigurosa dificultan que estas experiencias exitosas puedan replicarse y expandirse en otros contextos de la región (Salas et al., 2021). En un continente tan diverso, el reto de adaptar los programas a las necesidades socioculturales locales subraya la importancia de escuchar las voces de los docentes que día a día trabajan en las aulas, transformando realidades a través de la educación.

Particularmente en Paraguay, se está implementando el Programa de Mentoría para docentes noveles que busca promover una cultura colaborativa y mejorar las prácticas educativas mediante el acompañamiento profesional (OEI, 2024). Desde su lanzamiento en 2022, este programa ha beneficiado a más de 200 mentores y 127 docentes noveles. Está diseñado para facilitar un proceso de aprendizaje basado en la colaboración y el intercambio de experiencias, mejorando así su integración en la comunidad educativa.

Así, el Programa de Mentoría implementado en 2024 refleja un esfuerzo significativo para revitalizar la calidad de la formación docente en el país. Sin embargo, más allá de los lineamientos y objetivos institucionales, se encuentran las historias de los mentores y docentes noveles que trabajan juntos para superar desafíos cotidianos. Para los nuevos docentes, contar con un mentor no es solo una guía técnica, sino un apoyo emocional que los impulsa a crecer en un entorno que puede ser abrumador. Según Vezub et al. (2017), el objetivo del programa es claro: acompañar y formar a los maestros para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades.

No obstante, las limitaciones en recursos y la carga laboral adicional para los mentores generan tensiones que pueden obstaculizar el éxito del programa. Estudios locales han destacado que, aunque los docentes valoran el acompañamiento, a menudo sienten que las sesiones no reflejan las complejidades de su realidad diaria (Agreda y Pérez, 2020). Estas experiencias resaltan la importancia de evaluar continuamente el impacto del programa y

adaptarlo para que responda verdaderamente a las necesidades humanas detrás de los datos y estadísticas. En última instancia, la mentoría en Paraguay no solo debe medirse por su efectividad, sino por su capacidad de empoderar a quienes, con su trabajo diario, construyen el futuro de la educación en el país.

Aunque prometedor en sus objetivos, refleja los desafíos propios de la implementación de iniciativas educativas transformadoras. Los mentores, piezas fundamentales de este proceso, a menudo se sienten desbordados por la falta de formación especializada que les permita cumplir con eficacia su rol de guía (Salas et al., 2021). Más allá de sus intenciones y experiencia, enfrente un sistema que no siempre les proporciona las herramientas necesarias para impactar profundamente en sus colegas más jóvenes. Este vacío formativo no solo limita su potencial, sino que también afecta a los docentes noveles, quienes dependen de este acompañamiento para superar sus primeras etapas profesionales.

Por otro lado, los recursos asignados al programa son insuficientes, lo que complica el desarrollo de sesiones regulares y significativas entre mentores y docentes noveles. Sin un apoyo estructural sólido, las interacciones pierden consistencia y efectividad, dejando a los nuevos docentes sin el respaldo necesario para adaptarse a los retos del aula (Vezub et al., 2019). Los directivos de los IFD también enfrentan limitaciones debido a la ausencia de lineamientos claros para supervisar y evaluar el impacto de las mentorías, dificultando la medición de logros y áreas de mejora (Marcelo, 2012). Sin embargo, a pesar de estas barreras, los docentes noveles consideran el programa una iniciativa valiosa, aunque insuficiente, pues sienten que muchas sesiones no reflejan las realidades complejas de su entorno (Guerrero & Posso, 2023).

La falta de investigaciones exhaustivas sobre el Programa de Mentoría implementado en los IFD deja un vacío importante en el entendimiento de sus dinámicas y resultados. Aunque en otros países se ha demostrado que la mentoría puede transformar la experiencia docente, los factores locales que influyen en el éxito o fracaso de este tipo de iniciativas aún no se comprenden del todo en el contexto paraguayo. Aspectos como la capacitación de mentores, la disponibilidad de recursos y el apoyo institucional son claves, pero su impacto específico en el programa de 2024 sigue siendo desconocido.

Además, la ausencia de estudios que integren las perspectivas de todos los actores involucrados: autoridades del MEC, directivos de los IFD, docentes mentores y docentes noveles; limita la capacidad de los responsables de políticas educativas para tomar decisiones informadas y adaptadas a las necesidades reales del sistema. Este vacío no solo afecta la evaluación del programa, sino también su potencial para evolucionar y responder de manera más efectiva a los desafíos que enfrenta la educación paraguaya.

Ante lo expuesto, surge la presente investigación, que busca generar evidencia científica sobre el objeto de estudio planteado, a fin de proponer mejoras beneficiosas tanto para los docentes como para los estudiantes involucrados en dicho programa y garantizar, en adelante, prácticas docentes que promuevan aprendizajes significativos en las aulas del país.

1.1. Pregunta General de Investigación

1.1.1. ¿Cuál es la percepción de los actores educativos sobre el Programa de Mentoría implementado en los IFD de gestión oficial en Paraguay en 2024?

1.2. Preguntas Específicas

1.2.1. ¿Cuál es la percepción de las autoridades del MEC, OEI y de los directivos de los IFD con relación al diseño e implementación del Programa de Mentoría desarrollado en el 2024?

1.2.2. ¿Cuál es la percepción de los docentes mentores y docentes noveles respecto a la implementación del Programa de Mentoría a nivel nacional?

1.2.3. ¿Cuáles son las diferencias entre las percepciones de los distintos actores respecto a la implementación del programa considerando el nivel de compromiso y el apoyo institucional?

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Analizar la percepción de los actores educativos sobre el Programa de Mentoría implementado en los IFD de gestión oficial en Paraguay en 2024.

1.3.2. Objetivos Específicos

- 1.3.2.1. Describir la percepción de las autoridades del MEC, OEI y de los directivos de los IFD con relación al diseño e implementación del Programa de Mentoría desarrollado en el 2024.
- 1.3.3.3. Determinar las percepciones de los docentes mentores y docentes noveles sobre la implementación la del Programa de Mentoría a nivel nacional.
- 1.3.3.4. Establecer diferencias entre las percepciones de los distintos actores respecto a la implementación del programa considerando el nivel de compromiso y el apoyo institucional.

1.4. Justificación

El análisis del Programa de Mentoría en los IFD en Paraguay es crucial, ya que estas iniciativas son fundamentales para el desarrollo profesional de los docentes en sus primeras etapas laborales. Estudios recientes han demostrado que los programas de acompañamiento docente facilitan la integración laboral, fortalecen las competencias pedagógicas y promueven la continuidad en la carrera educativa (Torres Rivera et al., 2024). Valorar la efectividad de este programa permitirá obtener datos fidedignos que posibiliten recomendar determinados ajustes que aseguren una efectiva implementación del mismo a los efectos de garantizar una formación docente más alineada con las exigencias educativas actuales.

Este estudio impacta directamente la calidad del sistema educativo paraguayo, ya que mejorar la formación docente repercute en el aprendizaje de los estudiantes y en la equidad educativa. Programa de Mentoría bien estructurados no solo facilitan la transición profesional, sino que también aumentan la confianza y motivación de los docentes noveles, especialmente después de los desafíos impuestos por la pandemia (OEI, 2024). Los resultados de este estudio, que se realizará a nivel nacional, pueden influir en decisiones políticas y en el diseño de futuros programas, beneficiando a comunidades educativas de todos los rincones del país.

Implicaciones prácticas

La investigación representa un desafío práctico significativo, porque posibilitará un diagnóstico acerca de la implementación del Programa de Mentoría en distintos escenarios educativos. Este análisis puede contribuir a la reflexión y el debate acerca de mecanismos permitan la implementación efectiva de estrategias innovadoras y sostenibles en el contexto educativo nacional.

Este estudio proporcionará herramientas útiles para valorar programas educativos, incluyendo marcos analíticos que consideren tanto resultados tangibles como las percepciones de los participantes. A través de su diseño metodológico, se espera establecer estándares replicables en estudios similares, facilitando un análisis más profundo de las variables clave en los procesos de mentoría (Alonso-García, 2021). Se diseñará un instrumento que permita obtener datos sobre la percepción de los distintos actores educativos, el cual podrá ser utilizado por otros investigadores para estudios posteriores.

Cabe señalar la viabilidad de la investigación debido a la disponibilidad de datos sobre mentoría docente en Paraguay, el apoyo institucional ofrecido por la OEI, el MEC e IFD de distintos departamentos del país, para la recopilación de información. La metodología propuesta

combina enfoques cualitativos y cuantitativos, los cuales han demostrado ser efectivos en estudios sobre mentoría en contextos educativos. Además, la colaboración con los institutos garantiza un entorno propicio para llevar a cabo la investigación con éxito.

1.5. Hipótesis

No aplica.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se desarrolla de manera sistemática el marco teórico que fundamenta y contextualiza la presente investigación. En primer lugar, se establece el marco conceptual, donde se definen con rigurosidad los conceptos clave y las variables centrales del estudio. Esta delimitación conceptual tiene como propósito garantizar claridad, coherencia y uniformidad en el abordaje de los temas tratados a lo largo del trabajo. Seguidamente, se presenta el marco referencial, el cual incluye una revisión crítica de antecedentes investigativos relevantes, tanto directos como indirectos, vinculados al objeto de estudio. Esta revisión permite identificar avances significativos en el área, así como vacíos de conocimiento que justifican la pertinencia y originalidad de la investigación.

2.1. Marco Conceptual

2.1.2 Mentoría

La mentoría es “un rol profesional que requiere de competencias y formación específicas, ya que ser buen profesor no es suficiente” (Maturana Castillo & Cieza García, 2021, p. 439). Además, se puede establecer como una “relación entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (mentorizado) con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización” (Vélaz de Medrano Ureta, 2009, p. 211).

Se entiende por mentoría el camino marcado hacia el cumplimiento de algunas metas trazadas; es la guía, la orientación a docentes que inician el trayecto profesional. Es la relación de apoyo que se crea entre el que recibe las indicaciones y el que apoya, en la que se comparten experiencias, conocimientos y habilidades a modo de enriquecer aspectos profesionales, destacando una comunicación permanente y fluida (Ferrufino & López, 2018).

La mentoría emerge como una experiencia que responde a la dimensión del interaprendizaje, facilitando la interiorización del conocimiento desde la experiencia social de mediación e intercambio simbólico hacia la individual de internalización (Navarro-Navarro et al., 2024).

Entonces, se puede afirmar que la mentoría es fundamental en el desarrollo personal y profesional, ya que no solo permite adquirir conocimientos, sino que también fomenta relaciones significativas y un sentido de comunidad. La interacción con un mentor puede abrir

nuevas perspectivas y motivar a los aprendices a superar desafíos, convirtiendo el aprendizaje en un proceso más enriquecedor y dinámico (Ferrufino & López, 2018).

La mentoría en IFD se ha convertido en una estrategia para mejorar la calidad de la educación y apoyar el desarrollo profesional de los futuros educadores. Este proceso implica la interacción entre docentes experimentados (mentores) y docentes noveles, que facilita un espacio de aprendizaje y reflexión fundamental para la adaptación y el crecimiento en el ámbito educativo.

Uno de los objetivos principales de la mentoría es fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes noveles, ayudándoles a enfrentar los desafíos que surgen en sus primeros años de ejercicio profesional. Según un informe del MEC, la mentoría se presenta como un compromiso con la calidad educativa, apoyando el desarrollo profesional y la inserción de los docentes en sus comunidades educativas (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2020). Este enfoque no solo beneficia a los mentores, quienes también desarrollan habilidades de liderazgo y comunicación, sino que también crea un ambiente de colaboración que enriquece la experiencia educativa en su conjunto.

Se han implementado programas de formación de mentores que buscan capacitar a los formadores de IFD. Un taller reciente culminó con éxito, donde más de 80 educadores participaron en la capacitación, lo que refleja un esfuerzo significativo por parte del gobierno y las instituciones educativas para mejorar la calidad de la formación docente (OEI, 2023). Este tipo de iniciativas son esenciales para establecer un sistema de mentoría efectivo que apoye a los docentes noveles en su desarrollo profesional.

La literatura también destaca la importancia de la mentoría como un proceso de formación y aprendizaje entre pares. Este enfoque permite que los mentores y los docentes noveles establezcan metas y objetivos conjuntos, lo que fomenta un sentido de pertenencia y compromiso con la comunidad educativa (Contacto Maestro, 2022). La mentoría, por lo tanto, no solo se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también promueve el desarrollo de competencias sociales y emocionales que son fundamentales para el éxito en la enseñanza.

Además, la investigación sobre mentoría en la formación docente ha identificado varios factores que contribuyen a su efectividad. Por ejemplo, la selección adecuada de mentores, la formación continua de estos y la evaluación del proceso de mentoría son elementos claves que pueden influir en los resultados (Salas-Aguayo et al., 2024). La implementación de un modelo

sistémico que relaciona las variables de proceso y resultado puede ayudar a optimizar los Programas de Mentoría, asegurando que se adapten a las necesidades específicas de los docentes noveles y del contexto educativo en el que se encuentran.

Entonces, se puede afirmar que la mentoría en los IFD es una estrategia fundamental para mejorar la calidad educativa y apoyar el desarrollo profesional de los docentes noveles. A través de la capacitación de mentores, la creación de espacios de colaboración y la evaluación continua de los programas, se puede fomentar un entorno educativo más sólido y resiliente. La implementación de buenas prácticas en mentoría no solo beneficia a los docentes, sino que también contribuye al desarrollo de comunidades educativas más cohesivas y efectivas.

La mentoría docente, entendida como una estrategia de acompañamiento profesional, ha diversificado sus modalidades conforme a las transformaciones del sistema educativo, las innovaciones tecnológicas y las necesidades formativas de los docentes en el proceso de inserción laboral. Existen tres modalidades ampliamente reconocidas en la literatura especializada: presencial, virtual y semipresencial o bimodal.

a) La mentoría presencial: esta modalidad es la más tradicional y se caracteriza por la interacción directa y constante entre el mentor y el docente principal en un entorno físico compartido, usualmente la escuela asociada o el aula de práctica. Esta cercanía facilita la observación en tiempo real, el modelado de buenas prácticas pedagógicas y una retroalimentación inmediata. Además, posibilita el establecimiento de una relación personal que fortalece el desarrollo de la identidad profesional del docente novel (Avalos, 2011). La mentoría presencial permite también abordar dimensiones emocionales del acompañamiento, favoreciendo la confianza mutua y la creación de un espacio seguro para el aprendizaje profesional (Inostroza de Celis et al., 2010).

b) La mentoría virtual: a partir de la consolidación de las tecnologías digitales, especialmente en contextos de educación a distancia o híbrida, la mentoría ha encontrado en los entornos virtuales una alternativa viable y eficaz. Esta modalidad se desarrolla mediante plataformas digitales que permiten la comunicación sincrónica (videollamadas, chats en vivo) y asincrónica (mensajes, foros, correos). Según González et al. (2020), la mentoría virtual promueve la autonomía del docente en formación, facilita el acceso a recursos diversificados y permite una mayor flexibilidad horaria, especialmente en contextos rurales o con limitaciones geográficas. No obstante, requiere de habilidades

tecnológicas y una planificación didáctica adaptada para evitar la despersonalización del vínculo pedagógico.

c) La mentoría bimodal o semipresencial: también conocida como mentoría b-learning, esta modalidad combina sesiones presenciales con actividades virtuales, aprovechando las ventajas de ambos enfoques. En la formación docente, ha demostrado ser altamente efectiva, ya que permite sostener espacios de interacción directa al tiempo que se desarrollan instancias reflexivas en entornos digitales (Inostroza de Celis et al., 2010). Este tipo de mentoría posibilita una atención más individualizada, adaptándose a ritmos y necesidades diversas, y se ha consolidado como una estrategia preferente en programas institucionales que buscan flexibilidad articular y profundidad formativa.

La clasificación según el grado de institucionalización. Además de las modalidades tecnológicas, la mentoría puede clasificarse por su nivel de formalización:

- a) La mentoría informal o incidental surge espontáneamente por iniciativa de un docente experimentado que acompaña a un colega novel, sin mediar estructura institucional ni objetivos definidos. Si bien puede ser muy enriquecedora, su alcance es limitado y depende de la voluntad personal (Orland-Barak & Hasin, 2010).
- b) La mentoría formal o estructurada forma parte de programas oficiales de acompañamiento, diseñados desde los Institutos de Formación Docente o Ministerios de Educación. Estos programas cuentan con lineamientos, objetivos, perfiles del mentor y criterios de evaluación, como ocurre en el Programa Nacional de Apoyo a la Inserción Profesional Docente de Paraguay (MEC, 2019).

La modalidad de mentoría seleccionada debe responder a las condiciones del contexto formativo, los recursos disponibles y las características de los actores involucrados. Lo fundamental es que la mentoría, más allá de su formato, garantiza una relación pedagógica que promueva la reflexión, el compromiso y el desarrollo profesional docente.

2.1.2 Programa de Mentoría

El programa se define como “sistema y distribución de las materias de un curso o asignatura, que forman y publican los profesores encargados de explicarlas” (Real Academia Española [RAE], 2024, párr. 4).

El Programa de Mentoría se define como un proceso de asesoramiento pedagógico que se caracteriza por la interacción entre un docente mentor, quien es un experto en el ámbito

educativo, y un docente novel que se encuentra en sus primeros años de ejercicio profesional (Casado-Muñoz et al., 2015). Este tipo de programa es fundamental tanto para los mentores como para los docentes noveles, ya que proporciona un espacio para el cumplimiento de metas mediante estrategias personalizadas. Según Rodríguez Torres et al. (2020), el objetivo del mismo radica en facilitar la incorporación exitosa de la novela docente a los espacios pedagógicos, que promueva así una inserción efectiva en la dinámica escolar a través de acompañamiento, reflexión y práctica situada.

La mentoría no solo beneficia al docente novel, sino que también enriquece la experiencia del mentor, quien tiene la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica y desarrollar habilidades de liderazgo y comunicación (Gorichon et al., 2020). Este proceso de aprendizaje colaborativo fomenta un ambiente de apoyo y crecimiento profesional, lo que es esencial en el contexto educativo actual, donde la adaptación y la innovación son cruciales para el éxito en la enseñanza (Boerr, 2018a).

La implementación de Programas de Mentoría ha demostrado tener un impacto positivo en la retención de docentes noveles, ayudándoles a enfrentar los desafíos iniciales de su carrera y desarrollar una identidad profesional sólida. Según un estudio sobre los procesos de mentoría en la formación inicial docente, estos programas son fundamentales para apoyar a los profesores noveles, especialmente considerando las altas tasas de deserción que se producen durante los primeros años de ejercicio profesional (Salas-Aguayo et al., 2024). La mentoría, por lo tanto, se convierte en una herramienta importante para el desarrollo profesional continuo y la mejora de la calidad educativa en las instituciones.

Además, estos programas tienen el potencial de fortalecer la cultura institucional mediante la creación de redes de colaboración entre docentes de distintas trayectorias, promoviendo una comunidad educativa más cohesionada. Este tipo de iniciativas, cuando están bien estructuradas y respaldadas por políticas institucionales, contribuyen a disminuir el aislamiento profesional, aumentar la motivación y mejorar el clima laboral en los centros educativos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2018).

Por último, el éxito de un Programa de Mentoría depende en gran medida del compromiso de las partes involucradas, así como del seguimiento y evaluación constante de su implementación. La capacitación previa de los mentores, el establecimiento de objetivos claros y la sistematización de las experiencias resultan claves para garantizar la efectividad del

acompañamiento. En este sentido, invertir en Programas de Mentoría representa una estrategia sostenible para elevar los estándares de calidad en la educación y consolidar una docencia reflexiva, ética y comprometida con el aprendizaje de los estudiantes.

2.1.3 Mentor

El concepto de mentor ha evolucionado a lo largo del tiempo, siendo actualmente entendido en el ámbito educativo como una figura clave en el acompañamiento profesional de docentes en formación o en sus primeros años de ejercicio. Según la RAE (2024), el término abarca diversas funciones: maestro, guía, tutor, consejero, preceptor, instructor y educador. Esta multiplicidad semántica refleja la amplitud de responsabilidades y saberes que se le atribuyen.

Además, Inostroza de Celis et al. (2010) mencionan que “el profesor mentor apoya el desarrollo profesional del profesor principiante a través del acompañamiento para la construcción de distintos tipos de saberes asociados a la cultura escolar donde éste se inserte” (p. 122). En este sentido, el mentor no solo desempeña un rol técnico, sino también humano y formativo, al facilitar la adaptación del aprendizaje a un contexto específico, promoviendo el desarrollo integral y la consolidación de competencias. Además, se lo considera como:

“Al docente responsable de llevar adelante el acompañamiento pedagógico en las escuelas se lo denomina de manera genérica mentor o tutor. Sin perjuicio de ello, los respectivos niveles y modalidades del sistema educativo, al momento de implementar el acompañamiento, podrán designar de manera específica y acordar el uso de uno de estos términos para un rol y carga en la estructura de las organizaciones e instituciones escolares” (MEC, 2019, p. 28).

Su función trasciende la transmisión de conocimientos, ya que implica un acompañamiento constante que guía y orienta en la toma de decisiones, fomenta la reflexión crítica y contribuye al fortalecimiento de una identidad profesional sólida, adaptada a las exigencias del entorno en el que se inserta el aprendiz. El mentor se posiciona como una figura estratégica dentro de los programas de acompañamiento docente, con el potencial de incidir de manera significativa en la calidad de la enseñanza y en la permanencia del docente en el sistema educativo.

En cuanto al perfil del mentor en la formación docente, cumple un papel fundamental como facilitador del proceso de inserción del profesor novel en la cultura escolar. Inostroza de Celis et al. (2010) destacan que este acompañamiento no se limita a la supervisión, sino que se orienta a la construcción compartida de saberes pedagógicos, institucionales y éticos que permiten al

docente principiante desenvolverse en entornos reales de enseñanza. Esta interacción requiere no solo experiencia y conocimiento, sino también habilidades interpersonales que fomentan la confianza y el aprendizaje reflexivo.

El desarrollo de competencias específicas para el ejercicio del rol de mentor ha sido objeto de estudio en diversos modelos de formación. Uno de los enfoques más destacados propone el uso de modalidades semipresenciales o *b-learning*, que combinan flexibilidad tecnológica con profundización teórica y práctica del rol orientador (Inostroza de Celis et al., 2010). Dichas modalidades permiten una formación más contextualizada, adaptada a las necesidades y realidades de cada institución educativa.

Además, la preparación de mentores debe contemplar elementos estructurales del sistema educativo y las características particulares de los actores involucrados. En este sentido, se han propuesto marcos de formación que integran dimensiones pedagógicas, emocionales y organizacionales como base para un ejercicio efectivo de la mentoría (Inostroza de Celis et al., 2010). La generación de un ambiente propicio para el aprendizaje de la novela docente, caracterizado por la empatía, el respeto mutuo y el diálogo horizontal, resulta esencial para el éxito de estos procesos. Este enfoque integral reconoce que el proceso de mentoría no puede abordarse desde una perspectiva meramente técnica, sino que debe considerar la complejidad del entorno escolar y las particularidades del vínculo humano que se establece entre mentor y docente novel.

Por otra parte, la consolidación del rol del mentor en la formación docente también implica el reconocimiento institucional de su función dentro del sistema educativo. Esto incluye la asignación de tiempo específica para el acompañamiento, incentivos adecuados, y la incorporación de la mentoría como parte de una política educativa más amplia orientada al desarrollo profesional continuo. La validación formal del mentor como agente de cambio y formador de formadores no solo contribuye a mejorar los procesos de inserción docente, sino que también fortalece el capital profesional de las instituciones educativas. Así, el perfil del mentor debe entenderse como una figura estratégica que articula teoría y práctica, experiencia y renovación, en un proceso colaborativo que enriquece la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el sistema educativo.

2.1.4 Docente novel

Según la RAE (2024), el docente está definido como aquel que enseña, siendo sinónimo de profesor, maestro, enseñante, educador o universitario. Por su parte, el término novela alude a “aquel que comienza a practicar un arte o profesión, o que posee poca experiencia en ellos”. En este marco, la figura del docente novel se configura como la de un profesional en proceso de construcción y consolidación de su identidad y práctica educativa.

Esta etapa inicial representa un período de aprendizaje constante, en el que el docente enfrenta desafíos propios de su inexperiencia, pero que, al mismo tiempo, le brinda una oportunidad privilegiada para desarrollar nuevas perspectivas pedagógicas. La capacidad de adaptación, la reflexión crítica y la apertura al conocimiento se convierten en motores esenciales de su crecimiento profesional, permitiéndole transformar las dificultades en oportunidades para fortalecer su rol como educador en un entorno dinámico y en permanente evolución (Baca Téllez, 2022).

En este sentido, la novela docente requiere de un entorno formativo que lo acompañe de manera intencionada y sistemática, facilitando su inserción en la cultura institucional y ofreciéndole herramientas para afrontar la complejidad de la práctica docente; también es una oportunidad para desarrollar la identidad profesional y aprender a enfrentar con éxito las situaciones de enseñanza (Vonk, 2023).

La presencia de un mentor capacitado y de una comunidad educativa comprometida resulta crucial para reducir la incertidumbre que caracteriza esta etapa y para fomentar el desarrollo de competencias profesionales sólidas. Diversos estudios señalan que, sin un acompañamiento adecuado, los docentes principiantes pueden experimentar sentimientos de aislamiento, estrés o desmotivación, lo que incide negativamente en su desempeño y permanencia en la profesión (Vaillant & Marcelo, 2015). Por tanto, comprender la figura del docente novel no solo implica reconocer su falta de experiencia, sino también valorar su potencial transformador dentro del sistema educativo, siempre que cuente con el apoyo estructurado y relevante que le permita evolucionar hacia una práctica reflexiva, ética y comprometida con la calidad educativa.

La implementación de programas estructurados de inducción y tutoría dirigidos a docentes recién egresados representa un componente fundamental dentro del proceso de consolidación de la profesionalización docente. En comparación con otras disciplinas, la docencia aún presenta debilidades en cuanto al reconocimiento y la valoración social del ejercicio

profesional, particularmente durante los primeros años de inserción laboral (Rosso & Alcalá, 2016).

Esta etapa inicial, en lugar de ser vista como un espacio de aprendizaje legítimo, tiende a ser asociada con calificativos que reducen la identidad profesional del educador principiante, tales como “novato”, “inexperto” o “el nuevo”, los cuales adquieren una connotación despectiva dentro del entorno escolar. Tales etiquetas no solo refuerzan estigmas internos, sino que también debilitan el sentido de pertenencia del docente novel al cuerpo colegiado (Manso & Donaire, 2022).

Esta situación refleja una brecha estructural en la cultura profesional docente, donde el ingreso al campo laboral no está mediado por un proceso formativo que respalde y legitima el tránsito del egresado a su práctica profesional. En contraste con profesiones como la medicina o la abogacía, que cuentan con instancias formales de inserción clínica o práctica supervisada, el sistema educativo sigue siendo deficitario en estrategias institucionales que garantizan el acompañamiento inicial como parte integral del desarrollo profesional (Rodríguez Torres et al., 2020). Se considera que esta ausencia no solo afecta la confianza y el desempeño del docente novel, sino que también debilita la percepción pública de la docencia como una profesión altamente cualificada (Rodríguez Torres et al., 2020).

Por ello, se reconoce la urgencia de consolidar políticas de inducción profesional docente con enfoque formativo y reconocimiento institucional, que promueven una transición digna, reflexiva y profesionalizada al ejercicio del magisterio.

2.1.5 Percepción

La percepción constituye una función esencial del aparato cognitivo humano, pues a través de ella el individuo interpreta e integra los estímulos provenientes del entorno, construyendo así su propia representación de la realidad (Fréré Arauz et al., 2022).

Además, resulta interesante el fenómeno de la percepción, entendido como un proceso complejo que ocurre en el cerebro, mediante el cual se organiza e interpreta la información que proviene de los sentidos de acuerdo con la propia interpretación. En determinadas circunstancias, la ausencia de experiencia o de comprensión suficiente puede generar interpretaciones erróneas, haciendo que se perciban cosas que en realidad no son como parecen (Guarisma Álvarez, 2008).

Según Rosales Sánchez (2015), este proceso no es meramente pasivo ni automático, sino que implica la participación activa del sujeto, cuya experiencia previa, motivaciones y expectativas influyen de la manera en que capta y organiza los estímulos. En este sentido, la percepción no solo es sensorial, sino también mental, y configura la realidad tal como ha sido vivida por el individuo. Por tanto, se la entiende como una construcción personal e irrepetible, que diferencia entre sujetos aun frente a un mismo fenómeno observado.

Este carácter individualizado de la percepción tiene implicaciones significativas en el ámbito educativo, ya que cada docente, estudiante o actor institucional interpreta las situaciones pedagógicas y organizacionales desde su propio marco de referencias, afectado así sus actitudes, respuestas y valoraciones (Manso & Garrido-Martos, 2021). En el caso específico de la novela docente, su percepción sobre el entorno escolar, el acompañamiento recibido o el clima institucional puede influir directamente en su proceso de adaptación, en su motivación y en su toma de decisiones profesionales: “los docentes noveles, por sus necesidades de formación, o por los retos que deben afrontar en el acceso a la profesión docente, uno de los ámbitos que supone una mayor fuente de información es el de los marcos de competencias supranacionales y nacionales” (Alonso-Sainz, 2021, p. 165).

Oviedo (2004) sostiene que, desde la psicología de la percepción, este fenómeno responde a principios organizativos que permiten al sujeto reducir la complejidad del entorno y darle sentido. Entre los más relevantes se encuentran el principio de los contornos definidos, que permite delimitar figuras del fondo, y el enfoque holístico, que postula que el todo es percibido como una unidad más significativa que la suma de sus partes. Además, se destaca la tendencia natural de la percepción hacia la simplicidad o embarazo, entendida como la capacidad de organizar las experiencias de manera clara, estable y estructurada (Oviedo, 2004).

Es fundamental comprender que la percepción desde esta óptica permite valorar su rol como puente entre el mundo externo y la subjetividad, y como fundamento para los procesos de aprendizaje, evaluación, toma de decisiones y formación de juicios. En la formación docente, esto es especialmente relevante, ya que tanto los mentores como los docentes en formación construyen percepciones sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el sistema educativo que impactan en la efectividad del acompañamiento y en la consolidación de una identidad profesional.

2.2. Marco Referencial

2.2.1 Antecedentes de la investigación

La mentoría en el ámbito educativo ha sido objeto de estudio en diversos países de América Latina, donde se ha reconocido su importancia para el desarrollo profesional y personal de los docentes noveles. A continuación, se presentan algunos de los hallazgos relevantes en esta área.

Un estudio realizado por Arroyo Neyra et al. (2021) investigó el impacto de la mentoría entre iguales en el desarrollo de habilidades sociales y memoria indirecta en estudiantes universitarios. La investigación, de carácter experimental y aplicada, involucró a 66 estudiantes, de los cuales 57 recibieron tutoría. A través de talleres específicos, los participantes mejoraron significativamente en varias habilidades sociales y en su memoria indirecta. Los resultados sugieren que la mentoría entre iguales es efectiva para potenciar estas competencias, lo que resalta la necesidad de implementar Programas de Mentoría en diversas instituciones educativas para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

La mentoría, en sus diversas modalidades, no solo impacta positivamente en el ámbito profesional docente, sino que también contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales y cognitivas tanto en educadores como en estudiantes. La experiencia documentada por Arroyo Neyra et al. (2021) demuestra que incluso los Programas de Mentoría entre pares pueden generar mejoras significativas en habilidades clave para la formación integral, lo que sugiere un margen amplio de aplicabilidad de estos enfoques en diferentes niveles del sistema educativo. Asimismo, al tratarse de una estrategia de acompañamiento personalizado y sostenida en el tiempo, la mentoría permite establecer vínculos significativos que fortalecen la autoconfianza, la capacidad de reflexión y el sentido de pertenencia a la comunidad educativa.

En este contexto, el análisis de experiencias previas permite justificar la pertinencia de profundizar en el estudio de los Programas de Mentoría aplicados a docentes noveles, especialmente en el marco de políticas públicas que promueven una educación de calidad. Identificar los factores que inciden en el éxito de estos programas, así como los desafíos que enfrentan en su implementación, resulta importante para diseñar estrategias contextualizadas y sostenibles. Esta revisión también subraya la necesidad de promover investigaciones que aborden tanto los beneficios individuales como los efectos sistémicos de la mentoría, con el fin

de consolidarla como una herramienta clave para el desarrollo profesional docente y la mejora continua de los procesos educativos en América Latina.

Por otro lado, Alonso-García (2021) realizó una revisión sistemática sobre los factores que influyen en el éxito de los Programas de Mentoría en entornos universitarios. A pesar de la abundancia de publicaciones sobre el tema, el autor identificó dificultades para definir claramente las variables que afectan el rendimiento de estos programas. La revisión mostró que la mayoría de las iniciativas van dirigidas a estudiantes de primer año, quienes son acompañados por compañeros de cursos superiores. Este estudio propuso un modelo sistémico que relaciona diferentes variables que impactan la efectividad de la mentoría, incluyendo la integración estudiantil, la satisfacción académica y la salud mental de los estudiantes.

El análisis de este estudio permite destacar la complejidad inherente a la implementación efectiva de Programas de Mentoría en contextos universitarios. Si bien se reconoce ampliamente su potencial para favorecer la adaptación y el bienestar de los estudiantes, la dificultad para identificar variables consistentes que expliquen su rendimiento evidencia la necesidad de enfoques más integrales y contextualizados. El modelo sistémico propuesto en dicha revisión resulta especialmente valioso, ya que reconoce la interrelación entre factores académicos, sociales y emocionales, ofreciendo así una visión holística del fenómeno. Este tipo de análisis invita a superar las perspectivas fragmentadas que normalmente han limitado la evaluación de estos programas, y sugiere que el diseño de futuras intervenciones debe considerar no solo los resultados académicos, sino también el impacto en la experiencia formativa general del estudiante, especialmente en dimensiones como la salud mental y la integración institucional.

La investigación de Martín Cuadrado et al. (2021) enfatiza la mentoría como un programa necesario para la formación de docentes principiantes. En contextos vulnerables, se considera esencial contar con educadores resilientes y comprometidos, capaces de contribuir al desarrollo de sus comunidades. Este estudio sugiere que la mentoría no solo mejora la calidad educativa, sino que también fortalece el aspecto social al formar individuos plenamente capacitados para incidir positivamente en su entorno.

Además, Hervás-Torres et al. (2022) abordaron el papel de la mentoría y el aprendizaje-servicio como estrategias para mejorar la calidad educativa en las instituciones de educación superior. Estas intervenciones se basan en la colaboración y el apoyo mutuo, lo que permite a

los estudiantes adquirir competencias que son esenciales para su futuro profesional y su función social. La investigación resalta la importancia de implementar estas prácticas para aumentar la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.

En un contexto más específico, Guerrero Gallardo y Posso Pacheco (2023) llevaron a cabo un estudio cualitativo en Ecuador para explorar las limitaciones que enfrentan los docentes noveles en su desarrollo profesional. La recopilación de datos se realizó a través de entrevistas estructuradas, lo que permitió identificar las barreras y desafíos que los nuevos educadores deben superar en un entorno académico que exige alta especialización y adaptación constante.

Asimismo, Estrada Parra et al. (2023) desarrollaron un proyecto de mentoría dirigido a docentes noveles en Andalucía, España. Este proyecto, que involucró a 57 mentores en centros educativos con dificultades, buscó definir las características clave del mentor ideal, como la experiencia docente y la capacidad de empatía. Los hallazgos sugieren que un perfil bien definido del mentor es fundamental para el éxito de los Programas de Mentoría, especialmente en contextos desafiantes.

Por un lado, sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS), un estudio reciente propone una guía para el diseño e implementación de un Programa de Mentoría enfocado en el desarrollo de competencias transversales comportamentales en un entorno universitario. Este programa busca mejorar la empleabilidad de los estudiantes de último año que están por ingresar al mercado laboral en Ecuador (León Carvajal, 2024).

La investigación utilizó un enfoque cuantitativo descriptivo, adaptando elementos del entorno laboral para su aplicación en el ámbito académico. Se describen las fases necesarias para el diseño del Programa de Mentoría, utilizando un lenguaje académico adecuado para las instituciones de educación superior. Además, se incluyen herramientas como la ficha de información y avance, así como guías para el desarrollo de competencias a través de metodologías didácticas (León Carvajal, 2024).

Asimismo, también propone indicadores para la evaluación tanto de los resultados de aprendizaje como del Programa de Mentoría en sí. Los hallazgos sugieren que la aplicación de un Programa de Mentoría puede ofrecer valiosas oportunidades para que los estudiantes desarrollen competencias transversales que mejoren su empleabilidad, teniendo en cuenta las diferencias y necesidades individuales de cada estudiante (León Carvajal, 2024).

Por otro lado, se llevó a cabo una revisión narrativa que explora la relación entre el proceso de mentoría y las características de personalidad tanto de los mentores como de los docentes noveles. La investigación encontró que ciertos rasgos de personalidad, como un bajo nivel de neuroticismo, alta conciencia, elevada extraversión y un locus de control interno, son condiciones que favorecen el desarrollo exitoso del proceso de mentoría. Sin embargo, se observará que la congruencia entre los niveles de neuroticismo de mentores y docentes noveles también puede influir en el resultado del proceso. Los resultados en cuanto a la autovigilancia fueron contradictorios, lo que sugiere la necesidad de realizar investigaciones adicionales sobre la relación entre la personalidad y la mentoría, especialmente en el ámbito de la educación médica (Vega-Dienstmaier, 2023).

La mentoría en la ciencia de la educación ha adquirido un interés creciente, particularmente en relación con su conceptualización y aplicación para mejorar la gestión docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un estudio reciente se dedicó a analizar el impacto de la mentoría en la educación superior mediante una revisión de la literatura en bases de datos como Scopus, Redalyc y Scielo. Utilizando un enfoque cualitativo y descriptivo, la investigación aplicó el método de teoría fundamentada y la técnica de revisión bajo el modelo PRISMA 2020, a artículos separados publicados entre 2019 y 2023.

De un total de 50 artículos, se identificaron 22 que cumplían con los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Los resultados revelan que existen diversas interpretaciones sobre la práctica de la mentoría, destacando la importancia de brindar apoyo y orientación a docentes con menos habilidades investigativas por parte de aquellos con más experiencia. Esta investigación contribuye teóricamente al clarificar las implicaciones de la mentoría, buscando generar un impacto significativo en la producción científica institucional actual (Lozano et al., 2024).

En el contexto paraguayo, la investigación de Rodas Garay (2023) se centra en la transformación educativa y su impacto en la formación docente. A través del análisis de documentos oficiales, se identifican estrategias de mejora en la carrera docente y el desarrollo profesional, alineadas con el Plan Nacional de Transformación Educativa 2030. Este estudio destaca la necesidad de fomentar una cultura de innovación y colaboración entre docentes, lo que es esencial para el avance del sistema educativo en Paraguay.

Estos antecedentes resaltan la relevancia de la mentoría como un mecanismo efectivo para el desarrollo de competencias y la mejora de la calidad educativa en los institutos de formación docente, no solo en el contexto de América Latina, sino también en el ámbito global, así como la necesidad de adaptarlo al contexto específico de Paraguay, donde los retos educativos son significativos y requieren de estrategias innovadoras y sostenibles.

2.2.2 Enfoques y teorías relacionadas con la mentoría

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso activo donde los individuos construyen su conocimiento a partir de experiencias y reflexiones. En la mentoría, el mentor facilita un entorno colaborativo y de apoyo en el que el mentorizado puede explorar, cuestionar y reflexionar sobre su aprendizaje. Se enfatiza la importancia de la interacción social y la construcción conjunta del conocimiento, destacando la necesidad de que el mentor promueva la reflexión, el diálogo y la experimentación activa (Damoah & Kkalo, 2024).

La teoría del aprendizaje social de Bandura postula que las personas aprenden observando y modelando el comportamiento de otros. En la mentoría, los mentores actúan como modelos a seguir, y el aprendizaje ocurre tanto por observación como por la imitación de conductas y actitudes. Bandura identificó procesos mediadores como la atención, la retención, la reproducción y la motivación, que explican cómo los docentes noveles adoptan nuevas habilidades y comportamientos (Structural-learning, 2022). “La teoría del aprendizaje social propone que los individuos adquieran nuevos comportamientos observando e imitando las acciones de otros, integrando influencias cognitivas y ambientales en el proceso de aprendizaje” (párr. 1).

El enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un enfoque pedagógico que integra la mentoría mediante la resolución de proyectos reales, promoviendo la aplicación práctica de conocimientos y el desarrollo de competencias transversales. La mentoría en este contexto guía a los estudiantes en la planificación, ejecución y evaluación de proyectos, favoreciendo la participación activa y el aprendizaje significativo (Maryati et al., 2022). “La mentoría en el ABP resulta efectiva para desarrollar competencias en los estudiantes, quienes se benefician del acompañamiento en la resolución de problemas reales” (p. 12).

A partir de los enfoques y teorías analizadas, se evidencia que la mentoría no es un proceso unidimensional, sino una estrategia educativa compleja que integra múltiples perspectivas del aprendizaje. La combinación del constructivismo, la teoría del aprendizaje

social y el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ofrece un marco teórico para comprender cómo se construyen y transfieren los conocimientos y habilidades en contextos educativos reales. Cada una de estas teorías resalta elementos clave como la reflexión, la observación, la imitación y la aplicación práctica, que permiten al mentorizado convertirse en un agente activo de su propio proceso formativo (Maryati et al., 2022).

Esta integración teórica refuerza la idea de que una mentoría efectiva debe ir más allá del acompañamiento técnico, apuntando a la formación integral del individuo a través de experiencias contextualizadas, colaborativas y significativas. En consecuencia, el diseño e implementación de Programas de Mentoría deben fundamentarse en estos principios para asegurar su pertinencia, eficacia y sostenibilidad en los distintos niveles del sistema educativo (Maryati et al., 2022).

2.2.3 Buenas prácticas de mentoría en institutos de formación docente

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso activo donde los individuos construyen su conocimiento a partir de experiencias y reflexiones. En la mentoría, el mentor facilita un entorno colaborativo y de apoyo en el que el mentorizado puede explorar, cuestionar y reflexionar sobre su aprendizaje. Se enfatiza la importancia de la interacción social y la construcción conjunta del conocimiento, destacando la necesidad de que el mentor promueva la reflexión, el diálogo y la experimentación activa (Damoah & Kkalo, 2024).

La teoría del aprendizaje social de Bandura postula que las personas aprenden observando y modelando el comportamiento de otros. En la mentoría, los mentores actúan como modelos a seguir, y el aprendizaje ocurre tanto por observación como por la imitación de conductas y actitudes. Bandura identificó procesos mediadores como la atención, la retención, la reproducción y la motivación, que explican cómo los docentes noveles adoptan nuevas habilidades y comportamientos (Structural-learning, 2022). “La teoría del aprendizaje social propone que los individuos adquieran nuevos comportamientos observando e imitando las acciones de otros, integrando influencias cognitivas y ambientales en el proceso de aprendizaje” (párr. 1).

El enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un enfoque pedagógico que integra la mentoría mediante la resolución de proyectos reales, promoviendo la aplicación práctica de conocimientos y el desarrollo de competencias transversales. La mentoría en este contexto guía a los estudiantes en la planificación, ejecución y evaluación de proyectos,

favoreciendo la participación activa y el aprendizaje significativo (Maryati et al., 2022). “La mentoría en el ABP resulta efectiva para desarrollar competencias en los estudiantes, quienes se benefician del acompañamiento en la resolución de problemas reales” (p. 12).

A partir de los enfoques y teorías analizadas, se evidencia que la mentoría no es un proceso unidimensional, sino una estrategia educativa compleja que integra múltiples perspectivas del aprendizaje. La combinación del constructivismo, la teoría del aprendizaje social y el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ofrece un marco teórico para comprender cómo se construyen y transfieren los conocimientos y habilidades en contextos educativos reales. Cada una de estas teorías resalta elementos clave como la reflexión, la observación, la imitación y la aplicación práctica, que permiten al mentorizado convertirse en un agente activo de su propio proceso formativo (Maryati et al., 2022).

Esta integración teórica refuerza la idea de que una mentoría efectiva debe ir más allá del acompañamiento técnico, apuntando a la formación integral del individuo a través de experiencias contextualizadas, colaborativas y significativas. En consecuencia, el diseño e implementación de Programas de Mentoría deben fundamentarse en estos principios para asegurar su pertinencia, eficacia y sostenibilidad en los distintos niveles del sistema educativo (Maryati et al., 2022).

2.2.4 Componentes del Programa de Mentoría

Un Programa de Mentoría exitoso debe contar con una estructura sólida y coherente. Entre sus componentes esenciales se encuentran:

Es fundamental definir los fines que se esperan alcanzar a través de la mentoría, asegurando que estén alineados con los objetivos estratégicos de la organización. Estos objetivos no solo guían el proceso de mentoría, sino que también permiten evaluar su efectividad a lo largo del tiempo. La claridad en los objetivos ayuda a los mentores y docentes noveles a entender el propósito del programa ya enfocar sus esfuerzos en áreas específicas de desarrollo (Simões, 2024).

La mentoría no solo beneficia a los docentes noveles al proporcionarles una guía en su trayectoria profesional, sino que también fortalece las habilidades de liderazgo y comunicación de los mentores. Este intercambio de conocimientos y experiencias fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo, donde ambos participantes pueden crecer y desarrollarse. Los mentores adquieren una mayor comprensión de las dinámicas de su campo y mejoran su

capacidad para guiar a otros, lo que puede resultar en una mayor satisfacción laboral y un sentido de realización personal (Simões, 2024).

Un Programa de Mentoría efectivo debe tener un proceso bien definido que incluya la selección de mentores, la asignación de novelas y la planificación de sesiones de mentoría. Esto implica establecer un cronograma regular para las reuniones, así como definir las expectativas y responsabilidades de cada parte involucrada. La estructura del programa debe ser flexible para adaptarse a las necesidades individuales de los participantes, permitiendo ajustes según sea necesario para maximizar el impacto de la mentoría (Simões, 2024).

Además, debe proporcionar formación y recursos a los mentores, es fundamental para el éxito del programa. Esto incluye talleres sobre habilidades de comunicación, técnicas de retroalimentación y estrategias para fomentar el desarrollo profesional de las novelas. Un mentor bien preparado es más capaz de ofrecer un apoyo significativo y de guiar a las novelas de manera efectiva en su camino profesional (Simões, 2024).

Asimismo, la implementación de un sistema de evaluación que permita medir el progreso hacia los objetivos establecidos es esencial. Esto no solo ayuda a identificar áreas de mejora dentro del programa, sino que también proporciona a los participantes una retroalimentación constructiva sobre su desempeño. La retroalimentación continua asegura que el programa se mantenga relevante y efectivo, adaptándose a las cambiantes necesidades de las novelas y de la organización (García-Gámez, 2024).

Por último, debe fomentar una cultura organizacional que valore la mentoría y el aprendizaje continuo, es importante para el éxito del programa. Esto implica promover la colaboración entre los docentes y crear un ambiente en el que se valore el intercambio de conocimientos y experiencias. Una cultura de apoyo puede aumentar la participación y el compromiso de todos los involucrados, haciendo que la mentoría sea una parte integral del desarrollo profesional (Molina Vicuña et al., 2025).

Un Programa de Mentoría bien estructurado y ejecutado puede ser un motor de cambio en la formación docente en Paraguay. Al centrarse en objetivos claros, promover beneficios bidireccionales, ofrecer flexibilidad, capacitar a los mentores, implementar evaluaciones continuas y fomentar una cultura de aprendizaje, se puede transformar la experiencia educativa no solo de las novelas, sino de toda la comunidad educativa. La inversión en mentoría es, por lo tanto, una inversión en el futuro de la educación en el país.

2.2.5 La mentoría en el sistema paraguayo

En Paraguay, la incorporación del enfoque de mentoría en el ámbito educativo ha cobrado importancia en la última década como respuesta a los desafíos estructurales que enfrenta la formación docente inicial. El MEC, en articulación con organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Unión Europea, ha promovido diversas iniciativas para fortalecer la calidad de los procesos formativos, reconociendo la mentoría como estrategia clave para la profesionalización de los docentes (MEC, 2017).

La implementación de la mentoría en el sistema formador paraguayo se fundamenta en varios pilares esenciales. En primer lugar, se ha actualizado la malla curricular de los IFD, incorporando enfoques constructivistas que promueven el aprendizaje activo, contextualizado y significativo. En segundo lugar, se ha priorizado el fortalecimiento de competencias docentes mediante prácticas reflexivas, donde el mentor actúa no solo como guía, sino como facilitador del aprendizaje crítico y colaborativo, fomentando el desarrollo integral de los futuros educadores.

En el marco del programa impulsado por la Unión Europea para transformar el sistema educativo paraguayo, se desarrolla el proyecto “Impulsando la Calidad Educativa en Paraguay a través de los Resultados del Aprendizaje y la Formación Técnica y Profesional; y Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales”. Como parte de esta iniciativa, se organiza un Seminario-Taller dirigido a docentes de IFD, centrado en “Programa de Mentoría: acompañamiento a docentes noveles de instituciones de Gestión Oficial”. Este evento contó con un especialista internacional y convocó a 100 profesores de IFD, representantes del MEC, OEI y otros actores educativos (González, 2023).

El MEC orienta sus políticas mediante el Plan Nacional de Educación “Hacia el Centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo”, proyectado hasta 2024. Este plan se alinea con el Plan Nacional de Desarrollo 2030 y marcos internacionales sobre derecho a la educación y compromisos estatales (González, 2023).

El fortalecimiento del sistema educativo paraguayo se contextualiza en documentos de planificación coherentes con planos nacionales, sectoriales y reformas institucionales vigentes. Entre estos destacan:

- a) Plan de Acción Educativa 2018–2023 (PAE): Articulado con el Plan Nacional de Educación 2024, Plan Nacional de Desarrollo 2030 y ODS (Meta 4: educación de calidad), prioriza acceso, calidad y gobernanza con indicadores para monitoreo y evaluación. Su objetivo es optimizar la gestión educativa desde el nivel central hasta el institucional.
- b) Hoja de Ruta de Educación Técnica y Formación Profesional 2020–2030: Aprobada por MEC y MTESS, robustece el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, modernizando la educación técnica según necesidades productivas.
- c) Apoyo de la OEI: Ha ejecutado programas alineados con Cumbres Iberoamericanas, fortaleciendo la educación, la ciencia y la cultura.

La Unión Europea (UE) ha sido socio estratégica en la transformación educativa paraguaya, beneficiando a docentes, estudiantes y funcionarios del MEC. El 21 de diciembre de 2020 se formalizó el Convenio de Contribución N.º LA/2020/421-144 entre UE y OEI para el proyecto mencionado, mejorando el rendimiento académico y Educación Técnica y Profesional (González, 2023).

La transformación educativa paraguaya es un proceso participativo, democrático y nacional que establece consenso educativo mediante plan nacional y hoja de ruta con reformas hasta 2040 (Castillo Vega, 2024; Rodas Garay, 2023).

Un análisis documental del Plan Nacional de Transformación Educativa 2030 (PNTE-2030) identifica avances en política docente, evaluación de desempeño y desarrollo profesional, pero enfatiza mejorar las instituciones formadoras mediante innovación, autonomía, TIC y colaboración docente (Rodas Garay, 2023).

A pesar de los avances, la mentoría en Paraguay enfrenta desafíos: falta de profesionalización sistemática del mentor, escasez de dispositivos formativos específicos, articulación teoría-práctica limitada y brechas territoriales que restringen el impacto en regiones alejadas.

La mentoría representa una oportunidad estratégica para reducir la brecha entre formación inicial y ejercicio docente, consolidándose como política de Estado sostenida, articulada y evaluada permanentemente según las necesidades del sistema educativo paraguayo.

2.2.6 Desafíos y oportunidades

La implementación del Programa de Mentoría en los IFD oficiales en Paraguay representa un avance significativo en el fortalecimiento de la formación inicial, pero también enfrenta múltiples desafíos que deben ser abordados para asegurar su consolidación y sostenibilidad como política educativa. Uno de los principales retos identificados es la necesidad de formalizar el rol del mentor dentro de la carrera docente. Actualmente, esta figura carece de un reconocimiento estructural que la legitime institucionalmente, tanto en términos de funciones como de trayectoria profesional. Tal situación impide que los mentores cuenten con condiciones adecuadas de formación, estabilidad y proyección profesional (MEC, 2017).

Esta problemática ha sido ampliamente documentada en otras experiencias regionales. Por ejemplo, en el caso uruguayo, se subraya que el acompañamiento debe superar una visión remedial de las deficiencias de la formación inicial, y ser concebido como una fase específica del desarrollo profesional que requiere condiciones institucionales, recursos humanos capacitados y redes de apoyo profesionalizadas (MEC, 2012).

Asimismo, otro desafío persistente es la escasa reglamentación que defina con claridad los alcances, responsabilidades y mecanismos de evaluación del mentor. La falta de una normativa específica impide una implementación homogénea del programa en los diferentes IFD y afecta la calidad del acompañamiento brindado. En experiencias como la de Argentina, la integración del acompañamiento como función del sistema formador se apoyó en lineamientos normativos claros que asignaron responsabilidad a los institutos de formación en el seguimiento de los egresados (Alen, 2009). Esta institucionalización fue clave para ampliar las funciones del sistema y garantizar la continuidad del programa.

A estos desafíos se suma la necesidad de desarrollar programas de formación específicos para mentores. La evidencia demuestra que no cualquier docente experimentado está preparado para desempeñar este rol. Se requieren competencias específicas que deben ser promovidas mediante cursos de formación y procesos de selección rigurosos. En Chile, por ejemplo, se “recurrió a universidades para el diseño e implementación de la formación de mentores, lo que permitió profesionalizar esta figura y establecer estándares de calidad” (Vezub & Alliaud, 2012, p.38).

A pesar de estos desafíos, el Programa de Mentoría se consolida como una política educativa clave. En Paraguay, representa una oportunidad para mejorar la calidad de la

formación docente inicial, reducir la deserción profesional en los primeros años de ejercicio y fortalecer la identidad profesional desde el inicio. También ofrece un espacio valioso para el aprendizaje situado, el trabajo colaborativo y el análisis crítico de la práctica docente, promoviendo una cultura institucional de mejora continua.

Se puede reafirmar que resulta imperativo que el programa evolucione hacia una mayor articulación con las políticas de desarrollo profesional docente y que se consolide como parte estructural del sistema educativo paraguayo. La sostenibilidad del programa dependerá de su capacidad para institucionalizarse, adaptarse a las realidades locales y construir consensos entre los diversos actores educativos involucrados.

Uno de los principales desafíos que enfrentan las políticas de acompañamiento pedagógico, especialmente aquellas dirigidas a docentes noveles, radica en su implementación efectiva dentro de sistemas educativos marcados por la fragmentación institucional, la escasa articulación intersectorial y la limitada profesionalización del rol del mentor.

A pesar de los avances normativos y las experiencias piloto en varios países, persisten dificultades estructurales como la ausencia de formación específica para mentores, la falta de tiempo institucional destinado al acompañamiento y el bajo reconocimiento formal de esta función. Asimismo, existe el riesgo de que los Programas de Mentoría sean concebidos como acciones puntuales o con fines meramente administrativos, desvirtuando su potencial formativo. Estas tensiones se agravan cuando no se cuenta con mecanismos sólidos de evaluación y retroalimentación que permitan sistematizar aprendizajes, corregir errores y fortalecer su impacto en el desarrollo profesional docente (Ávalos, 2011; Vezub, 2011).

No obstante, estas políticas también abren oportunidades transformadoras para la profesionalización docente, al ofrecer espacios sistemáticos de diálogo pedagógico, reflexión sobre la práctica y acompañamiento situado. La consolidación de Programa de Mentoría puede contribuir a mejorar la inserción laboral de los docentes principiantes, promover la colaboración entre pares y fortalecer el sentido de pertenencia a una comunidad profesional.

Desde esta perspectiva, el acompañamiento deja de ser un mecanismo de supervisión para convertirse en una herramienta de formación continua, centrada en el reconocimiento de las trayectorias individuales y la construcción colectiva de saberes. Además, si se articula con planes nacionales de desarrollo educativo, como ocurre en Paraguay a través del Plan Nacional de Educación 2024 y las iniciativas apoyadas por la OEI y la Unión Europea, estas políticas

pueden adquirir sostenibilidad y legitimidad institucional. Así, los Programa de Mentoría no solo impactan en la mejora de las prácticas docentes, sino también en la equidad, la retención profesional y la calidad del sistema educativo en su conjunto (Marcelo & Vaillant, 2015).

2.2.7 Articulación institucional

La articulación en el ámbito educativo puede entenderse como el proceso mediante el cual se enlazan los distintos niveles del sistema de enseñanza, procurando que dicha conexión se produzca de manera fluida y sin obstáculos significativos. Este proceso involucra tanto aspectos pedagógicos como de gestión institucional, con el propósito de reconocer los aprendizajes previos adquiridos por los estudiantes, independientemente del espacio o del momento en que se hayan originado (Fernández Quintana, 2020). En otras palabras, se trata de una estrategia que promueve la coordinación entre las diversas etapas del sistema educativo desde la educación inicial hasta la superior para asegurar transiciones coherentes y progresivas.

Esta coordinación requiere de esfuerzos concertados entre los actores del sistema, con el fin de facilitar la movilidad estudiantil y mejorar la calidad y relevancia de los aprendizajes. La articulación también supone la alineación entre los contenidos curriculares, los enfoques pedagógicos, las formas de evaluación y las metas de aprendizaje correspondientes a cada nivel, con el objetivo de evitar rupturas o desfases que puedan comprometer la formación integral del educando.

La articulación institucional constituye un eje clave en la implementación eficaz de los Programa de Mentoría en la formación docente inicial. Este proceso implica la coordinación y colaboración estructurada entre las distintas entidades involucradas en la formación y práctica del futuro educador: los IFD, las escuelas asociadas y los mentores. La calidad y sostenibilidad del acompañamiento que recibe el docente novel dependen, en gran medida, del grado de vinculación y compromiso entre estos actores (Vaillant & Manso, 2022).

Los IFD tienen la responsabilidad central de planificar, diseñar e integrar la mentoría como parte del currículo formativo. No se trata de una actividad aislada, sino de un componente estructural de la formación docente. Esta integración curricular requiere que los IFD desarrollen políticas institucionales claras respecto a los objetivos, duración, perfil de mentores, metodologías y mecanismos de evaluación del acompañamiento (Vaillant & Manso, 2022). Asimismo, deben establecer canales permanentes de comunicación con las escuelas asociadas, asegurando una retroalimentación constante sobre el proceso de inserción profesional.

Las escuelas asociadas, por su parte, cumplen una doble función: son contextos reales de práctica pedagógica y espacios de aprendizaje situado para los docentes en formación. Brindan el escenario donde se desarrollan las competencias profesionales en interacción con estudiantes, colegas y directivos. Para que la articulación sea efectiva, estas instituciones deben asumir un rol activo en el acompañamiento, integrando a los docentes noveles en sus dinámicas institucionales y colaborando en los procesos de evaluación formativa (Vaillant & Marcelo, 2015). La escuela deja de ser solo un campo de práctica y se convierte en un agente corresponsable de la formación inicial docente.

Los mentores designados por el programa son el nexo directo entre el IFD y la escuela asociada. Su tarea implica acompañar, guiar y evaluar al docente en formación conforme a lineamientos institucionales compartidos. La articulación efectiva requiere que estos profesionales actúen bajo criterios comunes de intervención, reciban formación continua y participen en instancias de coordinación con las demás instituciones involucradas (Inostroza De Celis et al., 2010). Es indispensable que el rol del mentor esté formalmente reconocido, tanto en lo operativo como en lo pedagógico, y que se establezcan mecanismos de seguimiento y retroalimentación de su desempeño.

La articulación educativa puede manifestarse en diversas dimensiones, tales como la transición fluida entre niveles de enseñanza, la colaboración entre docentes de distintos ciclos formativos, el reconocimiento y validación de créditos académicos, así como en la elaboración conjunta de planes de estudio. Cuando este proceso se gestiona adecuadamente, permite construir trayectorias educativas más integradas y continuas, lo cual favorece el desarrollo progresivo y escalonado de las habilidades, saberes y competencias de los estudiantes. Asimismo, promueve la equidad en el acceso al aprendizaje al garantizar que todos los educandos cuenten con condiciones similares de calidad formativa en cada etapa de su escolarización (Carregal et al., 2023).

La articulación debe entenderse como una integración sistémica que involucra no solo los niveles educativos, sino también a los actores, las instituciones y las políticas que conforman el sistema. Su efectividad está estrechamente vinculada al nivel de coordinación que se logre entre los distintos componentes del sistema educativo” (Carregal et al., 2023, p.91).

La literatura especializada y la experiencia de programas nacionales coinciden en señalar que, sin una articulación clara, sistemática y formal entre los actores institucionales, los Programas de Mentoría tienden a fragmentarse o diluirse, perdiendo impacto en la formación del docente novel (MEC, 2019).

2.2.8 Experiencias que inspiran

Un trabajo presenta una iniciativa de aprendizaje-servicio relacionada con procesos de mentoría universitaria. La propuesta busca simultáneamente dos propósitos: por un lado, fortalecer las capacidades de los estudiantes de Pedagogía para la toma de decisiones; por otro, desarrollar habilidades profesionales en alumnos del Máster en Educación Secundaria especializados en Orientación Educativa. Esta experiencia educativa surge de la necesidad de integrar la orientación profesional en el ámbito universitario, atendiendo demandas que frecuentemente quedan desatendidas en los currículos de los programas de grado (Torrecilla Sánchez et al., 2024).

Asimismo, la totalidad de los participantes evalúa de manera muy favorable tanto la utilidad como la estructura del programa, favorece una mejora competencial en los participantes. Los mentores consideran que no solo han adquirido conocimientos, sino que han desarrollado competencias asociadas a la relación de ayuda que se establece en la satisfacción de una necesidad manifiesta en los estudiantes (Torrecilla Sánchez et al., 2024).

Un estudio demuestra sus experiencias de acompañamiento a docentes noveles en países como Uruguay y Argentina ofrecen valiosos aprendizajes sobre la implementación de políticas educativas centradas en el desarrollo profesional inicial. En ambos contextos se desarrollaron programas diseñados específicamente para apoyar los primeros años del ejercicio docente, etapa importante para la consolidación de una identidad profesional sólida y comprometida.

En Uruguay, el proyecto de acompañamiento a noveles, impulsado por el Consejo de Formación en Educación con apoyo de la OEI y el Ministerio de Educación y Cultura, se propuso instalar dispositivos institucionales que respondieran a las necesidades formativas reales de los docentes principiantes. Según Vezub y Alliaud (2012), el acompañamiento fue concebido no como una intervención correctiva, sino como una oportunidad formativa continua, horizontal y situada. La implementación de redes de docentes, espacios institucionales de reflexión, y la participación activa de mentores preparados, generó una dinámica colaborativa fundamental para amortiguar el impacto del ingreso al mundo laboral.

Desde una mirada crítica, este enfoque desafía el modelo tradicional de formación inicial centrado exclusivamente en la teoría, al tiempo que permite visibilizar las tensiones entre la formación recibida y la complejidad del aula real. El investigador considera que estas políticas ofrecen una respuesta integral a una deuda histórica con los docentes principiantes: el abandono institucional. Resulta evidente que los Programas de Mentoría, al contemplar el contexto sociocultural y las características del docente novel, favorecen un desarrollo profesional más equitativo y contextualizado (Vezub & Alliaud, 2012).

Por otro lado, en Argentina, el acompañamiento a docentes noveles fue institucionalizado como parte del sistema formador desde 2007. Esta política se basó en una concepción más amplia del rol de los institutos de formación docente, incluyendo entre sus funciones el apoyo sistemático a los egresados en sus primeros años de trabajo. Según Alen (2009), se implementaron dispositivos de mentoría donde docentes experimentados colaboraban directamente en el aula con los noveles, generando una dinámica de formación situada y reflexión colectiva.

Este modelo argentino fue particularmente exitoso al integrar diversas estrategias como observación recíproca, análisis de casos y planificación compartida, este enfoque constituye un ejemplo potente de cómo romper con la lógica verticalista de las capacitaciones tradicionales. En su lugar, propone un entramado de relaciones horizontales, aprendizaje mutuo y compromiso institucional que fortalece la identidad docente desde los primeros pasos.

Cabe destacar que ambas experiencias contemplan también la necesidad de adaptar los dispositivos a las realidades locales. En el caso de Chile, por ejemplo, se destaca la participación de universidades en el diseño y formación de mentores, evidenciando que la formación continua debe responder tanto a lineamientos nacionales como a especificidades regionales. Esta flexibilidad resulta clave para garantizar la sostenibilidad y pertinencia de los programas.

Se reconoce que el acompañamiento pedagógico entre pares, centrado en el análisis de la práctica y la retroalimentación constante, no solo fortalece la confianza y las capacidades de los docentes noveles, sino que también impacta positivamente en la calidad de los aprendizajes estudiantiles. Esta evidencia reafirma que el desarrollo profesional docente no puede ser concebido como una etapa cerrada, sino como un proceso continuo que inicia con el acompañamiento en el ejercicio profesional (Alen, 2009; Vezub & Alliaud, 2012).

2.2.7 Las políticas de acompañamiento pedagógico

En la actualidad, la consolidación de políticas de acompañamiento pedagógico como parte del desarrollo profesional docente representa una necesidad ineludible en los sistemas educativos que buscan calidad y equidad. Numerosos estudios coinciden en que el acompañamiento no solo mejora el desempeño individual del docente, sino que también tiene un impacto directo en los aprendizajes de los estudiantes (Vaillant & Marcelo, 2015). Esta relación se fundamenta en la idea de que la mejora educativa no puede pensarse al margen del crecimiento profesional de quienes enseñan. En consecuencia, los Programas de Mentoría docentes principiantes deben ser diseñados bajo criterios de continuidad, evaluación formativa y coherencia institucional.

Un aspecto central para el éxito de estas políticas es su inserción en un marco de gobernanza que garantice condiciones estructurales para su implementación sostenida. Esto incluye la formación inicial y continua de los mentores, la disponibilidad de tiempo institucional para el acompañamiento, y el reconocimiento formal del rol que estos profesionales desempeñan dentro del sistema educativo. Tal como plantea Alliaud (2018) La noción de desarrollo profesional constituye una vía significativa para fortalecer y enriquecer las prácticas docentes, al tiempo que posibilita la implementación de estrategias formativas adecuadas para abordar dichas instancias de mejora.

El desarrollo profesional no puede ser considerado un proceso improvisado o aislado, sino que requiere de una planificación articulada que combine necesidades individuales con políticas públicas orientadas al fortalecimiento colectivo de la profesión docente. Por lo tanto, el acompañamiento debe estar integrado en las trayectorias formativas como una dimensión esencial de la carrera profesional.

Asimismo, la literatura señala que uno de los principales desafíos de estas políticas es evitar su burocratización. Cuando los Programas de Mentoría se reducen a un cumplimiento administrativo o a una serie de acciones desvinculadas del contexto real del aula, pierden su potencial transformador (Vezub, 2011). En cambio, cuando se estructuran como espacios de diálogo pedagógico y reflexión crítica sobre la práctica, se convierten en verdaderos escenarios de aprendizaje profesional. Avalos (2011) destaca que los enfoques colaborativos, donde el mentor actúa como mediador entre el conocimiento teórico y la experiencia práctica del docente novel, favorecen el desarrollo de competencias auténticas y fortalecen la identidad profesional desde los primeros años de ejercicio.

En el caso específico del contexto latinoamericano, y particularmente en Paraguay, se observa un avance progresivo hacia la implementación de políticas de mentoría con enfoque formativo. El Plan Nacional de Educación y los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencias apuntan a instalar el acompañamiento como parte del proceso de inserción profesional docente, en sintonía con las recomendaciones de organismos internacionales como la OEI y la UNESCO. No obstante, aún existen desafíos vinculados a la sistematización de estas experiencias, la capacitación específica de los mentores y la articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas de práctica.

Es fundamental que estas políticas sean objeto de evaluación constante, a fin de valorar su impacto real, recoger buenas prácticas y realizar ajustes pertinentes. Además, debe promoverse una cultura institucional que valore el acompañamiento no solo como herramienta técnica, sino como manifestación de compromiso ético con la profesión docente. El acompañamiento, en definitiva, es una estrategia que dignifica, sostiene y potencia a los educadores en una de las etapas más críticas de su desarrollo profesional.

2.4 Marco Legal

Es importante destacar que, si bien no existen normativas específicas, sobre Programas de Mentorías en Paraguay, la Constitución Nacional garantiza la educación de calidad dentro del sistema educativo. En esta línea, dicho programa representa una oportunidad de desarrollo profesional y, por ende, de aprendizaje para el estudiante. A continuación, se presentan algunas normativas legales vigentes que sirven de base para este estudio.

2.4.1 Constitución Nacional del Paraguay

La Constitución Nacional de la República del Paraguay de 1992 es el pilar fundamental que reconoce la educación como una función esencial del Estado. “La educación es responsabilidad de la sociedad y recae en particular en la familia, en el Municipio y en el Estado” (Constitución Nacional de Paraguay, 1992, Art. 75).

Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura de la comunidad. Sus fines son el desarrollo pleno de la personalidad humana y la promoción de la libertad y la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos; el respeto a los derechos humanos y los principios democráticos; la afirmación del compromiso con la Patria, de la identidad cultural y la formación intelectual, moral y cívica, así como la eliminación de los contenidos

educativos de carácter discriminatorio. La erradicación del analfabetismo y la capacitación para el trabajo son objetivos permanentes del sistema educativo (Constitución Nacional de Paraguay, 1992, Art. 73).

Asimismo, el Artículo 74 se garantizan el derecho de aprender y la igualdad de oportunidades al acceso a los beneficios de la cultura humanística, de la ciencia y de la tecnología, sin discriminación alguna. Se garantiza igualmente la libertad de enseñar, sin más requisitos que la idoneidad y la integridad ética, así como el derecho a la educación religiosa y al pluralismo ideológico (Constitución Nacional de Paraguay, 1992).

La propia carta magna establece en Artículo 79 la finalidad principal de las universidades y de los institutos superiores será la formación profesional superior, la investigación científica y la tecnológica, así como la extensión universitaria (Constitución Nacional de Paraguay, 1992).

2.4.2 Ley N° 1264/1998 General de Educación

La Ley N.º 1264/1998, sancionada y promulgada el 26 de mayo de 1998, constituye la base legal del sistema educativo paraguayo contemporáneo. Su promulgación respondió a la necesidad de institucionalizar los cambios introducidos en el marco de la Reforma Educativa, garantizando la coherencia, equidad y eficiencia en la organización de la educación nacional. Esta normativa establece los principios generales, las modalidades de atención educativa, la estructura organizativa y administrativa del sistema, así como las disposiciones financieras y complementarias que regulan su funcionamiento.

Entre sus propósitos fundamentales, la Ley General de Educación expresa “el Estado tendrá la responsabilidad de asegurar a toda la población del país el acceso a la educación y crear las condiciones de una real igualdad de oportunidades. El sistema educativo nacional será financiado básicamente con recursos del Presupuesto General de la Nación” (Ley N° 1264, 1998, Art. 4).

Respecto a la profesión docente, la ley otorga al magisterio un carácter profesional y especializado, estableciendo que el ejercicio de la docencia requiere haber egresado de un IFD, Instituto Superior o Universidad debidamente reconocidos (Art. 131). Asimismo, exige que los profesionales posean idoneidad académica, ética e institucional, junto con la titulación correspondiente al nivel educativo en el cual desempeñarán sus funciones (Art. 133).

El MEC asume la responsabilidad de diseñar, implementar y supervisar programas permanentes de actualización y perfeccionamiento docente (Art. 132), garantizando que los educadores mantengan una formación continua y contextualizada. Esta disposición sustenta las políticas actuales de acompañamiento pedagógico, capacitación y desarrollo profesional, entre las cuales se enmarca el Programa de Mentoría Docente, objeto de análisis en esta investigación.

Asimismo, la ley define los derechos y deberes del educador, estableciendo como principios rectores la vocación de servicio, la responsabilidad profesional, la innovación pedagógica y el compromiso con la mejora permanente de la calidad educativa. Estas obligaciones se complementan con el derecho a recibir formación continua, reconocimiento profesional y condiciones laborales dignas, promoviendo un sistema educativo sustentado en la profesionalización y la excelencia del magisterio nacional.

En el contexto de esta investigación, la Ley N.º 1264/1998 constituye un referente jurídico esencial, pues legitima las acciones orientadas al fortalecimiento de la formación docente y al acompañamiento profesional de los educadores noveles. La implementación del Programa de Mentoría responde directamente a los principios de esta ley, al propiciar espacios de aprendizaje colaborativo, desarrollo de competencias pedagógicas y consolidación de comunidades educativas comprometidas con la mejora continua.

De esta forma, la normativa sustenta la idea de que la calidad educativa depende directamente de la formación, el acompañamiento y el bienestar profesional de los docentes, estableciendo el marco legal para que el Estado, a través del MEC, impulse políticas sostenibles de mentoría, capacitación y profesionalización docente en todos los niveles del sistema educativo paraguayo.

2.4.3 Ley N°1725/2001 Estatuto del Educador

La Ley N°1725, promulgada el 13 de septiembre de 2001, constituye el marco jurídico fundamental que regula el ejercicio de la profesión docente en Paraguay. Este estatuto establece las bases normativas para el desarrollo de la carrera del educador en los niveles de Educación Inicial (EI), Educación Escolar Básica (EEB) y Educación Media (EM), abarcando tanto las instituciones de gestión oficial, privada y privada subvencionada, artículo 1.

En su articulado, la normativa delimita de manera precisa los derechos, deberes y responsabilidades del personal docente, contemplando aspectos esenciales como el acceso a la carrera, los procesos de ascenso, la estabilidad laboral, las condiciones de trabajo, las

remuneraciones, el régimen disciplinario y el sistema jubilatorio. De esta forma, el Estatuto busca garantizar el reconocimiento de la labor educativa como función pública estratégica y promover la dignificación profesional del educador.

En lo que respecta a la formación docente, la ley ratifica que los IFD, Institutos Superiores y Universidades son las instancias responsables de preparar y acreditar al profesorado para el ejercicio de su función pedagógica. Se establece, además, que las instituciones educativas de gestión privada deben contar con autorización y reconocimiento legal para operar, garantizando así estándares mínimos de calidad y cumplimiento normativo.

El Estatuto también reconoce la formación y actualización permanente como un derecho y una obligación profesional, asignando al MEC la responsabilidad de promover, coordinar y supervisar los programas de desarrollo profesional docente en todo el territorio nacional. En este sentido, el MEC debe impulsar, mediante sus instancias zonales, departamentales y regionales, políticas y estrategias que favorezcan la capacitación continua, el perfeccionamiento pedagógico y la mejora de la práctica docente.

Asimismo, la ley contempla la posibilidad de articulación interinstitucional, permitiendo que los gobiernos municipales, las gobernaciones, las entidades públicas y las organizaciones sindicales o culturales puedan acompañar, promover y financiar procesos de capacitación docente, siempre en coordinación con las instancias educativas competentes. Esta disposición refuerza la idea de que la formación docente es una responsabilidad compartida entre el Estado y la sociedad civil, contribuyendo al fortalecimiento de la calidad educativa y a la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje.

En relación con el Programa de Mentoría Docente, la Ley N.º 1725/2001 ofrece un sustento jurídico directo al reconocer la necesidad de mecanismos institucionalizados de acompañamiento pedagógico, orientados al ingreso, desarrollo y consolidación de la carrera docente. La mentoría, entendida como estrategia de formación en servicio, se alinea con los principios de la ley al fomentar la actualización continua, la cooperación profesional y la mejora de las prácticas pedagógicas, promoviendo una educación de calidad, equitativa y contextualizada.

En consecuencia, el Estatuto del Educador no solo regula el ejercicio profesional, sino que fundamenta legalmente las políticas y programas de acompañamiento y mentoría impulsados por el MEC y otras organizaciones aliadas, como la OEI. Su aplicación efectiva

resulta indispensable para consolidar un sistema educativo donde la formación, el acompañamiento y la profesionalización docente constituyan pilares del desarrollo educativo nacional.

2.4.3 Ley 4995/2013 De Educación Superior

La Ley N.º 4995/2013, sancionada el 30 de julio de 2013, constituye el marco normativo que regula la Educación Superior (ES) en Paraguay, reconociéndola como una parte esencial del sistema educativo nacional y un espacio estratégico para la formación, investigación y desarrollo científico y profesional. Esta legislación tiene por objeto garantizar la calidad, pertinencia y equidad en la oferta educativa, definiendo los tipos de instituciones que la conforman y estableciendo los mecanismos de control y evaluación necesarios para su funcionamiento.

De acuerdo con el artículo 3, la Educación Superior está compuesta por Universidades, Institutos Superiores e Institutos de Formación Profesional del tercer nivel, entre los cuales se encuentran los IFD y los institutos técnicos profesionales

La norma establece, además, que los IFD están facultados para ofrecer programas de pregrado, al término de los cuales se otorga el título de profesor o licenciatura en educación, habilitando legalmente el ejercicio de la docencia en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo (art. 62, inciso c). Esta disposición reafirma el carácter profesionalizante de la formación inicial docente y su relevancia como requisito fundamental para el ingreso a la carrera del educador, en concordancia con el Estatuto del Educador (Ley N.º 1725, 2001).

Si bien la Ley N.º 4995/2013 se orienta principalmente a la regulación de las universidades y otras instituciones del ámbito superior, sus disposiciones también alcanzan a los IFD, quienes se rigen por las directrices del MEC.

“El objeto de la presente Ley es regular la educación superior como parte del sistema educativo nacional, definir los tipos de instituciones que lo integran, establecer sus normativas y los mecanismos que aseguren la calidad y la pertinencia de los servicios que prestan las instituciones que lo conforman, incluyendo la investigación” (Ley N.º 4995, 2013, Art. 1).

En este sentido, el artículo 58 aclara que, en caso de vacíos normativos o ambigüedades legales, se aplicarán de manera supletoria las disposiciones establecidas para los Institutos

Superiores de Educación, garantizando así la coherencia jurídica y administrativa dentro del sistema.

“Son Institutos de Formación Profesional del tercer nivel, los institutos de formación docente y los institutos técnicos que brindan formación profesional y reconversión permanente en las diferentes áreas del saber técnico y práctico, habilitando para el ejercicio de una profesión. Los Institutos de Formación Profesional del tercer nivel se regirán por las disposiciones del Ministerio de Educación y Cultura. En caso de lagunas u oscuridad de la Ley, se aplicará a los mismos lo establecido para los Institutos Superiores de Educación” (Ley N°4995, 2013, Art. 58).

Asimismo, otorga al MEC la responsabilidad de reglamentar la creación, estructura organizacional, funcionamiento, supervisión y clausura de las instituciones de Educación Superior, asegurando el cumplimiento de los principios constitucionales de equidad, calidad, autonomía y responsabilidad social (Ley N°4995, 2013, Art. 59).

La promulgación de esta normativa ha representado un avance significativo en la gestión y modernización del sistema educativo nacional, al establecer un marco jurídico integral que regula la formación profesional, la investigación académica y la vinculación social. En particular, para los IFD, la ley ha permitido consolidar un modelo de gestión institucional más transparente y articulado, donde la formación inicial y continua del profesorado se desarrolla bajo criterios de calidad y pertinencia contextual.

Tabla 1
Principales normativas en Paraguay

Normativa	Artículo	Contenido relevante
Constitución Nacional de la República del Paraguay (1992)	Art. 73, 74, 75 y 79	Reconoce la educación como función esencial del Estado. Garantiza el derecho a una educación integral y permanente, base para el acompañamiento profesional.
Ley N° 1264/1998 – General de Educación	Art. 59 y 65	Establecen la obligación estatal de organizar programas de formación y mecanismos de apoyo al docente.

Ley 1725/2001 -Estatuto del Educador	Art. 1, 36 y 41	Regula el ejercicio de la profesión de educador, establece los derechos y deberes.
Ley N° 4995/2013- De Educación Superior	Art. 58 y 59	Establece que en caso de vacíos normativos o ambigüedades legales, se aplicarán de manera supletoria las disposiciones establecidas para los Institutos Superiores de Educación.

Nota. Elaboración propia, 2025.

Finalmente, el marco legal paraguayo —constituido por la Constitución Nacional (1992), Ley General de Educación N.º 1264/1998, Estatuto del Educador N.º 1725/2001 y Ley de Educación Superior N.º 4995/2013— establece sólidas bases jurídicas para la implementación de Programas de Mentoría docente. Estas normativas reconocen la educación como derecho fundamental y responsabilidad estatal, priorizando la formación inicial y continua del profesorado, la profesionalización del magisterio y la articulación interinstitucional para garantizar calidad educativa. Aunque carecen de regulaciones específicas sobre mentoría, legitiman su desarrollo como estrategia de acompañamiento pedagógico alineada con principios constitucionales de equidad, excelencia profesional y mejora continua, sustentando así la pertinencia del presente estudio para fortalecer la inserción y desarrollo de docentes noveles en los IFD oficiales.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo describe el enfoque metodológico adoptado para el desarrollo de esta investigación, fundamentado en los objetivos planteados y la naturaleza del problema investigado. Se establecieron decisiones metodológicas que guiaron la recolección, análisis e interpretación de los datos.

En primera instancia, se expone el tipo de estudio, diseño, justificación temporal, enfoque y alcance de la investigación. Posteriormente, se detalla la población, participantes, criterios de inclusión y exclusión, tipo y tamaño de muestra, junto con los procedimientos de selección.

Asimismo, se describen las técnicas e instrumentos de recolección de datos y los procedimientos aplicados en esta etapa. Se incluye la matriz de operacionalización de variables o categorías de análisis, alineada con los objetivos específicos. Finalmente, se especifica el plan de procesamiento y análisis de datos, así como los aspectos éticos que rigieron la investigación, garantizando confidencialidad, consentimiento informado y anonimato de los participantes.

3.1. Tipo de Estudio

El tipo de estudio fue descriptivo, orientado a detallar con precisión las características, propiedades y perfiles de las variables analizadas, sin manipularlas ni buscar establecer relaciones causales entre ellas. Según Hernández Sampieri et al. (2014), este enfoque permite obtener una visión sistemática y profunda de los fenómenos sociales o educativos tal como ocurren en su contexto natural, aportando una comprensión detallada que sirve como base para futuras investigaciones o intervenciones. El diseño descriptivo no pretende explicar causas o efectos, sino que se centra en la observación cuidadosa y la documentación exhaustiva de las variables involucradas, facilitando su interpretación y análisis en escenarios reales.

En este estudio, resultó fundamental describir las percepciones de mentores, docentes noveles, directivos y autoridades del MEC acerca de los factores que influyen en el éxito o fracaso del Programa de Mentoría. Se valoró, además, la consideración del diseño, implementación y pertinencia del programa en distintas regiones con variados contextos socioeconómicos, lo que permitió comprender la dinámica y retos específicos de cada realidad educativa.

3.1.1 Diseño

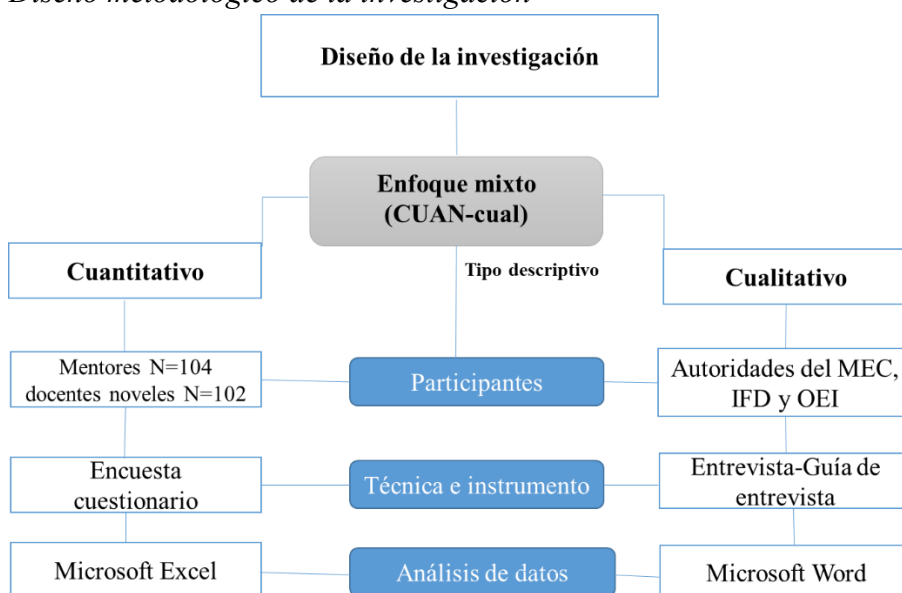
El diseño metodológico adoptado fue de tipo no experimental, debido a que no se ejerció control ni manipulación sobre las variables independientes. Los fenómenos fueron observados tal como se presentaron en su contexto natural, sin introducir condiciones artificiales ni alterar las situaciones existentes. Según Hernández Sampieri et al. (2014) los diseños no experimentales son idóneos para estudiar hechos ya ocurridos o que no pueden ser intervenidos directamente por el investigador.

Específicamente, se empleó un diseño transversal, que implica la recolección de datos en un único momento o un período breve. Este tipo de diseño permite analizar las variables bajo estudio y observar sus posibles relaciones en un momento determinado, como si se capturara una fotografía instantánea del acontecimiento (Hernández Fernández & De Barros Camargo, 2019).

La elección del diseño no experimental y transversal fue coherente con los objetivos de la investigación, pues facilitó una aproximación objetiva y contextualizada a las percepciones de los actores educativos sobre el Programa de Mentoría. Asimismo, permitió describir con precisión las características y tendencias de los datos sin alterar la dinámica natural en la que se desarrollan los fenómenos educativos. En la figura 1, se ilustra el diseño metodológico de la investigación.

Figura 1

Diseño metodológico de la investigación



Nota. Elaboración propia.

Además, se utilizó un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC). Este modelo, ampliamente reconocido en los estudios con métodos mixtos (Hernández Sampieri et al., 2014), permitió recoger de forma simultánea datos cuantitativos y cualitativos, con el objetivo de corroborar resultados, realizar una validación cruzada de los hallazgos obtenidos a través de ambos enfoques, y aprovechar las fortalezas propias de cada método, minimizando a su vez sus debilidades. No obstante, se reconoció que en algunos casos no se logró la confirmación o corroboración entre los resultados (Creswell & Plano Clark, 2018).

3.1.1.1 Justificación de la temporalidad

El presente estudio analizó el Programa de Mentoría implementado en IFD de gestión oficial durante 2024, periodo que constituyó la última ejecución completa al iniciar la investigación. Esta delimitación temporal permitió examinar el fenómeno integralmente, considerando todas sus etapas (planificación, implementación, desarrollo y cierre) como unidad anual cerrada.

La aplicación de instrumentos de recolección (entrevistas y encuestas) se realizó en 2025, tras concluir el ciclo 2024. Esta decisión metodológica respondió a:

- a) Disponibilidad de información consolidada: Al finalizar 2024, participantes contaban con experiencia completa para análisis objetivo.
- b) Madurez reflexiva de actores: La recolección en 2025 permitió evaluar con claridad logros, dificultades y aprendizajes.
- c) Evitar interferencias: La post-implementación evitó influir en el desarrollo natural del programa.
- d) Factibilidad logística: Facilitó gestión de permisos y recursos administrativos.

En consecuencia, el estudio mantuvo coherencia metodológica al seleccionar ciclo completo 2024 como objeto de análisis y 2025 como momento de recolección, posibilitando evaluación rigurosa, sin interferencias y basada en experiencias vividas.

3.1.2 Enfoque

La investigación se abordó desde un enfoque CUANTI-cualitativo (mixto), integrando ambos métodos en un diseño de triangulación concurrente (Hernández Sampieri et al., 2014). Esta elección respondió a la necesidad de alcanzar una comprensión amplia y enriquecida del fenómeno estudiado, aprovechando la complementariedad entre ambos enfoques.

Desde la perspectiva cuantitativa, se midieron y analizaron numéricamente las variables a través de encuestas estructuradas, lo que permitió identificar tendencias y patrones generales. Por su parte, el enfoque cualitativo posibilitó la exploración de significados, interpretaciones y percepciones mediante entrevistas semiestructuradas, aportando profundidad y contextualización al análisis. La integración de estos métodos favoreció una interpretación más sólida de los resultados y fortaleció la validez de los hallazgos, al triangular la información obtenida por distintas vías (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018; Creswell & Plano Clark, 2018).

De esta manera, el enfoque mixto permitió combinar la precisión de los datos cuantitativos con la riqueza descriptiva de los cualitativos, generando una visión integral del objeto de estudio. Esta aproximación se sustentó en dos paradigmas epistemológicos complementarios: el positivista, orientado a la objetividad, la medición y la replicabilidad de los fenómenos (Hernández Fernández & De Barros Camargo, 2019), y el interpretativo, centrado en comprender los significados y experiencias subjetivas de los participantes en su contexto natural.

Como señala Mejía-Rivas (2022), mientras el paradigma positivista busca explicar los fenómenos mediante datos cuantificables, el interpretativo enfatiza la comprensión profunda de la realidad social desde la perspectiva de quienes la viven. La convergencia de ambos paradigmas en este estudio posibilitó una aproximación equilibrada que integra objetividad y comprensión, enriqueciendo así el análisis del Programa de Mentoría en los IFD.

3.1.3. Alcance

El alcance de la presente investigación es descriptivo. Se enmarca en lo descriptivo, ya que se orientó a detallar de manera sistemática las percepciones de los actores educativos sobre el Programa de Mentoría implementado en los IFD de gestión oficial en Paraguay en el año 2024.

Adicionalmente, tuvo un carácter comparativo, puesto que buscó analizar las posibles diferencias en las percepciones de los distintos actores involucrados, considerando tanto la función que desempeñan en el ámbito educativo como la región socioeconómica en la que se insertan. Este componente comparativo permitió identificar matices en la implementación del programa, así como contrastar similitudes y divergencias en la valoración de sus objetivos, procesos y resultados.

De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), los estudios descriptivos buscan responder al qué es de un fenómeno, brindando una caracterización detallada de situaciones o contextos sociales concretos. En este caso, el objetivo fue proporcionar información útil y pertinente que permitiera describir con claridad las condiciones existentes en torno al objeto de estudio, como base para futuras investigaciones de mayor alcance. Asimismo, el alcance permitió ofrecer un panorama detallado y contextualizado del Programa de Mentoría, a la vez que permitió reconocer las particularidades que surgen según los perfiles de los participantes y los contextos regionales.

3.2. Población

La población objeto de estudio estuvo constituida por docentes mentores y docentes noveles que participaron activamente en el Programa de Mentoría implementado en IFD de gestión oficial en Paraguay, distribuidas en distintos departamentos del país, así como directores de IFD, representante del MEC y de la OEI. Esta población fue seleccionada en función de su vinculación directa con el desarrollo del programa, tanto desde el rol de mentoría como en calidad de docentes en sus primeros años de experiencia.

Según Hernández Sampieri, et al. (2014), la población se define como “el conjunto total de casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p.174), lo cual en este caso comprendió a los mentores supervisión pedagógica, mentores de EEB y a los docentes noveles que se presentan en la tabla 2.

Cada uno de los IFD fueron seleccionado por departamento. Los mismos, a su vez, establecieron vínculos colaborativos con 76 instituciones de EEB, en las cuales se llevaron a cabo las actividades de mentoría, acompañamiento y evaluación docente, la población total de 276 actores del programa. En este sentido, los sujetos de estudio no solo brindaron información valiosa desde su experiencia directa, sino que además representaron diferentes niveles del sistema educativo involucrado en la implementación del programa: desde el nivel de formación inicial (IFD) hasta el nivel de implementación práctica en instituciones escolares (EEB). Esta composición permitió obtener una visión más amplia, contextualizada y profunda del fenómeno investigado, se consideró múltiples dimensiones del proceso de mentoría docente.

Tabla 2*Resumen de la composición de la población involucrada*

Nº	Institución Formadora de Docentes -IFD	Departamentos	Mentores de EEB	Docentes noveles
1	CRE Dr. Juan E. O’Leary	Concepción	19	9
2	IFD DE San Estanislao	San Pedro	4	6
3	IFD de Coronel Oviedo	Caaguazú	18	16
4	IFD de Paraguari	Paraguari	38	22
5	IFD de Caazapá	Caazapá	17	16
6	IFD Nuestra Señora de la Asunción	Asunción Capital	9	10
7	CRE Dr. Raúl Peña	Amambay	10	20
8	IFD Santa Clara	Itapúa	14	10
9	IFD CRE	Ñeembucú	3	3
10	IFD Piribebuy	Cordillera	5	5
11	IFD Juan Alberto Barreto	Canindeyú	3	3
12	IFD Pinedo	Central	10	10
13	IFD Prof. Ladislaa Lilé González	Misiones	17	11
14	IFD Villa Hayes	Presidente Hayes	10	13
		14	177	154

Nota. Elaboración propia.

3.2.1 Sujetos de estudio

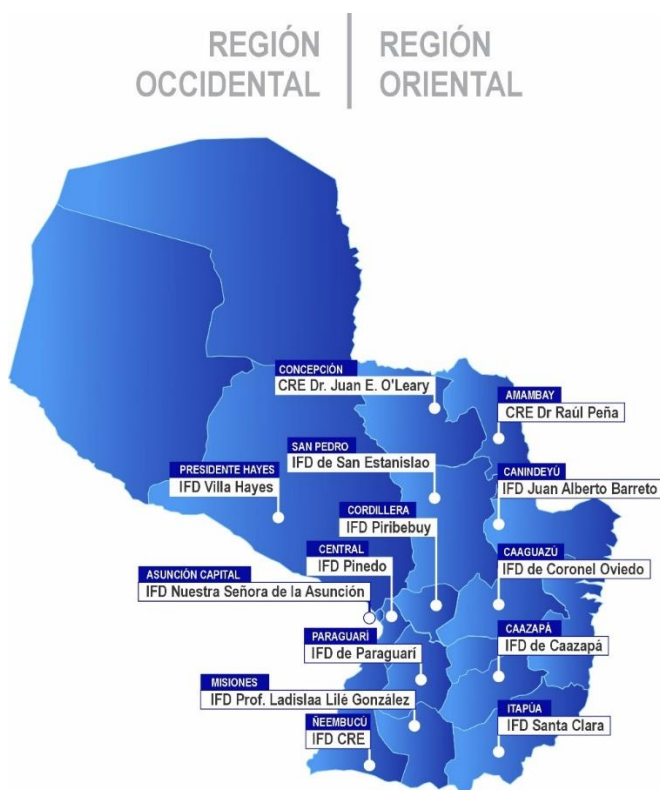
Los sujetos de estudio estuvieron conformados por docentes mentores, docentes noveles que participaron activamente en el Programa de Mentoría implementado durante el año 2024 en los IFD de gestión oficial del Paraguay.

La selección de los mismos se realizó mediante dos criterios fundamentales: (a) participación directa en el desarrollo del programa, y (b) pertenencia a instituciones oficialmente habilitadas por el MEC, en coordinación con OEI.

Cabe señalar que, si bien Paraguay cuenta con 17 departamentos y un distrito capital, solo en 14 de las IFD que implementaron la mentoría en el periodo 2024 por lo que se descartan del estudio tres departamentos. Por tanto, el estudio se realizó en 14 departamentos del país: Concepción, San Pedro, Caaguazú, Paraguari, Caazapá, Asunción –Capital, Amambay, Itapúa, Ñeembucú, Cordillera, Canindeyú, Central, Misiones y Presidente Hayes (ver Figura 2).

Figura 2

Mapa de Paraguay con los IFD seleccionados en los distintos departamentos



Nota. Elaboración propia, a partir de datos proveídos por OEI (2024).

3.3. Muestra

La selección de la muestra refleja una distribución territorial estratégica, que permitió analizar la implementación del programa en distintos contextos educativos del país, asegurando la pertinencia y representatividad de los datos para responder al problema de investigación.

3.3.1 Tipo

Se recurrió a un muestreo no probabilístico, que según Hernández Sampieri et al. (2014), “el muestreo no probabilístico consiste en seleccionar los casos con base en juicios subjetivos del investigador” (p.123), lo cual permitió abordar los casos más representativos para los fines del estudio. Esta estrategia permitió focalizar la recolección de datos cualitativos en aquellos casos considerados más representativos y significativos para los fines de la investigación.

Desde este enfoque, el muestreo fue no probabilístico-intencional, debido a que la muestra ha sido determinada a juicio de la investigadora, considerando los objetivos del estudio, las fuentes relevantes de información para el efecto y la disposición para colaborar en el proceso de recolección de datos (Sabriego, 2019). Esta estrategia metodológica se consideró pertinente

debido a la heterogeneidad de la población de interés y a la necesidad de garantizar la representación equilibrada de los dos grupos clave del estudio: mentores y docentes noveles.

El criterio de selección se basó en la pertenencia de los sujetos a los IFD de gestión oficial, así como en su participación directa y vigente en el Programa de Mentoría implementado por el MEC en el año 2024. A continuación, se detallan los criterios específicos aplicados a cada grupo de actores:

2. Criterios de inclusión

a) Para los mentores:

- Ejercer funciones docentes en IFD de gestión oficial.
- Participar activamente en el Programa de Mentoría en calidad de mentores durante el año 2024.
- Contar con una experiencia profesional mínima de cinco años y máxima de diez en el ejercicio de la docencia.
- Haber acompañado a al menos un docente novel durante el periodo de implementación del programa.

Tabla 3

Características sociodemográficas de los mentores participantes (n=104)

Variable	Categoría	N	%
Edad	Menos de 30	3	2,88%
	30–36	8	7,69%
	37–42	11	10,58%
	43–48	51	49,04%
	49–54	18	17,31%
	Más de 54	13	12,50%
Sexo	Hombre	5	4,81%
	Mujer	99	95,19%
Departamento	Concepción	3	2,88%
	San Pedro	6	5,77%
	Cordillera	3	2,88%
	Caaguazú	8	7,69%
	Caazapá	3	2,88%
	Itapúa	3	2,88%
	Misiones	7	6,73%
	Paraguarí	10	9,62%
	Central	10	9,62%
	Ñeembucú	3	2,88%
	Amambay	11	10,58%
	Canindeyú	4	3,85%

Variable	Categoría	N	%
	Presidente Hayes	16	15,38%
	Asunción-Capital	17	16,35%
Años de experiencia docente	5–10	24	23,08%
	11–16	25	24,04%
	17–21	23	22,12%
	Más de 21	29	27,88%
Nivel académico	Pregrado	5	4,81%
	Grado	36	34,62%
	Especialización	35	33,65%
	Maestría	26	25,00%
	Doctorado	2	1,92%
Años de experiencia como mentor en el programa	Menos de 1 año	29	27,88%
	1–2 años	55	52,88%
	Más de 2 años	20	19,23%
Función que desempeña	Docente de aula	60	57,69%
	Coordinador/a pedagógico/a	22	21,15%
	Director/a o encargado/a	6	5,77%
	Otra	16	15,38%

Nota. Elaboración propia.

b) Para los docentes noveles:

- Desempeñarse como docentes en IFD de gestión oficial del país.
- Participar activamente en el Programa de Mentoría en calidad de docentes noveles.
- Poseer una trayectoria profesional no superior a cinco años en el ejercicio docente.
- Contar con un mentor asignado y haber participado en al menos una fase completa del proceso de acompañamiento.

Tabla 4

Características sociodemográficas de los docentes noveles participantes (n=102)

Características	N	%	
Edad	Menos de 25	7	6,86%
	25 a 30	18	17,65%
	31 a 36	24	23,53%
	37 a 42	16	15,69%
	43 a 47	29	28,43%
	Más de 48	8	7,84%
Sexo	Hombre	17	16,67%
	Mujer	85	83,33%
Departamento	Concepción	3	2,94%
	San Pedro	2	1,96%

Características	N	%
Cordillera	3	2,94%
Caaguazú	5	4,90%
Caazapá	4	3,92%
Itapúa	3	2,94%
Misiones	4	3,92%
Paraguarí	10	9,80%
Central	20	19,61%
Ñeembucú	3	2,94%
Amambay	4	3,92%
Canindeyú	13	12,75%
Presidente Hayes	9	8,82%
Asunción-Capital	19	18,63%
Experiencia docente 1 año	6	5,88%
2 años	8	7,84%
3 años	8	7,84%
Más de 3 años	80	78,43%
Grado de enseñanza Educación Básica (Primer ciclo)	54	52,94%
Educación Básica (Segundo ciclo)	19	18,63%
Educación Básica (Primer y segundo ciclo)	13	12,75%
Formación Docente	16	15,69%
Duración mentoría Menos de 1 año	40	39,22%
1 a 2 años	57	55,88%
Más de 2 años	5	4,90%

Nota. Elaboración propia.

3. Criterios de exclusión

a) Para ambos grupos (mentores y noveles):

- No haber participado de manera directa o activa en el Programa de Mentoría.
- Ser estudiantes en formación inicial docente que aún no hayan egresado.
- Haber sido trasladados, reasignados o desvinculados de su institución durante el periodo de aplicación del programa.

La adopción del muestreo no probabilístico-intencional respondió a la necesidad de incluir una muestra representativa de los actores clave del programa, garantizando equilibrio entre ambos grupos y la posibilidad de realizar comparaciones significativas entre sus percepciones respecto a la implementación del mismo.

3.3.2 Tamaño

En cuanto al tamaño de la muestra, se partió de una población total de 331 personas, compuesta por 177 mentores de EEB y 154 docentes noveles, distribuidos en 14 departamentos del país (ver Tabla 4). La muestra fue definida siguiendo un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. El cumplimiento de estos parámetros fortalece la validez estadística de los hallazgos, aunque no se haya utilizado una selección aleatoria formal.

Tabla 5

Cantidad de la muestra seleccionada por departamentos

Departamentos IFD	Docentes noveles	Mentores
Concepción	3	3
San Pedro	2	6
Cordillera	3	3
Caaguazú	5	8
Caazapá	4	3
Itapúa	3	3
Misiones	4	7
Paraguarí	10	10
Central	20	10
Ñeembucú	3	3
Amambay	4	11
Canindeyú	13	4
Presidente Hayes	9	16
Asunción-Capital	19	17
Totales	102	104

Nota. Elaboración propia.

Para el abordaje de la parte cualitativa de la investigación, se consideró fundamental incluir a participantes con perfiles directivos, dado que estos actores poseen una visión integral y estratégica sobre la implementación y gestión del Programa de Mentoría. La participación de estos perfiles permitió acceder a información clave relacionada con la planificación, coordinación, seguimiento y evaluación del programa, así como con los factores que facilitan o dificultan su ejecución.

En este sentido, se incluyó a autoridades del MEC, directivos de los IFD y un representante de la OEI. La incorporación de estos actores garantizó que la recolección de datos

considerara tanto la perspectiva institucional como las experiencias administrativas y pedagógicas, permitiendo así una comprensión profunda de las decisiones, estrategias y desafíos asociados al diseño e implementación del programa.

El diseño muestral adoptado combinó criterios de pertinencia, accesibilidad y factibilidad, lo cual permitió una recolección de datos equilibrada, en términos de amplitud y profundidad. Esta estrategia se alinea con los principios de la investigación de enfoque mixto (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018), integrando rigurosamente la representatividad cuantitativa con la riqueza del análisis cualitativo.

3.3.3 Procedimientos para la selección

El proceso de selección de las instituciones y participantes del estudio se realizó mediante una planificación sistemática, guiada por los principios de rigor metodológico, viabilidad operativa y ética investigativa. En primer lugar, se gestionó una solicitud formal ante la OEI con el propósito de acceder a una base de datos actualizada de los IFD que participaron en la implementación del Programa de Mentoría. Esta solicitud tuvo como objetivo establecer una población de referencia clara y verificable, un paso fundamental en estudios con enfoque mixto, ya que delimita los márgenes de la generalización y contextualización de los resultados.

Una vez recibidos los datos, se procedió a su sistematización, clasificación y codificación, considerando variables relevantes para el estudio, tales como la ubicación geográfica de las instituciones, número de mentores y docentes noveles involucrados, y su participación efectiva en las fases del programa. Esta etapa permitió estructurar la muestra según criterios de cobertura nacional, diversidad institucional y heterogeneidad de perfiles. Además, se tuvo en cuenta la factibilidad de contacto y acceso a los participantes, de modo a garantizar la aplicación efectiva de los instrumentos.

Posteriormente, se enviaron notas institucionales formales tanto a la OEI y al MEC, para solicitar la autorización correspondiente para aplicar los instrumentos de recolección de datos. Estas notas incluían explicaciones claras sobre los fines de la investigación, los beneficios esperados para las instituciones y los protocolos éticos adoptados, junto con cartas de consentimiento y material informativo para los participantes.

La gestión se complementó con la coordinación directa con los directivos de los IFD seleccionados, quienes fueron informados y sensibilizados sobre el propósito y alcance de la

investigación mediante sesiones explicativas presenciales y virtuales, promoviendo un ambiente de colaboración y confianza con la comunidad educativa.

Finalmente, la recolección de datos se efectuó mediante visitas presenciales, envíos de formularios por correo electrónico y utilización de plataformas digitales, según las condiciones logísticas y de conectividad de cada institución. Esta estrategia multimodal aseguró una amplia cobertura territorial, redujo sesgos de exclusión por limitaciones tecnológicas y permitió ajustar el cronograma operativo sin comprometer la calidad metodológica del estudio.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección datos

En concordancia con el enfoque mixto adoptado, se emplearon dos técnicas principales para la recolección de datos: encuestas y entrevistas. Estas fueron seleccionadas por su complementariedad y su capacidad para triangular información relevante.

La encuesta constituyó la técnica central de recolección cuantitativa, permitiendo obtener datos específicos sobre las percepciones y valoraciones de docentes mentores y docentes noveles. Según Arias (2012), la encuesta se define como “una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular” (p. 72).

Asimismo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas, que facilitaron una exploración profunda de las percepciones de actores clave. De acuerdo con Corbetta, (2023), el entrevistador cuenta con un “guion” que contiene los temas a tratar, aunque puede elegir libremente el orden de presentación de los distintos tópicos (pp. 352-353).

Los instrumentos diseñados involucraron a los diferentes participantes. Sabariego (2019) define los instrumentos como “medios reales, con entidad propia, que los investigadores elaboran con el propósito de registrar información y/o medir características de los sujetos” (p. 145). En este sentido, se diseñaron los siguientes instrumentos:

4. Cuestionarios para docentes noveles y mentores de la EEB.
5. Guía de entrevistas semiestructuradas para representantes del MEC, directivos de los IFD y la OEI.

El cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados para la recolección de datos, ya que permite obtener respuestas directas mediante una serie de preguntas específicas. Bernal

Torres (2006) y Bisquerra (2019) lo definen como un conjunto de preguntas que generan datos precisos sobre el sujeto y su entorno, contribuyendo al logro de los objetivos de la investigación.

Con base en lo anterior, se diseñaron dos cuestionarios orientados a conocer las percepciones de docentes noveles y mentores. Estos instrumentos abordan cinco bloques y cuatro dimensiones centrales, cada una con sus respectivos componentes, presentando variaciones en la cantidad de ítems según el grupo de actores (véase Anexos 4 y 5). Posteriormente, se realizó la validación del instrumento, verificando la pertinencia y claridad, aportando mejoras que condujeron a la versión final.

En esta etapa, tres expertos participaron de la validación, quienes evaluaron la relevancia de las categorías e ítems planteados. Todos ellos, contaron con formación de postgrado, específicamente con doctorado en educación, el nivel académico más alto según la Resolución CONES N°700/2016. Cabe señalar que los mismos participaron de manera voluntaria y fueron seleccionados debido a su amplia experiencia y conocimientos tanto en el tema de estudio como en metodologías de investigación (ver tabla 6).

Tabla 6

Características del grupo de expertos seleccionados para la validación

Código	Calificación profesional	Cargo	Área / Línea de investigación
EX1	Dra. en Ciencias de la Educación	Coordinadora Pedagógica en el CEMA; Catedrática y miembro de la Unidad de Investigación del IFD NSA; Técnico Docente de la Dirección de Vinculación y Extensión del INAES	Formación, Currículum y Prácticas Educativas
EX2	Dr. en Educación	Coordinador de Especializaciones de Posgrado del INAES	Formación, Currículum y Prácticas Educativas
EX3	Dra. en Ciencias de la Educación	Técnica DGCT del MEC	Competencia Digital, Formación Docente

Nota. Elaboración propia.

Cabe destacar que ambos cuestionarios estuvieron conformados por una combinación de preguntas cerradas, que incluyeron tanto opciones de respuesta única como opciones múltiples, así como preguntas basadas en la escala de *Likert*. Esta última se diseñó con una escala valorativa de seis puntos, lo que permitió a los participantes seleccionar entre seis niveles de acuerdo o desacuerdo, eliminando la opción intermedia. Esta decisión metodológica responde a la intención de evitar respuestas neutrales o indecisas, fomentando así una postura más definida frente a las afirmaciones planteadas, tal como lo recomienda (Gómez, 1990). En la tabla 7, se presentan los bloques y cantidad de ítems de dichos cuestionarios por actores.

Tabla 7*Bloques y cantidades de ítems por dimensiones en los cuestionarios*

Bloques dimensiones – actores	M	D
Datos Sociodemográficos	7	6
Implementación y Comunicación del programa	6	7
Beneficios y efectividad percibidos	7	6
Recursos y apoyo institucional	6	8
Desafíos y dificultades en la implementación	10	11
Total de ítems	36	38

Nota. Elaboración propia.

Además, se incorporaron ítems que utilizan una escala numérica de 0 a 5, donde el valor 0 representa totalmente en desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo. Esta escala numérica facilita la cuantificación precisa de las percepciones y opiniones de los participantes, permitiendo un análisis estadístico más detallado y riguroso. La elección de una escala de seis puntos en la escala *Likert*, en lugar de la tradicional de cinco, responde a la necesidad de captar matices más finos en las respuestas y reducir la ambigüedad que puede generar una opción neutral, lo que contribuye a mejorar la validez y confiabilidad de los datos recolectados.

3.4.1 Validez de contenido por juicio de expertos

Se desarrolló el grado de validez de contenido de dos instrumentos, una dirigida a mentores y otra a docentes noveles, a través de la técnica de Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) sugerido por Hernández-Nieto (2002). Para ello, participaron tres expertos a las características del grupo de expertos seleccionados para la validación (Tabla 4), quienes valoraron cada ítem en función de su pertinencia y claridad mediante una *Escala Likert* de 0 a 5, donde el valor 0 representa totalmente en desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo.

Para cada instrumento se calcularon dos indicadores: el CVC total (CVCt), que representa el promedio general de las valoraciones, y el CVC total corregido (CVCtc), que determina el promedio separado por cada criterio (claridad y pertinencia).

En función de las observaciones emitidas por los tres expertos, se procedió a realizar ajustes específicos en ambos instrumentos con el fin de optimizar la calidad de los ítems y asegurar que midieran de manera precisa las dimensiones previstas. Las recomendaciones se centraron principalmente en la redacción de ciertas preguntas que integraban dos variables en un mismo enunciado, lo cual podía generar ambigüedad en la interpretación y afectar la consistencia de

las respuestas. En estos casos, se dividieron los ítems en proposiciones independientes, atendiendo al principio de unidimensionalidad sugerido para la construcción de instrumentos (Arias, 2012). Asimismo, se reformularon aquellas preguntas cuya redacción podía prestarse a confusión, reemplazando términos poco específicos por expresiones más operativas y ajustadas al lenguaje técnico del ámbito educativo.

Estos ajustes permitieron mejorar la claridad y pertinencia de los ítems, lo que se reflejó en los altos valores obtenidos tanto en el CVC total como en el CVC total corregido, evidenciando así una adecuada validez de contenido conforme a los criterios de Hernández-Nieto (2002).

El instrumento dirigido a mentores (Tabla 8) registró un CVCt de 0.95 y un CVCtc de 0.92, valores que indican una excelente validez de contenido (≥ 0.80).

Tabla 8

Validación de contenido del instrumento para mentores

Criterio de valoración	Pertinencia y claridad			Número de jueces:		3		
	1= Nada 2= Poco 3=Algo 4=Mucho 5= Totalmente.			Máximo valor de la		Escala 10		
Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Σx_i j	$M_x = \Sigma x_{ij} / J$	$CVC_i = M_x / V_{Ma}$ x	$P_{ei} = (1/J)^J$	$CVC_{ic} = CVC_i - P_{ei}$
1	10	8	10	28	9.33	0.93	0.03704	0.90
2	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
3	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
4	10	9	10	29	9.67	0.97	0.03704	0.93
5	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
6	10	9	10	29	9.67	0.97	0.03704	0.93
7	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
8	10	10	9	29	9.67	0.97	0.03704	0.93
9	10	9	10	29	9.67	0.97	0.03704	0.93
10	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
11	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
12	10	8	10	28	9.33	0.93	0.03704	0.90
13	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
14	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
15	10	9	10	29	9.67	0.97	0.03704	0.93
16	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
17	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
18	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
19	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
20	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
21	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
22	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
23	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
24	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96

25	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
26	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
27	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
28	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
29	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
30	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
31	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
32	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
33	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
34	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
35	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
36	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96

34.37

$$Peit=(1/J)^J$$

0.03704

$$CVCt=\Sigma CVCi/\text{número de ítems}$$

0.95

$$CVCte=CVCt-Peit$$

0.92

En cuanto al instrumento para docentes noveles (Tabla 9), presentó un CVCt ligeramente superior de 0.96 que el de los mentores, lo que podría reflejar una mejor adecuación de sus ítems al objeto de estudio.

Tabla 9

Validación del contenido del instrumento para docentes noveles

Criterio de valoración	Pertinencia y claridad			Número de jueces		3		
Escala de evaluación	1= Nada Algo	2= Poco	3= Mucho	4= Totalmente.	Máximo valor de la Escala		10	
Ítem	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Σx_{ij}	$Mx=\Sigma x_{ij}/J$	$CVCi=Mx/VMax$	$Pei=(1/J)^J$	$CVCi=CVCi-Pei$
1	10	9	10	29	9.67	0.97	0.03704	0.93
2	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
3	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
4	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
5	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
6	10	9	10	29	9.67	0.97	0.03704	0.93
7	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
8	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
9	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
10	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
11	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
12	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
13	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
14	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
15	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
16	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
17	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
18	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96

19	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
20	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
21	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
22	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
23	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
24	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
25	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
26	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
27	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
28	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
29	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
30	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
31	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
32	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
33	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
34	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
35	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
36	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
37	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
38	10	10	10	30	10.00	1.00	0.03704	0.96
								36.53
								0.03704
								0.96
								0.92

Se concluye que ambos instrumentos muestran consistencia en los criterios evaluados, con un **CVCtc de 0.92**, lo que se percibe como una excelente validez de contenido y confirma que los ítems son claros y pertinentes para los objetivos propuestos.

3.4.2 Fiabilidad [Alfa de Cronbach]

Como indicador de fiabilidad se consideró el *Alfa de Cronbach* como medida de consistencia interna, para cada uno de los componentes del cuestionario. El procedimiento para el cálculo de confiabilidad interna (*Alfa de Cronbach*), se calculó tanto para mentores como para noveles, en cada uno se calculó el alfa total con todas las preguntas y también por cada una de las cuatro dimensiones del instrumento. El cálculo se realizó con el paquete *psych en Rstudio* Versión 2025.05.0+496 (2025.05.0+496).

La validez de criterio y confiabilidad se midieron utilizando al *Alfa de Cronbach*. La consistencia interna es aceptable si se encuentran entre 0,70 y 0,79; bajo condiciones más exigentes se prefieren valores entre 0,80 y 0,90 (Campo-Arias & Oviedo, 2008). En esta línea, en la tabla 10 se presenta la consistencia interna y estadísticos descriptivos del instrumento para mentores y en la tabla 11 para docentes noveles.

Tabla 10*Consistencia interna y estadísticos descriptivos del instrumento para mentores (n=104)*

Dimensión	Ítems	Alfa de Cronbach	Media	Desviación estándar
Total del instrumento (k = 29)	1–29	0.906	—	—
Dimensión 1	1, 2, 3, 4, 5, 6	0.841	4.45	0.70
Dimensión 2	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	0.857	4.66	0.43
Dimensión 3	14, 15, 16, 17, 18, 19	0.885	4.27	0.81
Dimensión 4	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29	0.770	3.82	0.71

Nota. Elaboración propia con Asesoría de Fisher consultora Estadística (2025)**Tabla 11***Consistencia interna y estadístico descriptivos del instrumento para docentes noveles (n=102)*

Dimensión	Ítems	Alfa de Cronbach	Media	Desviación estándar
Total del instrumento (k = 32)	1–32	0.957	—	—
Dimensión 1	1, 2, 3, 4, 5, 6	0.937	4.47	0.86
Dimensión 2	7, 8, 9, 10, 11, 12	0.983	4.64	0.82
Dimensión 3	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	0.973	4.50	0.88
Dimensión 4	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31	0.905	2.55	0.98

Nota. Elaboración propia con Asesoría de Fisher consultora Estadística (2025)

Como se puede observar, en ambos casos, tanto el cuestionario total como cada una de las dimensiones tienen valores de alfa aceptables.

3.5. Procedimientos para la recolección de los datos

El procedimiento seguido para la recolección de datos fue sistemático, tal como lo plantea Tamayo y Tamayo (2009), quienes indican que esta etapa implica “la expresión operativa del diseño de investigación, la especificación concreta de cómo se hará la investigación” (p.182).

En primer lugar, se establecieron las comunicaciones correspondientes con las distintas instituciones, solicitando los permisos necesarios y detallando los objetivos del estudio y el procedimiento a seguir. Posteriormente, se buscó sensibilizar a los directivos sobre la

importancia de la investigación y la relevancia de la participación de la comunidad educativa para obtener datos confiables y representativos.

Una vez que los participantes manifestaron su disposición para formar parte del estudio, se coordinó la programación de las entrevistas según la disponibilidad de cada directivo. En total, se entrevistó a 17 participantes durante agosto y septiembre de 2025. Estas entrevistas se realizaron principalmente de forma virtual, a través de la plataforma Zoom, con una duración aproximada de 45 a 60 minutos, extendiéndose en algunos casos hasta 90 minutos para profundizar en ciertos temas. En la Tabla 12 se presentan los códigos de los participantes y las fechas en las que se llevaron a cabo las entrevistas.

Tabla 12.
Código de participantes, fechas de entrevista y sexo

Código de participantes	Fechas de las entrevistas	sexo
EOEI1	18 de agosto de 2025	F
EIFD1	19 de agosto de 2025	F
EIFD2	20 de agosto de 2025	F
EIFD3	20 de agosto de 2025	F
EIFD4	20 de agosto de 2025	F
EIFD5	25 de agosto de 2025	F
EIFD6	26 de agosto de 2025	F
EIFD7	27 de agosto de 2025	F
EIFD8	27 de agosto de 2025	F
EIFD9	28 de agosto de 2025	F
EIFD10	28 de agosto de 2025	F
EIFD11	1 de setiembre de 2025	F
EIFD12	3 de setiembre de 2025	V
EIFD13	4 de setiembre de 2025	V
EIFD14	5 de setiembre de 2025	F
EMEC1	10 de setiembre de 2025	F
EMEC2	11 de setiembre de 2025	F

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la recolección de datos del estudio cuantitativo, una vez validados los cuestionarios, se aplicaron mediante *Google Forms*, lo que facilitó el acceso remoto y la sistematización automática de las respuestas. Cada formulario estuvo precedido por un documento de consentimiento informado que explicaba los fines de la investigación, la voluntariedad de la participación y las garantías de confidencialidad y anonimato. Se tomaron

precauciones éticas rigurosas en el tratamiento de datos personales, permitiendo a los participantes expresar su conformidad libre e informada antes de comenzar a responder.

Además, se realizaron visitas presenciales a algunos IFD previamente seleccionados, tomando en cuenta criterios de accesibilidad y representación geográfica para asegurar la diversidad y pertinencia de la muestra. Durante estas visitas, se efectuaron entrevistas semiestructuradas con directivos institucionales y se remitieron los formularios virtualmente a docentes mentores y noveles.

3.6 Matriz de Operacionalización de categoría de análisis y variables

Objetivo General: Analizar la percepción de los actores educativos sobre el Programa de Mentoría implementado en los Institutos de Formación Docente de gestión oficial en Paraguay en 2024				
Objetivo Específico	Categoría de análisis - Variables	Definición Conceptual	Subcategoría - Dimensiones	Técnicas e Instrumentos
Describir la percepción de las autoridades del MEC, OEI y de los directivos de los IFD con relación al diseño e implementación del Programa de Mentoría desarrollado en el 2024.	Percepción de las autoridades	La percepción de las autoridades se define como la construcción gradual de legitimidad y eficacia en el liderazgo educativo, mediante socialización, experiencias iniciales y mentoría, en lugar de una imposición jerárquica formal (Navarro Corona, 2025).	- Diseño del Programa -Implementación del programa -Fortalezas que se han identificados. Desafíos y dificultades. -Valoración de los factores que favorecieron o dificultaron.	Entrevista semiestructurada a autoridades del MEC, OEI y directivos de IFD
Determinar las percepciones de los docentes mentores y docentes noveles sobre la implementación la del Programa de Mentoría a nivel nacional.	Pecepciones de los docentes mentores y noveles	La percepción de docentes mentores y noveles hace referencia a la interpretación e integración de los estímulos provenientes del entorno, construyendo así su propia representación de la realidad (Fréré Arauz et al., 2022).	Implementación y comunicación -Beneficios y efectividad -Recursos y apoyo institucional -Desafíos y dificultades	Encuestas Cuestionario con escala de likert
Establecer diferencias entre las percepciones de los distintos actores respecto a la implementación del programa considerando el nivel de compromiso y el	Percepción diferenciada de los actores	La percepción diferenciada se define como las divergencias en interpretaciones, valoraciones y experiencias subjetivas que cada grupo construye respecto a la estructura, eficacia y desafíos del programa, condicionadas por su posición jerárquica,	-Nivel de compromiso y participación. -Apoyo Institucional Recoemendaciones para el diseño e implementación	Encuestas y Entrevistas

apoyo institucional.		nivel de experiencia y rol específico en el proceso (Díaz Larenas & Bastías Díaz, 2013).		
----------------------	--	--	--	--

3.7 Procesamiento de datos y análisis

El procesamiento y análisis de los datos se llevó a cabo de forma manual, con el apoyo de herramientas básicas de ofimática, específicamente utilizando *Microsoft Excel* para la información cuantitativa y *Microsoft Word* para el análisis cualitativo. Esta estrategia respondió a las condiciones del entorno y a la disponibilidad de recursos, sin afectar la rigurosidad ni la validez del proceso investigativo.

En cuanto al análisis cualitativo, se trabajó directamente con los registros obtenidos de las entrevistas semiestructuradas, organizando las respuestas en una matriz de doble entrada. Esta matriz permitió sistematizar los discursos por participante, temática abordada y categoría analítica. La codificación se realizó de manera manual, identificando palabras clave, conceptos recurrentes y patrones de significado.

Se subrayaron, anotaron y categorizaron fragmentos significativos de los textos, lo que facilitó el agrupamiento de ideas en torno a categorías temáticas emergentes. Estas categorías se interpretaron a la luz del marco teórico y de los objetivos de investigación, posibilitando establecer conexiones entre las entrevistas y las dimensiones conceptuales del estudio.

Este análisis se plasmó en un texto narrativo descriptivo, enriquecido con citas textuales seleccionadas por su relevancia representativa, y acompañado de cuadros de categorización que facilitaron la exposición ordenada de los hallazgos.

Por otro lado, los datos cuantitativos, recolectados mediante cuestionarios estructurados, fueron sistematizados manualmente en planillas de *Excel*. Las respuestas se organizaron por filas (participantes) y columnas (ítems del cuestionario), lo que permitió calcular frecuencias absolutas, porcentajes y promedios relacionados con las variables estudiadas.

Los resultados cuantitativos se presentaron en tablas elaboradas en la misma hoja de cálculo, favoreciendo una visualización clara y ordenada de la información. A partir de estos datos, se realizó una interpretación descriptiva que permitió identificar tendencias y características relevantes de los grupos encuestados (mentores y docentes noveles).

Finalmente, se llevó a cabo una triangulación de resultados, integrando de manera complementaria los hallazgos cualitativos y cuantitativos. Este ejercicio interpretativo enriqueció la comprensión del fenómeno investigado y facilitó la formulación de conclusiones específicas para cada objetivo de la investigación, así como recomendaciones pertinentes para las instituciones involucradas y futuros estudios.

3.8 Aspectos Éticos

La presente investigación se desarrolló conforme a los principios éticos fundamentales que rigen la investigación científica en el ámbito educativo y social. Se respetaron las normativas internacionales y nacionales vigentes, garantizando el cumplimiento de los estándares de integridad, respeto y responsabilidad hacia los participantes (UNESCO, 2016).

Todos los participantes fueron debidamente informados sobre los objetivos, alcances, procedimientos, duración y posibles implicancias del estudio. La participación fue completamente voluntaria, respetando el derecho a aceptar o rechazar la invitación sin presión alguna, en concordancia con el principio de consentimiento libre e informado.

Se obtuvo la autorización institucional correspondiente de los organismos implicados, tales como el MEC, la OEI y las direcciones de los IFD seleccionados. A cada participante se le entregó un documento de consentimiento informado, en el cual se detallaron los objetivos del estudio, la forma de tratamiento de los datos y los derechos que les asistían. La aplicación de los instrumentos se realizó únicamente tras la aceptación explícita de dicho consentimiento (Abad Miguélez, 2016).

Además, se garantizó que los datos presentados, así como las interpretaciones y conclusiones, fuesen un reflejo fiel de la información recabada. Se evitó cualquier forma de distorsión o manipulación de los resultados, manteniendo la rigurosidad científica y la honestidad académica (American Educational Research Association [AERA], 2011).

Se evitó daños a las personas que participan en las investigaciones, velando por su integridad, autonomía y dignidad, para lo cual se dio cumplimiento a los tres principios fundamentales: el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto al anonimato de las personas participantes (Abad Miguélez, 2016).

Finalmente, se garantizó el derecho de los participantes a retirarse del estudio en cualquier momento, sin que ello implicara consecuencias negativas. Este principio fue

reforzado antes de la aplicación de cada instrumento, recordando a los participantes su derecho a interrumpir su colaboración si así lo deseaban (UNESCO, 2016).

CAPÍTULO IV - ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo tiene como finalidad exponer de manera sistemática los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, así como su posterior análisis e interpretación en función de los objetivos específicos planteados en la investigación. En este capítulo se integran los resultados derivados de las encuestas, así como de las entrevistas semiestructuradas.

4.1. Describir la percepción de las autoridades del MEC, OEI y de los directivos de los IFD con relación al diseño e implementación del Programa de Mentoría desarrollado en el 2024

En este apartado, se presentan los resultados de la entrevista realizada a los participantes: Representantes del MEC, OEI y Directivos de los IFD (N=16 codificaciones (EOIE1, EIFD1a1 EIFD14, EMEC1–EMEC2), conforme a las principales categorías de análisis:

4.1.1. Diseño del Programa de Mentoría en los IFD 2024

El análisis de los discursos evidencia una valoración ampliamente favorable del diseño del Programa de Mentoría, destacándose su adecuación a las necesidades reales de los docentes noveles y de las instituciones formadoras. De manera reiterada, los entrevistados caracterizan el programa como pertinente, relevante y alineado con el contexto educativo nacional.

Considero que el Programa de Mentoría fue diseñado acorde a las necesidades de las instituciones formadoras de docentes teniendo en cuenta todos los aspectos relacionados a la formación y acompañamiento a los docentes noveles (EOE11).

Es un programa muy adecuado para nuestro contexto educativo, ya que ofrece mejorar de manera más eficiente la incorporación de los nuevos docentes, dándoles todo el apoyo necesario para su mejor desempeño y crecimiento profesional (EIFD6).

El diseño responde a las necesidades del contexto y cumple con los requerimientos básicos de un proceso de formación (EIFD13).

Asimismo, los discursos enfatizan que el diseño se sustenta en principios orientadores claros, orientados a fortalecer la práctica pedagógica y a favorecer una transición más acompañada hacia el ejercicio docente. Esta idea se refuerza en expresiones que resaltan el carácter estructurado y contextualizado del programa, así como su capacidad de responder a la realidad de los participantes

[...] Está genial el diseño, los principios orientadores y responde a la realidad de los participantes (EIFD2).

Desde mi punto de vista el diseño del programa cuyo objetivo es ayudar a los docentes noveles a mejorar su práctica inicial dentro del aula (EIFD10).

Por otra parte, algunos entrevistados amplían la valoración del diseño al vincularlo con procesos de innovación institucional y mejora de la calidad educativa. Desde esta perspectiva, la mentoría no se limita a un dispositivo de apoyo individual, sino que promueve una cultura institucional basada en la reflexión, el diálogo pedagógico y la revisión permanente de las prácticas formativas.

Fomenta una cultura de revisión e innovación en las instituciones educativas para mejorar la calidad del servicio educativo (EIFD3).

El Programa de Mentoría en los IFD de Paraguay en 2024 se implementó como una estrategia de acompañamiento profesional para docentes noveles. Su enfoque es integral y busca fortalecer la práctica pedagógica mediante el apoyo de mentores capacitados, quienes promueven la reflexión crítica, el diálogo entre teoría y experiencia, y la contextualización de la enseñanza. El programa se expandió a nivel nacional, consolidando una cultura institucional de mentoría que favorece el desarrollo profesional continuo y la mejora de la calidad educativa [...] (EIFD7).

Este enfoque posiciona al programa como una estrategia de alcance sistémico, con potencial para incidir en la mejora continua de los IFD. De igual manera, se identifica en los relatos una apreciación del programa como una propuesta ambiciosa y estratégica, orientada a garantizar una inserción profesional más sólida y acompañada de los docentes noveles. La mentoría es comprendida como un proceso planificado y articulado, desarrollado por docentes experimentados especialmente formados para cumplir este rol, lo que refuerza su carácter profesional y formativo.

Es un programa ambicioso que busca una adecuada y favorable inserción de docentes noveles en las instituciones educativas (EIFD11).

La mentoría se comprende principalmente como un proceso, o conjunto de actividades planificadas y articuladas entre sí, cuyo propósito central es facilitar y proteger, durante el transcurso del primer año de ejercicio profesional, la inmersión de un docente novel a la carrera docente. Este propósito es llevado a cabo por un docente experimentado, formado como mentor, quien realiza el acompañamiento al docente novel en los primeros pasos que éste da en el campo de la docencia [...] (EMEC2).

Algunos testimonios subrayan el valor del diseño desde una dimensión relacional y humana, destacando el carácter colaborativo, cercano y dialógico del modelo implementado. En este sentido, se reconoce que el acompañamiento no se limita a la transmisión de técnicas pedagógicas, sino que incorpora la escucha activa, la reflexión compartida y el aprendizaje entre pares, elementos centrales para el fortalecimiento de la identidad profesional docente.

El Programa de Mentoría que se implementó en los Institutos de Formación Docente de Paraguay en 2024 fue una experiencia muy significativa, porque marcó un paso importante en la manera de acompañar a los docentes que recién comenzaban su labor. Se trató de un modelo cercano y colaborativo, en el que los mentores, formados en los IFD, acompañaron a los noveles no solo con técnicas pedagógicas, sino también con escucha, diálogo y reflexión compartida (EIFD12).

Muy interesante, con fines definidos entre los pares (EIFD14).

En conjunto, los resultados permiten afirmar que, desde la perspectiva de las autoridades y directivos entrevistados, el diseño del Programa de Mentoría en los IFD durante el año 2024 es percibido como pertinente, contextualizado y coherente con los principios de formación docente inicial y continua. Esta valoración positiva sugiere que el programa se encuentra sólidamente fundamentado desde el plano conceptual y normativo, constituyéndose en una base adecuada para su implementación.

No obstante, si bien el diseño es ampliamente reconocido como adecuado, los propios discursos anticipan implícitamente la importancia de que estos principios se sostengan en la práctica mediante condiciones institucionales, compromiso de los actores y seguimiento sistemático.

A continuación, se procede a detallar los resultados obtenidos en cada una de las subcategorías sobre el diseño.

4.1.1.1. Aspectos más potenciados y diseñados en el programa

El análisis de las respuestas a la segunda interrogante permite identificar un conjunto de componentes clave que los entrevistados reconocen como fortalezas del diseño del Programa de Mentoría, evidenciando una valoración positiva tanto de sus fundamentos conceptuales como de su operacionalización en la práctica formativa.

En primer término, una de las dimensiones más recurrentes en los discursos se vincula con la valorización de las competencias profesionales de los docentes experimentados, quienes

asumen el rol de mentores. Los participantes destacan que el programa reconoce y capitaliza la experiencia acumulada de estos docentes, otorgándoles un espacio formativo específico y una función estratégica en el acompañamiento de los noveles.

Mediante el programa se potencian y valoran las competencias profesionales de los docentes más experimentados, la capacitación con relación al programa y la utilización de lo anterior a favor de los docentes noveles de modo a brindarles seguridad y apego a la cultura institucional en sus primeros pasos como docente (EOEI1).

Los aspectos más potenciados son la formación de los mentores dentro de las instituciones educativas cuya experiencia ayudará a mejorar la práctica de los docentes noveles, así como crear una colaboración y diálogo entre pares docentes (EIFD10).

Este enfoque no solo fortalece el rol del mentor, sino que también contribuye a legitimar su liderazgo pedagógico dentro de las instituciones.

De manera complementaria, varios entrevistados resaltan la claridad del marco conceptual del programa, haciendo referencia a la definición precisa de los objetivos, las competencias a desarrollar y el perfil del mentor. Esta estructura conceptual es percibida como un elemento que otorga coherencia y direccionalidad al proceso de mentoría, facilitando su comprensión y apropiación por parte de los actores involucrados.

Marco comprensivo de la mentoría, objetivos, competencias del programa, perfil del mentor (EIFD2).

Los aspectos potenciados y bien diseñados se pueden mencionar el arropaje teórico y que el mismo pueda llevarse a la práctica (EIFD11).

Lo más destacado se halla en la metodología, los contenidos y materiales bibliográficos consultados (EMEC1).

Otro aspecto ampliamente destacado es el carácter práctico y situado del acompañamiento, el cual trasciende un enfoque meramente teórico. Los testimonios subrayan que la mentoría se materializa a través de un seguimiento directo, sistemático y contextualizado, orientado a los desafíos reales que enfrentan los docentes noveles en el aula. Esta modalidad favorece una inserción profesional más segura y reflexiva, reduciendo la sensación de aislamiento característica de los primeros años de ejercicio docente.

El programa no se limita a la teoría. Su principal fortaleza es el acompañamiento directo y sistemático a los docentes noveles (EIFD3).

Entre los aspectos más potenciados del Programa de Mentoría es la capacidad para generar una transición acompañada entre la formación inicial y el ejercicio profesional. El diseño promueve una inserción laboral más reflexiva y segura, donde el docente novel no se enfrenta solo a los desafíos del aula, sino que cuenta con el respaldo de un mentor que guía, escucha y orienta [...] (EIFD7).

[...] El acompañamiento in situ a los mentores (EIFD8).

Asimismo, los entrevistados enfatizan la dimensión relacional y comunicativa del programa como uno de sus principales atributos. La comunicación efectiva, la escucha activa y el establecimiento de vínculos basados en la confianza y el diálogo horizontal emergen como elementos centrales del diseño, permitiendo construir relaciones pedagógicas significativas entre mentores y docentes noveles. Esta perspectiva refuerza el enfoque humanizante de la mentoría, al integrar el apoyo emocional y profesional como parte constitutiva del acompañamiento.

La comunicación efectiva y eficiente con el docente novel. Escucha activa (EIFD4).

[...]Fomentar el desarrollo profesional del docente novel a través del intercambio de experiencias en forma horizontal con sus mentores y el establecimiento de una relación dialógica, basada en la comunicación efectiva, la escucha activa y comprensiva entre ambos" (EIFD6).

En mi opinión, lo más potente y mejor diseñado del Programa de Mentoría fue, en primer lugar, la visión clara de acompañamiento humano y profesional: no se limitó a dar orientaciones técnicas, sino que promovió el diálogo entre colegas, el apoyo emocional y la construcción conjunta de saberes. En segundo lugar, destaco la formación de mentores en los IFD, porque aseguró que quienes acompañaban tuvieran las herramientas necesarias para guiar a los docentes noveles con calidad y sensibilidad [...] (EIFD12).

En la misma línea, algunos participantes destacan la gradualidad y flexibilidad del diseño, señalando como fortaleza el tránsito desde una fase piloto hacia una implementación de alcance nacional, acompañada de instancias de evaluación y ajuste. Este proceso progresivo es valorado como un factor que aportó solidez y legitimidad al programa, permitiendo su mejora continua.

[...] considero muy bien planteada la gradualidad del programa, que pasó de una fase piloto a una expansión nacional con evaluaciones y ajustes intermedios, lo que dio solidez al proceso. Finalmente, la apuesta por la reflexión pedagógica y la innovación dentro de la práctica docente fue clave para que la

mentoría no solo resolviera dudas inmediatas, sino que sembrara una cultura de mejora continua en las instituciones educativas (EIFD13).

Se reconoce como un aspecto altamente potenciado la promoción de la reflexión pedagógica, la innovación y el aprendizaje entre pares, entendidas no solo como respuestas a problemáticas inmediatas, sino como estrategias orientadas a instalar una cultura institucional de mejora permanente. Desde esta perspectiva, la mentoría se concibe como un dispositivo transformador que fortalece tanto el desarrollo individual de los docentes como el crecimiento colectivo de las instituciones formadoras (EIFD14; EMEC2).

Apoyar y acompañar a nuestros pares. Es la innovación institucional y el fortalecimiento académico. (EMEC2).

Los resultados permiten afirmar que los actores entrevistados perciben que el Programa de Mentoría presenta un diseño robusto, caracterizado por la articulación entre fundamentos teóricos claros, estrategias de acompañamiento situadas y una fuerte dimensión relacional. Los aspectos más potenciados valoración del rol del mentor, acompañamiento práctico, comunicación dialógica, gradualidad del proceso e innovación pedagógica se alinean con enfoques contemporáneos de desarrollo profesional docente, que conciben la mentoría como un proceso colaborativo, contextualizado y orientado a la mejora continua (Vaillant & Marcelo, 2015).

Estas percepciones refuerzan la idea de que el programa no solo responde a una necesidad coyuntural de apoyo a los docentes noveles, sino que constituye una estrategia estructural para fortalecer la calidad de la formación docente y consolidar comunidades profesionales de aprendizaje en los Institutos de Formación Docente.

4.1.1.2 Aspectos que podrían mejorarse en el diseño programa

El análisis de las respuestas correspondientes a esta subcategoría permite identificar oportunidades de mejora en el diseño del Programa de Mentoría, las cuales, lejos de deslegitimar la propuesta, evidencian una mirada crítica y propositiva por parte de los actores involucrados. Las sugerencias se concentran principalmente en dimensiones estructurales, organizativas y formativas que inciden directamente en la efectividad y sostenibilidad del programa.

Uno de los aspectos señalados con mayor frecuencia se relaciona con la necesidad de garantizar tiempos y espacios protegidos para el encuentro entre mentores y docentes noveles. Varios entrevistados coinciden en que la ausencia de un marco normativo específico que

respalde estos espacios dificulta la continuidad y profundidad del acompañamiento, proponiendo incluso que dicha protección sea formalizada mediante resoluciones institucionales.

El aspecto que debería mejorarse es el espacio protegido entre el mentor y el novel (EOEI1).

El tiempo y espacio protegido debería ampararse por Resolución (EIFD4).

Ampliar el tiempo y la frecuencia del acompañamiento (EIFD8).

Un calendario más extenso (EIFD12).

Esta demanda pone de manifiesto la tensión existente entre las exigencias de la tarea docente y la disponibilidad real para el ejercicio de la mentoría.

De forma complementaria, se destaca la limitada participación de actores clave del sistema educativo, particularmente de los supervisores educativos y técnicos de supervisión. Algunos participantes consideran necesario fortalecer su involucramiento a través de instancias de capacitación y apoyo, de modo a lograr una mayor articulación entre la mentoría y los procesos de acompañamiento institucional existentes.

Apoyo y capacitación de los Supervisores de áreas Educativos y técnicos de Supervisión (EIFD2).

Se debería involucrar a toda la comunidad educativa para realizar un trabajo conjunto (EIFD14).

Otra línea de mejora identificada se vincula con la sistematización del seguimiento y la evaluación del programa. Diversos entrevistados advierten la necesidad de contar con un sistema estructurado, continuo y basado en indicadores claros que permita monitorear el desarrollo del programa, medir su impacto y retroalimentar la toma de decisiones

Si bien el programa se enfoca en el acompañamiento, no se especifica si existe un sistema de seguimiento y evaluación estructurado y continuo que pueda garantizar su éxito (EIFD3).

Sistematización de la evaluación del programa con indicadores claros y mecanismos de seguimiento (EIFD10).

Un aspecto a mejorar es la cobertura y sostenibilidad del programa (EMEC1).

Esta ausencia es percibida como una debilidad que podría afectar la sostenibilidad y escalabilidad de la iniciativa en el mediano y largo plazo.

Asimismo, se mencionan aspectos relacionados con el fortalecimiento de la formación de los mentores, particularmente a través de propuestas más diversificadas y especializadas. Entre las áreas sugeridas se encuentran la educación inclusiva, la gestión emocional, la resolución de conflictos y el uso pedagógico de las tecnologías, lo que evidencia la necesidad de ampliar el enfoque formativo para responder a contextos educativos cada vez más complejos y heterogéneos.

La formación de los mentores podría enriquecerse con propuestas más diversificadas y especializadas, incorporando educación inclusiva, gestión emocional, resolución de conflictos y uso de tecnologías (EIFD9).

En consonancia con lo anterior, algunos participantes proponen potenciar el uso de herramientas digitales como estrategia para superar barreras geográficas y facilitar el acompañamiento en zonas rurales o de difícil acceso. Esta recomendación adquiere especial relevancia en un contexto nacional caracterizado por marcadas desigualdades territoriales, donde la virtualidad puede constituirse en un recurso clave para garantizar la equidad en la implementación del programa.

Potenciar el uso de herramientas digitales para facilitar el acompañamiento en zonas rurales o de difícil acceso (EIFD11).

Se podría potenciar el uso de recursos digitales que permitan un acompañamiento más constante y flexible, especialmente en zonas alejadas (EMEC2).

Por último, si bien algunos entrevistados consideran que el diseño actual es adecuado y no requiere modificaciones sustantivas;

El diseño, a mi parecer, está bien (EIFD5).

Ningún aspecto, ya que fueron diseñados desde la experiencia (EIFD13).

Otros señalan la importancia de ampliar la cobertura, asegurar la sostenibilidad del programa y delimitar con mayor claridad los roles institucionales, a fin de evitar superposiciones de funciones y fortalecer la gestión del proceso de mentoría.

En el diseño del Programa de Mentoría existen áreas que podrían ser fortalecidas, como la delimitación clara de roles dentro de las instituciones para evitar superposición de funciones (EIFD7).

Un aspecto a mejorar es la cobertura y sostenibilidad del programa (EMEC1).

En conjunto, los resultados evidencian que las principales oportunidades de mejora del Programa de Mentoría se concentran en la formalización de condiciones institucionales, el fortalecimiento de los mecanismos de seguimiento y evaluación, la ampliación de la formación de mentores y el uso estratégico de recursos digitales. Estas observaciones coinciden con planteamientos teóricos que sostienen que los Programas de Mentoría requieren no solo de un diseño pedagógico sólido, sino también de estructuras organizativas claras, respaldo normativo y sistemas de evaluación que aseguren su efectividad y permanencia en el tiempo.

4.1.1.3 Evaluación de la pertinencia y adecuación del programa

El análisis de las entrevistas evidencia una valoración mayoritariamente positiva sobre la pertinencia y adecuación del Programa de Mentoría en relación con las necesidades actuales de los Institutos de Formación Docente y de los docentes noveles. No obstante, las percepciones también incorporan matices críticos que permiten identificar desafíos estructurales y culturales que condicionan su alcance e impacto.

Una primera línea de análisis vincula la pertinencia del programa con la inserción efectiva del docente novel en la institución educativa y su capacidad para enfrentar situaciones emergentes propias del ejercicio profesional. Desde esta perspectiva, el programa es considerado adecuado en la medida en que contribuye a reducir la brecha entre la formación inicial y la práctica real en las escuelas, históricamente señalada como una de las principales debilidades de la formación docente (EIFD; EMEC).

La pertinencia y adecuación del programa se puede medir con la efectiva inserción del docente novel a la institución donde labora y en su eficiencia para la resolución de situaciones emergentes (EOEI1).

Todavía hay un camino que recorrer, los docentes van a las escuelas y se encuentran con la desidia de maestros antiguos, pero seguimos haciendo la lucha desde los IFD (EIFD1).

Un problema histórico en la formación docente es la brecha entre lo que se enseña en las aulas de los IFD y lo que se vive en las escuelas (EOEI3).

Esta brecha se manifiesta en la tensión entre los enfoques pedagógicos promovidos desde los IFD y las prácticas arraigadas en algunas instituciones escolares, donde persisten modelos tradicionales que dificultan la innovación y el cambio.

En este sentido, algunos entrevistados reconocen que, si bien los IFD forman profesionales preparados para afrontar los desafíos actuales, el contexto escolar no siempre resulta favorable para la implementación de nuevas prácticas, lo que puede llevar a los docentes noveles a adaptarse a dinámicas institucionales poco coherentes con su formación. A pesar de ello, se destaca el rol de los IFD como espacios que sostienen el esfuerzo por transformar dichas realidades mediante el acompañamiento y la mentoría.

Otra dimensión relevante se relaciona con la flexibilidad y adaptabilidad del programa. Diversos participantes valoran que la propuesta no se limite exclusivamente a los docentes noveles, sino que pueda extenderse a otros actores educativos, como directivos, técnicos y supervisores, fortaleciendo así una mirada sistémica del desarrollo profesional docente. En esta línea, se subraya la importancia de que los técnicos de supervisión participen en instancias formativas vinculadas al programa, con el fin de asegurar coherencia y continuidad en el acompañamiento.

Asimismo, las entrevistas destacan la necesidad de que la evaluación de la pertinencia y adecuación del programa se realice desde una mirada integral, considerando tanto el contexto institucional como las necesidades reales de los destinatarios. Esta evaluación debería incorporar diagnósticos institucionales, retroalimentación de los participantes, indicadores de impacto pedagógico y criterios vinculados a la aplicabilidad práctica de las estrategias de mentoría en el aula. La capacidad del mentor y del docente novel para trasladar la experiencia compartida a la práctica cotidiana aparece como un criterio central para valorar la efectividad del programa.

Por otro lado, si bien varios entrevistados califican al programa como “muy pertinente”, “oportuno” y “replicable”, también se reconoce que la implementación no siempre alcanza a los docentes noveles tal como fue proyectada inicialmente. Esta observación sugiere la

existencia de limitaciones operativas o institucionales que pueden afectar la coherencia entre el diseño y la ejecución del programa, reforzando la necesidad de fortalecer los mecanismos de seguimiento y acompañamiento.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que el Programa de Mentoría es percibido como pertinente y adecuado para responder a las necesidades de los docentes noveles y de los IFD, en tanto promueve el acompañamiento profesional, la consolidación de la identidad docente y la mejora de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, su impacto se encuentra condicionado por factores contextuales, como la cultura institucional de las escuelas, la articulación entre los distintos niveles del sistema educativo y la capacidad de evaluación y retroalimentación continua del programa.

4.1.2. Proceso de implementación del Programa en los diferentes IFD

Los resultados de las entrevistas evidencian que el proceso de implementación del Programa de Mentoría en los diferentes Institutos de Formación Docente fue percibido, en términos generales, como progresivo, planificado y contextualizado, aunque atravesado por desafíos propios de la diversidad territorial, institucional y de recursos disponibles.

De acuerdo con los testimonios recogidos, la implementación siguió una secuencia gradual, iniciando con la formación de tutores y mentores, quienes posteriormente diseñaron planes de mentoría ajustados a las particularidades de cada institución. Esta etapa fue clave para garantizar la adecuación del programa a las realidades locales, permitiendo que cada IFD realizara ajustes en función de sus condiciones específicas, sin perder de vista los lineamientos generales del programa.

En el IFD la implementación del programa se realizó en forma progresiva como se planteaba en la formación de tutores; las mismas realizaron el curso de formación a mentores, luego los mentores diseñaron los programas de acuerdo a su realidad institucional; posteriormente estos planes de mentoría se implementaron en las instituciones con el acompañamiento y monitoreo de mentores y tutores de IFD (EOEI1).

Varios entrevistados destacan que el fortalecimiento del marco teórico previo a la intervención práctica resultó fundamental para asegurar una implementación coherente y efectiva. Una vez consolidados los fundamentos conceptuales, los mentores comenzaron las acciones de acompañamiento directo a los docentes noveles, lo que favoreció un tránsito más seguro hacia la práctica pedagógica situada.

Primero se fortaleció el marco teórico y luego, una vez afianzado, se ejecutó la intervención de los mentores en sus organizaciones educativas (EIFD2).

El proceso de implementación se desarrolla de forma planificada y contextualizada en cada IFD, iniciando con la preparación de mentores y la coordinación institucional, seguido de la aplicación de acciones de acompañamiento y seguimiento continuo, ajustadas a las particularidades y necesidades de cada contexto (EIFD7).

Asimismo, algunos participantes señalaron que, en determinados casos, el proceso se desarrolló en plazos reducidos, lo que generó la percepción de una implementación apresurada y la necesidad de extender los tiempos de ejecución y monitoreo para consolidar los resultados alcanzados

Fue apresurado, en poco tiempo. El proceso debe extenderse en el tiempo, así como el monitoreo (EIFD9).

A pesar de ello, se reconoce que la experiencia inicial permitió sentar las bases para una expansión progresiva del programa a nivel nacional, incorporando instancias de evaluación y ajuste continuo.

Un proceso arduo que empezó con la formación de casi 100 mentores en todo el país y que fue punta de lanza para llegar a nivel nacional (EIFD11).

El proceso de implementación del Programa de Mentoría en los distintos IFD se dio de manera gradual y acompañada: primero se formaron mentores en los propios institutos, quienes luego comenzaron a trabajar con los docentes noveles a través de encuentros de acompañamiento, observación de clases y espacios de retroalimentación. A partir de esa experiencia inicial, se realizaron evaluaciones y ajustes que permitieron expandir el programa a más departamentos y garantizar mayor alcance (EIFD12).

Desde una mirada institucional, se valora positivamente que el programa haya sido, en general, bien recibido por los mentores y considerado favorable para los docentes noveles, incluso en contextos donde no siempre se contó con la totalidad de los destinatarios previstos.

Esta situación refuerza la idea de que la mentoría comenzó a instalarse como una práctica institucional emergente, con potencial de consolidación a mediano y largo plazo.

El proceso de implementación del Programa de Mentoría en los IFD puede caracterizarse como gradual, contextualizado y orientado a la mejora continua, con una estructura que articula planificación, formación, ejecución, seguimiento y evaluación. Si bien se identifican limitaciones asociadas a los recursos, los tiempos y la diversidad de contextos, las percepciones recogidas indican que el programa logró adaptarse a las realidades institucionales, sentando las bases para una cultura de acompañamiento profesional más sistemática.

Estos hallazgos se alinean con los enfoques teóricos que sostienen que la efectividad de los Programas de Mentoría depende no solo de su diseño, sino de su implementación situada, flexible y sostenida en procesos de monitoreo y retroalimentación permanente. En este sentido, la experiencia desarrollada en los IFD constituye un avance significativo hacia la institucionalización de la mentoría como estrategia de desarrollo profesional docente.

4.1.2.1. Fortalezas que se han identificado en la implementación

El análisis de los discursos de las autoridades educativas, representantes de organismos vinculados y directivos de los Institutos de Formación Docente permite identificar un conjunto de fortalezas significativas asociadas a la implementación del Programa de Mentoría, las cuales se vinculan tanto a dimensiones organizativas como pedagógicas y relacionales.

Una de las fortalezas más reiteradas por los entrevistados es el trabajo colaborativo desarrollado entre los mentores, así como la apertura institucional para la puesta en marcha del programa. Este clima de cooperación se manifestó en la ayuda mutua, el compromiso compartido y el fortalecimiento del sentido de pertenencia institucional, elementos que favorecieron la aceptación y sostenibilidad inicial de la propuesta.

Las fortalezas de la implementación del programa: trabajo colaborativo del equipo de mentores, ayuda mutua, sentido de pertenencia a la institución y apertura para la implementación del programa, profesionalismo, buen diseño de los planes de mentoría, acompañamiento de todos los estamentos institucionales (EOE11).

Apertura y predisposición de los mentores, de los directores de instituciones focalizadas (EIFD2).

Apertura de los docentes mentores y los directores de las instituciones (EIFD8).

La predisposición de muchos mentores para la ejecución del proyecto (EIFD9).

La predisposición de los mentores y de los equipos directivos fue reconocida como un factor clave para viabilizar los procesos de acompañamiento en contextos diversos.

Asimismo, los participantes destacan el acompañamiento cercano y personalizado brindado a los docentes noveles, lo cual permitió generar un sistema de apoyo efectivo para quienes se inician en la profesión docente. Este acompañamiento no solo contribuyó al fortalecimiento de las competencias pedagógicas, sino que también ofreció contención emocional, reduciendo el aislamiento, la frustración y el estrés asociados a los primeros años de ejercicio profesional.

Una de las mayores fortalezas es la creación de un sistema de apoyo para los docentes que se inician en la profesión (EIFD3).

Entre las principales fortalezas destacan el acompañamiento cercano y personalizado, la formación sólida de mentores, la adaptación a contextos diversos y la generación de espacios de reflexión e intercambio que enriquecen la práctica docente (EIFD7).

Las fortalezas que se identificamos son el apoyo emocional y social contra el aislamiento, la mejora de las competencias pedagógicas y profesionales mediante retroalimentación y la compartición de estrategias, la retención del personal al reducir la frustración y el estrés, la creación de una cultura de colaboración en la institución y el fomento de la satisfacción y compromiso de los docentes noveles con su carrera (EIFD10).

Otra fortaleza relevante se relaciona con la formación previa y sólida de los mentores, aspecto valorado como garantía de un acompañamiento profesional de calidad. La capacitación recibida, junto con la calidad de los materiales, la metodología innovadora y la pertinencia de los contenidos, permitió que los mentores desempeñaran su rol con mayor seguridad y eficacia, enriqueciendo tanto su desarrollo profesional como el de los docentes noveles.

El profesionalismo del docente que dictó el curso y el compromiso de los organizadores y participantes (EIFD4).

Las principales fortalezas identificadas en la implementación del Programa de Mentoría son la formación previa de los mentores, que garantizó un acompañamiento profesional de calidad; el carácter colaborativo y humano del modelo, centrado en el diálogo y la reflexión conjunta; y la gradualidad del proceso, que permitió realizar ajustes y mejoras antes de su expansión a nivel nacional (EIFD12).

El interés de los capacitadores y participantes en general. La calidad de los materiales. La metodología innovadora y acorde al contexto. La riqueza de los contenidos (EIFD13).

Desde una perspectiva institucional, se resalta también la articulación entre la formación inicial y el ejercicio docente, así como la participación activa de distintos actores del sistema educativo, tales como supervisores, técnicos y directivos. Esta articulación interinstitucional fortaleció el seguimiento del programa y favoreció una implementación más contextualizada y coherente con las realidades educativas locales.

El acompañamiento contextualizado, la capacitación específica y actualizada y la articulación entre formación inicial y el ejercicio docente (EMEC1).

Salas adecuadas con aire acondicionado, recursos tecnológicos (computadora, proyector, parlante), buena predisposición de los participantes, participación de supervisores y técnicos de las escuelas, participación de directores y/o vicedirectores, los participantes poseen conocimientos sobre asesoría pedagógica, y la participación activa de las supervisiones que harán el seguimiento y acompañamiento a la mentoría de los profesores noveles (EMEC2).

Los discursos evidencian que el programa contribuyó a generar satisfacción profesional y compromiso tanto en mentores como en docentes noveles. La confianza construida en la relación mentor novel y el interés manifestado por los participantes reflejan el potencial del programa para consolidar una cultura de acompañamiento, reflexión y mejora continua en los IFD.

Satisfacción tanto personal como profesional de mentores y docentes noveles, por el enriquecimiento de lo aprendido que afianzó aún más la formación de ambas partes. (EIFD6).

La gran ayuda y adecuada inserción de docentes noveles a ámbito laboral (EIFD11).

Los noveles muestran interés, y demuestran confianza con las orientaciones de sus mentores (EIFD14).

En conjunto, las fortalezas identificadas indican que la implementación del Programa de Mentoría logró apoyarse en condiciones humanas, profesionales e institucionales favorables, tales como la colaboración, la formación especializada, el acompañamiento situado y la articulación de actores clave. Estos elementos coinciden con la literatura especializada, que señala que los Programas de Mentoría efectivos se sustentan en relaciones de confianza, estructuras de apoyo institucional y procesos formativos sólidos que promueven el desarrollo profesional docente y la permanencia en la carrera (Ingersoll & Strong, 2011). En este sentido,

los resultados sugieren que el programa sentó bases consistentes para su consolidación y proyección futura.

4.1.2.2 Principales desafíos o dificultades en la implementación

El análisis de los testimonios de los actores institucionales entrevistados permitió identificar un conjunto de dificultades y desafíos estructurales, organizativos y culturales que incidieron en la implementación del Programa de Mentoría en los Institutos de Formación Docente.

Uno de los desafíos más reiterados se vincula con la limitación de tiempo y la ausencia de espacios protegidos para el desarrollo efectivo de la mentoría. Los entrevistados señalan que la carga horaria habitual de los mentores y docentes noveles, sumada a la superposición de tareas, dificultó la coordinación de encuentros sistemáticos y el acompañamiento continuo requerido por el programa.

El principal desafío fue encontrar el espacio protegido que requiere la mentoría para su efectiva implementación (EOE11).

El tiempo como siempre un factor negativo en las diferentes implementaciones (EIFD1).

El tiempo y espacio protegido del docente mentor y de los postulantes al curso (EIFD4).

Que los docentes mentores tenían su grado y esto dificultó para un mejor acompañamiento por el factor tiempo (EIFD8).

Esta situación evidencia la necesidad de institucionalizar la mentoría dentro de la organización escolar, asignándole tiempos específicos y reconocidos formalmente.

Otro desafío relevante se relaciona con las condiciones logísticas y territoriales, especialmente en contextos alejados o rurales. Las grandes distancias geográficas, la precariedad de los caminos y las limitaciones en la conectividad digital obstaculizaron tanto la asistencia a instancias presenciales como la comunicación fluida entre mentores y docentes noveles.

Limitaciones en tiempo y carga horaria, dificultades logísticas y de conectividad. (EMEC1).

La distancia existente (de 300km y 500km) entre los mentores que acudían a las clases presenciales al instituto, muchas veces el camino de tierra intransitable por las lluvias, la cobertura de internet nula o inestable para la comunicación efectiva, etc. (EIFD6).

Estas condiciones acentúan las desigualdades entre instituciones y demandan estrategias diferenciadas para garantizar la equidad en la implementación.

Asimismo, los participantes destacan la resistencia al cambio y las dificultades culturales presentes en algunos contextos educativos. En particular, se menciona que ciertos docentes experimentados perciben la mentoría como una carga adicional o muestran escasa comprensión del rol del mentor, lo cual limita la apropiación del programa y su impacto institucional.

El cambio en la cultura educativa puede ser un proceso lento. Algunos docentes experimentados podrían mostrar resistencia a la idea de la mentoría, percibiéndola como una carga adicional a sus responsabilidades (EIFD3).

La superposición de tareas con sus actividades docentes. La dificultad de la comprensión de la tarea del mentor (EIFD9).

Los principales desafíos en la implementación de la mentoría pueden ser falta de tiempo y recursos, la incompatibilidad entre mentores y aprendices, la resistencia o falta de compromiso de los participantes, la necesidad de un marco institucionalizado y formación para los mentores, y la dificultad de proporcionar retroalimentación crítica y de apoyo entre los pares (EIFD10).

Tiempo limitado, dificultad para coordinar espacios entre mentores y docentes noveles dentro de la carga horaria institucional. Capacitación de los mentores en algunos casos falta preparación específica para guiar y acompañar de manera efectiva. Recursos insuficientes, limitaciones en materiales, herramientas tecnológicas o apoyo institucional. Resistencia al cambio algunos docentes pueden mostrar inseguridad o poca apertura al proceso de acompañamiento. Seguimiento sostenido →mantener la continuidad y sistematicidad de las acciones en todos los IFD (EMEC2).

Este escenario pone de relieve la importancia de procesos de sensibilización y concientización previos, dirigidos a todos los actores del sistema.

La falta de coordinación interinstitucional y la limitada participación de algunos directivos, supervisores y coordinadores también emergen como desafíos significativos. La ausencia de un involucramiento activo de estos actores dificulta el seguimiento, la articulación de esfuerzos y la sostenibilidad del programa a mediano y largo plazo.

Sensibilización y concientización a Supervisores de áreas educativas para involucrarse en el apasionante desafío (EIFD2).

Entre los principales desafíos se identifican la limitada disponibilidad de recursos, la resistencia al cambio en algunos contextos, la necesidad de mayor coordinación interinstitucional y las dificultades para garantizar continuidad y cobertura en todos los IFD (EIFD7).

Se identifica la necesidad de fortalecer la formación específica de los mentores y los mecanismos de seguimiento y evaluación. Algunos entrevistados señalan que la carga adicional de trabajo, junto con la falta de sistematización de resultados e indicadores claros, limita la posibilidad de valorar el impacto real del programa y de introducir mejoras continuas basadas en evidencia.

Los desafíos identificados evidencian que la implementación del Programa de Mentoría enfrenta tensiones propias de los procesos de innovación educativa, especialmente en sistemas

4.1.2.3 Principales factores que favorecieron o dificultaron la implementación

La identificación de los factores que incidieron positiva o negativamente en la implementación del programa resulta clave para comprender las condiciones que facilitaron su desarrollo, así como los obstáculos que limitaron su alcance. En la Tabla 28 se sintetizan los elementos más destacados señalados por los entrevistados

Tabla 13.

Principales factores que favorecieron o dificultaron la implementación

Factores que favorecieron la implementación	Factores que dificultaron la implementación
Profesionalismo y compromiso de los mentores	Limitaciones de tiempo dentro de la carga horaria
Motivación e interés de los docentes noveles	Ausencia de espacios y tiempos protegidos
Formación y capacitación de calidad (OEI-IFD)	Sobrecarga laboral de mentores y noveles
Apoyo y predisposición de autoridades educativas	Distancias geográficas y problemas de conectividad
Comunicación efectiva y trabajo colaborativo	Recursos materiales y tecnológicos insuficientes
Articulación institucional (MEC-OEI-IFD)	Resistencia al cambio en algunos contextos
Crecimiento profesional y satisfacción laboral	Falta de herramientas sistemáticas de evaluación

Nota. Elaboración propia, con datos extraídos de las entrevistas semiestructuradas, 2025

Los resultados evidencian que la calidad humana y profesional de los actores involucrados constituyó uno de los principales motores del programa. El compromiso de los mentores, su apertura al acompañamiento y la motivación de los docentes noveles emergen como factores decisivos para generar vínculos de confianza y propiciar procesos de aprendizaje profesional significativos. Asimismo, la formación recibida por los mentores y la articulación interinstitucional entre el MEC, la OEI y los IFD fortalecieron la coherencia del programa y su implementación en distintos contextos.

No obstante, los entrevistados coinciden en señalar que las limitaciones temporales y organizativas representaron el obstáculo más persistente. La falta de tiempos institucionalizados y de espacios protegidos para la mentoría, sumada a la sobrecarga laboral habitual de los docentes, dificultó la regularidad y profundidad del acompañamiento. A ello se agregan problemáticas estructurales, como las distancias geográficas, la conectividad limitada y la disponibilidad desigual de recursos, que impactaron especialmente en los IFD ubicados en zonas alejadas.

Desde una perspectiva interpretativa, estos hallazgos confirman que la efectividad de los Programas de Mentoría no depende únicamente de su diseño pedagógico, sino también de las condiciones organizativas e institucionales que los sostienen.

4.2. Determinar las percepciones de los docentes mentores y docentes noveles sobre la implementación la del Programa de Mentoría a nivel nacional

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a este objetivo específico, organizados conforme a las variables y dimensiones analizadas:

4.2.1. Dimensión I: implementación y comunicación

El análisis de la percepción de los mentores constituye un eje central para comprender el grado de efectividad del Programa de Mentoría, particularmente en lo referido a los procesos de implementación y comunicación institucional. Dado que los mentores desempeñan un rol importante como agentes de acompañamiento pedagógico de los docentes noveles, sus valoraciones permiten identificar fortalezas y posibles áreas de mejora en la organización, la claridad de los objetivos, el acceso a la información, el apoyo recibido y la adecuación de los tiempos previstos.

Tabla 14.*Resultados sobre la implementación y comunicación (mentores N=104)*

Ítem	Descripción	Media	DE	0	1	2	3	4	5
8	El Programa de Mentoría está bien organizado en la institución.	4,11	1,41	5,8%	2,9%	4,8%	4,8%	25,0%	56,7%
9	Los objetivos del programa me fueron explicados claramente.	4,78	0,49	-	-	-	1,9%	18,3%	79,8%
10	Recibo la información necesaria para desempeñar mi rol de mentor/a.	4,67	0,63	-	-	-	4,8%	23,1%	72,1%
11	Obtengo el apoyo necesario para desempeñar mi rol de mentor/a.	4,42	1,01	2,9%	2,9%	-	6,7%	25,0%	62,5%
12	El programa contempla tiempos adecuados para cumplir el rol de mentor/a.	4,23	1,00	-	2,9%	2,9%	13,5%	30,8%	50,0%
13	El programa responde a las necesidades reales de los docentes noveles a quienes acompaño.	4,54	0,73	-	-	-	10,6%	25,0%	64,4%

Nota. Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 13 evidencian una valoración positiva por parte de los docentes mentores respecto a los procesos de implementación y comunicación del Programa de Mentoría. En todos los ítems analizados, las medias se sitúan por encima de 4, lo que indica un alto nivel de acuerdo y refleja percepciones favorables sobre el funcionamiento del programa en esta dimensión.

En relación con el ítem 8, referido a la organización institucional del programa, se observa una media de 4,11, acompañada de una desviación estándar relativamente elevada (DE = 1,41). Si bien el 81,7 % de los mentores se concentra en las categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, la dispersión de las respuestas sugiere que existen experiencias heterogéneas entre las distintas instituciones. Esta variabilidad podría explicarse por diferencias contextuales en la gestión, disponibilidad de recursos o niveles de acompañamiento institucional.

El ítem 9, vinculado a la claridad en la explicación de los objetivos del programa, presenta una de las valoraciones más altas (Media = 4,78; DE = 0,49). El 98,1 % de los participantes se ubica en los niveles más altos de acuerdo, lo que evidencia una comunicación clara y efectiva de los propósitos del programa. Este resultado es clave, ya que la comprensión

de los objetivos constituye una condición necesaria para el compromiso y la apropiación del rol de mentor.

De manera similar, el ítem 10, que evalúa la recepción de información necesaria para desempeñar el rol de mentor, alcanza una media de 4,67, con baja dispersión ($DE = 0,63$). La alta concentración de respuestas en las categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” (95,2 %) confirma que los mentores perciben que cuentan con información suficiente y pertinente para el ejercicio de sus funciones, fortaleciendo la implementación operativa del programa.

Respecto al ítem 11, referido al apoyo recibido para desempeñar el rol de mentor, la media obtenida (4,42) indica una valoración positiva, aunque con mayor dispersión ($DE = 1,01$). Si bien más del 87 % manifiesta acuerdo o total acuerdo, la presencia de respuestas en los niveles de desacuerdo sugiere que, en algunos casos, el apoyo institucional no resulta plenamente satisfactorio, lo que podría incidir en la carga laboral y en la sostenibilidad del acompañamiento pedagógico.

El ítem 12, relacionado con la adecuación de los tiempos previstos para cumplir el rol de mentor, registra una media de 4,23 y una desviación estándar de 1,00. Aunque la mayoría de los mentores valora positivamente este aspecto, se identifica un porcentaje no menor que expresa desacuerdo o neutralidad, lo que evidencia que la disponibilidad de tiempo continúa siendo un desafío estructural en el marco de la mentoría, especialmente cuando esta se articula con las responsabilidades docentes habituales.

Por último, el ítem 13, que indaga si el programa responde a las necesidades reales de los docentes noveles, alcanza una media de 4,54 ($DE = 0,73$). Este resultado refleja que los mentores reconocen la pertinencia del programa y su adecuación a las demandas concretas de los docentes que se inician en la profesión, reforzando el sentido pedagógico y formativo de la mentoría.

Los hallazgos obtenidos son consistentes con los aportes teóricos que destacan la importancia de una implementación planificada, una comunicación clara y un acompañamiento institucional sostenido para el éxito de los Programas de Mentoría. (Agreda Reyes & Pérez Azahuanche, 2020). La efectividad de la mentoría docente depende en gran medida de la claridad de los objetivos, del acceso a información pertinente y del apoyo estructural que reciben los mentores para ejercer su rol. Asimismo, sostiene que los programas de inducción y mentoría resultan más eficaces cuando están alineados con las necesidades reales de los

docentes noveles y cuando se desarrollan en contextos institucionales que reconocen y respaldan el trabajo del mentor.

En este sentido, los resultados analizados confirman que el Programa de Mentoría implementado en los Institutos de Formación Docente de gestión oficial en Paraguay presenta fortalezas significativas en términos de organización, comunicación y pertinencia pedagógica, aunque también revela áreas susceptibles de mejora, particularmente en lo referido al apoyo institucional y a la gestión del tiempo.

4.2.1.1. Dimensión II: Beneficios y efectividad

La evaluación de los beneficios y de la efectividad percibida del Programa de Mentoría desde la perspectiva de los docentes mentores resulta fundamental para valorar su impacto en el desarrollo profesional y en la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes noveles. En tanto actores directamente involucrados en el proceso de acompañamiento, los mentores se encuentran en una posición privilegiada para apreciar los efectos del programa en términos de aprendizaje profesional, fortalecimiento de vínculos pedagógicos y pertinencia de los recursos disponibles.

Tabla 15.

Resultados sobre los beneficios y efectividad (mentores N=104)

Ítem	Descripción	Media	DE	0	1	2	3	4	5
14	Mi labor como mentor/a contribuye al desarrollo profesional de los docentes noveles.	4,57	0,63	–	–	–	7,69%	27,88%	64,42%
15	La relación con los docentes noveles se basa en la confianza.	4,73	0,59	–	–	–	7,69%	11,54%	80,77%
16	La relación con los docentes noveles requiere de respeto mutuo.	4,80	0,45	–	–	–	1,92%	16,35%	81,73%
17	Existen recursos didácticos disponibles que facilitan la ejecución de las actividades de mentoría.	4,26	0,92	–	1,92%	1,92%	15,38%	29,81%	50,96%
18	Considero que la mentoría mejora las prácticas docentes de los docentes noveles.	4,76	0,43	–	–	–	–	24,04%	75,96%
19	El Programa de Mentoría favorece el crecimiento profesional de los participantes.	4,88	0,33	–	–	–	–	12,50%	87,50%
20	Los beneficios de la mentoría justifican el esfuerzo dedicado.	4,66	0,53	–	–	–	2,88%	27,88%	69,23%

Nota. Elaboración propia.

Los resultados consignados en la Tabla 14 evidencian una valoración altamente positiva por parte de los docentes mentores respecto a los beneficios y a la efectividad del Programa de Mentoría. En todos los ítems analizados, las medias se ubican por encima de 4, lo que indica un elevado nivel de acuerdo y una percepción favorable del impacto del programa en el desarrollo profesional de los docentes noveles y en la mejora de sus prácticas pedagógicas.

En relación con el ítem 14, referido a la contribución de la labor del mentor al desarrollo profesional de los docentes noveles, se observa una media de 4,57 y una desviación estándar de 0,63. El 92,3 % de los mentores se concentra en las categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, lo que pone de manifiesto el reconocimiento del rol del mentor como un agente clave en los procesos de inducción y acompañamiento profesional, favoreciendo la construcción de saberes pedagógicos situados.

El ítem 15, que indaga sobre la confianza como base de la relación entre mentores y docentes noveles, presenta una media elevada de 4,73 (DE = 0,59). El 80,8 % de los participantes manifiesta estar totalmente de acuerdo, lo que refleja la consolidación de vínculos pedagógicos sólidos, caracterizados por la apertura, el diálogo y el acompañamiento, elementos fundamentales para el éxito de los procesos de mentoría.

De manera complementaria, el ítem 16, relativo al respeto mutuo en la relación mentor–docente novel, alcanza una media de 4,80, una de las más altas de la dimensión, con una baja dispersión de respuestas (DE = 0,45). Este resultado evidencia un consenso significativo entre los mentores y refuerza la idea de que la mentoría se desarrolla en un clima relacional favorable, condición indispensable para el aprendizaje profesional y la reflexión sobre la práctica docente.

En cuanto al ítem 17, referido a la disponibilidad de recursos didácticos para facilitar las actividades de mentoría, la media obtenida es de 4,26, con una desviación estándar de 0,92. Si bien la mayoría de los mentores manifiesta acuerdo, se observa una mayor dispersión en las respuestas y la presencia de porcentajes menores en los niveles de desacuerdo. Este hallazgo sugiere que, aunque existen recursos disponibles, su acceso o suficiencia no es homogénea en todos los contextos institucionales, lo que podría incidir en la implementación efectiva de las actividades de mentoría.

El ítem 18, que evalúa la percepción sobre la mejora de las prácticas docentes de los docentes noveles, presenta una media de 4,76 (DE = 0,43). El 100 % de los mentores se ubica en las categorías de acuerdo y totalmente de acuerdo, lo que constituye un indicador contundente del impacto positivo del programa en la práctica pedagógica, especialmente en términos de planificación, gestión del aula y reflexión profesional.

Por su parte, el ítem 19 registra la media más alta de la dimensión (4,88) y una desviación estándar mínima (DE = 0,33), evidenciando un amplio consenso respecto a que el Programa de Mentoría favorece el crecimiento profesional de los participantes. Este resultado

reafirma la pertinencia del programa como estrategia de desarrollo profesional docente y como dispositivo de fortalecimiento institucional.

Asimismo, el ítem 20, referido a la relación entre los beneficios obtenidos y el esfuerzo invertido, alcanza una media de 4,66 (DE = 0,53). La elevada proporción de respuestas en los niveles superiores de la escala (97,1 %) indica que los mentores consideran que los logros y aprendizajes derivados de la mentoría justifican ampliamente el tiempo y la dedicación requeridos, lo que contribuye a la sostenibilidad del programa en el mediano y largo plazo.

En conjunto, los resultados analizados permiten afirmar que los docentes mentores perciben el Programa de Mentoría como altamente efectivo y beneficioso, tanto para los docentes noveles como para su propio desarrollo profesional. La confianza, el respeto mutuo, la mejora de las prácticas docentes y el crecimiento profesional emergen como dimensiones centrales del impacto del programa. No obstante, la disponibilidad y suficiencia de recursos didácticos aparece como un aspecto susceptible de fortalecimiento, especialmente en contextos institucionales con mayores limitaciones.

Estos hallazgos refuerzan la relevancia del Programa de Mentoría como una estrategia clave para la inducción docente y el fortalecimiento de la calidad educativa, en consonancia con los objetivos planteados en la presente investigación.

4.2.1.2. Dimensión III: Recursos y apoyo institucional

El análisis de los recursos y del apoyo institucional constituye un eje central para comprender las condiciones en las que se desarrolla el Programa de Mentoría, ya que dichos elementos influyen directamente en la calidad del acompañamiento pedagógico y en la sostenibilidad de la propuesta. Desde la perspectiva de los docentes mentores, la disponibilidad de recursos materiales y logísticos, la capacitación recibida, el seguimiento del desempeño y la claridad en los criterios de asignación resultan factores determinantes para el adecuado ejercicio de su rol.

Tabla 16.*Resultados sobre recursos y apoyo institucional (mentores N=104)*

Ítem	Descripción	Media	DE	0	1	2	3	4	5
21	Cuento con los recursos materiales para realizar la mentoría	4,31	0,91	-	0,96%	1,92%	10,58%	33,65%	50,96%
22	Dispongo de los recursos logísticos para realizar la mentoría	4,01	1,09	-	5,77%	7,69%	13,46%	25,00%	48,08%
23	La institución ofrece apoyo suficiente para el desarrollo del programa	4,19	1,07	-	2,88%	11,54%	12,50%	15,38%	57,69%
24	Recibí capacitación adecuada para mi rol de mentor/a	4,76	0,43	-	-	-	-	24,04%	75,96%
25	Se realiza un seguimiento adecuado de mi desempeño como mentor/a	4,01	1,21	2,88%	2,88%	4,81%	14,42%	34,62%	40,38%
26	El programa cuenta con criterios claros para la asignación de mentores	4,46	0,90	-	1,92%	2,88%	12,50%	13,46%	69,23%

Nota. Elaboración propia.

Los datos presentados en la Tabla 15 evidencian que, en términos generales, los docentes mentores perciben un alto nivel de recursos y apoyo institucional para el desarrollo del Programa de Mentoría. Las medias de los ítems oscilan entre 4,01 y 4,76, lo que indica que las valoraciones se concentran mayoritariamente en las categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, aunque con distintos grados de dispersión según el aspecto evaluado.

En relación con el ítem 21, referido a la disponibilidad de recursos materiales para realizar la mentoría, se registra una media de 4,31 y una desviación estándar de 0,91. Más del 84 % de los mentores manifiesta acuerdo o total acuerdo, lo que sugiere que, en la mayoría de los IFD, existen condiciones materiales adecuadas para el desarrollo de las actividades de acompañamiento. No obstante, la presencia de respuestas en niveles intermedios y de desacuerdo, aunque minoritaria, indica que esta disponibilidad no es completamente homogénea en todos los contextos institucionales.

El ítem 22, que indaga sobre los recursos logísticos, presenta una media de 4,01 y una desviación estándar relativamente elevada (DE = 1,09). Si bien casi tres cuartas partes de los mentores se ubican en las categorías superiores de la escala, se observa un mayor porcentaje de respuestas en los niveles de desacuerdo (13,46 % sumando los valores 1 y 2). Este resultado sugiere que los recursos logísticos como transporte, conectividad o espacios físicos constituyen un aspecto más vulnerable del programa, especialmente en determinados territorios o regiones con mayores limitaciones estructurales.

En cuanto al ítem 23, relativo al apoyo institucional ofrecido por la institución para el desarrollo del programa, la media obtenida es de 4,19 (DE = 1,07). La mayoría de los mentores percibe un respaldo suficiente por parte de las autoridades institucionales; sin embargo, la dispersión de las respuestas evidencia que dicho apoyo no se manifiesta de manera uniforme, lo que podría estar vinculado a diferencias en los niveles de gestión, liderazgo institucional o disponibilidad de recursos entre los distintos IFD.

El ítem 24, correspondiente a la capacitación recibida para el desempeño del rol de mentor, alcanza la media más alta de la dimensión (4,76) y una desviación estándar baja (DE = 0,43). El 100 % de los participantes se concentra en las categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, lo que refleja una valoración ampliamente positiva de los procesos formativos implementados. Este hallazgo destaca la capacitación como una de las principales fortalezas del programa y como un factor clave para garantizar un acompañamiento pedagógico de calidad.

Por su parte, el ítem 25, referido al seguimiento del desempeño del mentor, presenta una media de 4,01 y la mayor dispersión de respuestas (DE = 1,21). Aunque predomina una percepción favorable, se observa un porcentaje no menor de mentores que manifiesta desacuerdo o posiciones intermedias. Este resultado sugiere la necesidad de fortalecer los mecanismos de monitoreo y retroalimentación, a fin de asegurar un acompañamiento más sistemático y sostenido del rol del mentor en todas las instituciones.

En cuanto, el ítem 26, relacionado con la claridad de los criterios para la asignación de mentores, obtiene una media de 4,46 y una desviación estándar de 0,90. Más del 82 % de los mentores expresa acuerdo o total acuerdo, lo que indica que los procesos de selección y asignación son percibidos como claros y adecuados, contribuyendo a la legitimidad y transparencia del programa.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que los docentes mentores perciben condiciones institucionales mayoritariamente favorables para la implementación del Programa de Mentoría, destacándose especialmente la calidad de la capacitación recibida y la claridad en los criterios de asignación. No obstante, los recursos logísticos y el seguimiento del desempeño emergen como dimensiones que requieren fortalecimiento, particularmente para garantizar la equidad territorial y la sostenibilidad del programa.

4.2.1.3. Dimensión IV: Desafíos y dificultades en la implementación

Los resultados expuestos en la Tabla 16 permiten identificar, desde la perspectiva de los docentes mentores, un conjunto de desafíos estructurales, organizativos y relacionales que inciden en la implementación del Programa de Mentoría, junto con otros aspectos que son valorados de manera positiva y que contribuyen a su funcionamiento.

Tabla 17.

Resultados sobre desafíos y dificultades en la implementación (mentores N=104)

Ítem	Descripción	Media	DE	0	1	2	3	4	5
27	Mi carga docente dificulta cumplir con las tareas de mentoría	3,06	1,53	7,69%	13,46%	5,77%	21,15%	18,27%	33,65%
28	La comunicación con los docentes noveles es constante y fluida	4,40	0,87	-	-	5,77%	6,73%	25,96%	61,54%
29	Hay falta de motivación por parte de algunos docentes noveles	3,38	1,36	4,81%	15,38%	11,54%	9,62%	32,69%	25,96%
30	Percibe que existe falta de compromiso por parte de algunos docentes noveles	3,12	1,55	15,38%	21,15%	8,65%	16,35%	17,31%	21,15%
31	Existen limitaciones institucionales que afectan el éxito del programa	3,18	1,50	15,38%	14,42%	4,81%	23,08%	20,19%	22,12%
32	La duración de las actividades de mentoría es adecuada para lograr resultados	4,19	0,91	-	-	2,88%	22,12%	22,12%	52,88%
33	La frecuencia de las actividades de mentoría es adecuada para lograr resultados	4,05	1,00	-	-	8,65%	16,35%	28,85%	46,15%
34	Los procedimientos para resolver dificultades durante la mentoría son claros	4,33	0,91	-	-	-	24,04%	19,23%	56,73%
35	Los procedimientos para resolver los conflictos son específicos	4,05	0,97	-	-	-	21,15%	28,85%	50,00%
36	Considero necesario contar con horarios disponibles (sin entrar en aula) para realizar un acompañamiento más efectivo al docente novel	4,73	0,61	-	-	-	2,88%	20,19%	76,92%

Nota. Elaboración propia.

En primer lugar, el ítem 27, referido a la carga docente como factor que dificulta el cumplimiento de las tareas de mentoría, presenta una media de 3,06 y una desviación estándar elevada (DE = 1,53). La distribución de las respuestas evidencia una marcada dispersión, con porcentajes relevantes tanto en las categorías de desacuerdo como de acuerdo. Este resultado indica que, si bien para una parte de los mentores la carga horaria no representa un obstáculo significativo, para otro grupo constituye una dificultad concreta, lo que revela desigualdades en las condiciones laborales y organizativas entre instituciones y contextos.

En relación con el ítem 28, que indaga sobre la comunicación con los docentes noveles, se obtiene una media elevada de 4,40 (DE = 0,87). Más del 87 % de los mentores manifiesta acuerdo o total acuerdo, lo que pone de manifiesto que, pese a las dificultades señaladas, la

comunicación entre mentores y docentes noveles se caracteriza mayoritariamente por ser constante y fluida, constituyéndose en un factor facilitador del proceso de acompañamiento.

Por su parte, los ítems 29 y 30, vinculados a la motivación y al compromiso de algunos docentes noveles, presentan medias de 3,38 y 3,12 respectivamente, con desviaciones estándar superiores a 1,3. Estos valores intermedios reflejan percepciones heterogéneas: mientras un sector de los mentores identifica falta de motivación o compromiso en ciertos casos, otro grupo no percibe esta situación como una dificultad relevante. Ello sugiere que el nivel de involucramiento de los docentes noveles depende en gran medida de factores contextuales, institucionales y personales.

El ítem 31, relativo a la existencia de limitaciones institucionales que afectan el éxito del programa, alcanza una media de 3,18 (DE = 1,50). La amplitud de las respuestas evidencia que las restricciones institucionales como recursos, tiempos o apoyos no se presentan de manera uniforme, pero sí constituyen un desafío significativo en determinados IFD, especialmente en aquellos con mayores limitaciones estructurales.

En contraste con los ítems anteriores, los resultados de los ítems 32 y 33, referidos a la duración y la frecuencia de las actividades de mentoría, muestran valoraciones claramente positivas, con medias de 4,19 y 4,05 respectivamente. La mayoría de los mentores considera que tanto el tiempo destinado como la periodicidad de las actividades son adecuados para lograr resultados, lo que indica que el diseño temporal del programa es, en general, pertinente y funcional.

Asimismo, los ítems 34 y 35, vinculados a la claridad de los procedimientos para resolver dificultades y conflictos, presentan medias de 4,33 y 4,05. Estos resultados reflejan que los mentores perciben la existencia de lineamientos claros para afrontar situaciones problemáticas durante el proceso de mentoría, lo que contribuye a generar seguridad y confianza en el ejercicio de su rol.

Finalmente, el ítem 36 obtiene una de las medias más altas de toda la dimensión (4,73; DE = 0,61). La amplia mayoría de los mentores coincide en la necesidad de contar con horarios específicos, libres de carga áulica, para realizar un acompañamiento más efectivo. Este hallazgo pone de relieve que el principal desafío no radica en la falta de disposición o compromiso, sino en la organización del tiempo institucional, aspecto clave para optimizar el impacto del programa.

En conjunto, los resultados muestran que los docentes mentores reconocen avances significativos en la implementación del programa, particularmente en lo referido a la comunicación, la organización de las actividades y la claridad de los procedimientos. No obstante, persisten desafíos relevantes asociados a la carga laboral, las limitaciones institucionales y la disponibilidad de tiempo protegido para la mentoría.

4.2.2. Percepciones de los docentes noveles

4.2.2.1. Dimensión I: Implementación y comunicación

Los resultados presentados en la Tabla 17 permiten analizar el grado de valoración que los docentes noveles otorgan a los procesos de implementación y comunicación del Programa de Mentoría, aspectos fundamentales para su adecuada inserción profesional y para el fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas iniciales.

Tabla 18.

Resultados de la implementación y comunicación (docentes noveles N=102)

Ítem	Descripción	Media	DE	0	1	2	3	4	5
7	El Programa de Mentoría está bien organizado en la institución.	4,15	1,32	4,9%	3,9%	5,9%	9,8%	28,4%	47,1%
8	Los objetivos del programa me fueron explicados claramente.	4,70	0,58	–	–	–	3,9%	20,6%	75,5%
9	Recibo la información necesaria para desempeñar mi rol como docente novel.	4,61	0,65	–	–	–	6,9%	22,5%	70,6%
10	Obtengo el apoyo necesario para desarrollar mi labor como docente novel.	4,36	0,93	2,9%	2,0%	–	8,8%	30,4%	55,9%
11	El programa contempla tiempos adecuados para cumplir con el proceso de mentoría.	4,18	0,97	–	2,9%	3,9%	14,7%	31,4%	47,1%
12	El programa responde a mis necesidades reales como docente novel.	4,50	0,72	–	–	–	9,8%	26,5%	63,7%
13	La mentoría contribuye a mejorar mi práctica pedagógica.	4,74	0,49	–	–	–	–	25,5%	74,5%

Nota. Elaboración propia.

En relación con el ítem 7, referido a la organización del Programa de Mentoría en la institución, se obtiene una media de 4,15 con una desviación estándar de 1,32. La mayoría de los docentes noveles manifiesta acuerdo o total acuerdo con esta afirmación, lo que evidencia una percepción mayoritariamente positiva respecto a la estructura organizativa del programa. No obstante, la dispersión de las respuestas indica que existen diferencias en la experiencia de implementación entre instituciones, lo que sugiere la necesidad de avanzar hacia criterios más homogéneos de organización.

El ítem 8, vinculado a la claridad con la que fueron explicados los objetivos del programa, presenta una media elevada de 4,70 (DE = 0,58), con más del 96 % de las respuestas concentradas en las categorías de acuerdo y total acuerdo. Este resultado refleja una comunicación institucional eficaz en la fase inicial del programa, favoreciendo la comprensión de su propósito y alcances por parte de los docentes noveles.

De manera similar, el ítem 9, relativo a la recepción de información necesaria para desempeñar el rol de docente novel, alcanza una media de 4,61 y una baja dispersión (DE = 0,65). Ello indica que los participantes perciben que cuentan con orientaciones claras y suficientes para desenvolverse en el marco del programa, aspecto clave para reducir la incertidumbre propia de las etapas iniciales del ejercicio docente.

En cuanto al ítem 10, que evalúa el apoyo recibido para el desarrollo de la labor docente, se observa una media de 4,36 (DE = 0,93). Si bien la valoración general es positiva, la presencia de un pequeño porcentaje de respuestas en las categorías de desacuerdo pone de manifiesto que el acompañamiento no se percibe de manera uniforme en todos los contextos, lo que constituye un punto de atención para el fortalecimiento del programa.

El ítem 11, referido a la adecuación de los tiempos destinados al proceso de mentoría, presenta una media de 4,18 y una desviación estándar de 0,97. Estos resultados indican que, en términos generales, los docentes noveles consideran apropiada la planificación temporal del programa, aunque una proporción minoritaria señala limitaciones, lo que coincide con las percepciones expresadas previamente por los docentes mentores.

Por su parte, el ítem 12, que indaga sobre la pertinencia del programa respecto a las necesidades reales de los docentes noveles, alcanza una media de 4,50 (DE = 0,72). Este hallazgo evidencia que el programa logra responder de manera efectiva a las demandas formativas y pedagógicas propias de la inserción profesional docente, fortaleciendo su sentido de utilidad y relevancia.

Asimismo, el ítem 13, referido al aporte de la mentoría a la mejora de la práctica pedagógica, presenta una de las medias más altas de la dimensión (4,74; DE = 0,49). La ausencia de respuestas en las categorías de desacuerdo y la alta concentración en el total acuerdo confirman que los docentes noveles perciben la mentoría como una estrategia altamente efectiva para el desarrollo de competencias pedagógicas y la reflexión sobre la práctica.

En conjunto, los resultados evidencian una valoración ampliamente positiva por parte de los docentes noveles en relación con la implementación y la comunicación del Programa de Mentoría. La claridad de los objetivos, el acceso a la información, el apoyo recibido y la pertinencia del acompañamiento se consolidan como fortalezas del programa. Además, se identifican desafíos asociados a la organización del tiempo y a la consistencia del apoyo institucional.

4.2.2.2 Dimensión II: Beneficios y efectividad

Los resultados de la Tabla 18 permiten valorar el impacto del Programa de Mentoría desde la perspectiva de los docentes noveles, particularmente en términos de mejora del desempeño docente, preparación profesional, calidad del vínculo con el mentor y percepción global de los beneficios obtenidos.

Tabla 19.

Resultados de los beneficios y efectividad (docentes noveles N=102)

Ítem	Descripción	Media	DE	0	1	2	3	4	5
14	La mentoría ha mejorado significativamente mi desempeño docente.	4,61	0,77	1,96%	-	-	6,86%	19,61%	71,57%
15	El programa me ha permitido sentirme mejor preparado para enfrentar los desafíos en el aula.	4,67	0,73	1,96%	-	-	2,94%	21,57%	73,53%
16	La relación con mi mentor/a es de apoyo.	4,73	0,70	1,96%	-	-	3,92%	12,75%	81,37%
17	La relación con mi mentor/a es de confianza.	4,71	0,72	1,96%	-	-	4,90%	13,73%	79,41%
18	El programa contribuye a mi desarrollo profesional continuo.	4,73	0,70	1,96%	-	-	3,92%	13,73%	80,39%
19	Los beneficios de la mentoría superan las dificultades encontradas.	4,42	0,93	3,92%	-	-	7,84%	30,39%	57,84%

Nota. Elaboración propia.

En relación con el ítem 14, referido a la mejora significativa del desempeño docente, se observa una media elevada de 4,61 con una desviación estándar de 0,77. La alta concentración de respuestas en las categorías de acuerdo y total acuerdo evidencia que la mayoría de los docentes noveles reconoce efectos positivos concretos de la mentoría en su práctica pedagógica. Este resultado sugiere que el acompañamiento recibido contribuye de manera efectiva al fortalecimiento de las competencias docentes en las etapas iniciales de la carrera profesional.

El ítem 15, que evalúa la preparación para enfrentar los desafíos del aula, presenta una media de 4,67 (DE = 0,73), lo que refleja una percepción muy favorable respecto al rol formativo del programa. La mentoría es valorada como un apoyo relevante para afrontar situaciones pedagógicas complejas, lo que resulta especialmente significativo en contextos de inserción profesional caracterizados por altos niveles de exigencia y adaptación.

Por su parte, el ítem 16, referido a la relación de apoyo con el mentor o la mentora, alcanza una media de 4,73 con una baja dispersión ($DE = 0,70$). Este resultado indica que el vínculo mentor–docente novel se configura mayoritariamente como una relación de acompañamiento cercano, elemento clave para generar confianza, seguridad profesional y disposición al aprendizaje reflexivo.

De manera complementaria, el ítem 17, centrado en la confianza en la relación con el mentor, presenta una media de 4,71 ($DE = 0,72$). La consistencia de estos resultados confirma que la mentoría no solo cumple una función técnica o instrumental, sino que también se sustenta en vínculos interpersonales sólidos, condición esencial para la efectividad de los procesos de inducción docente.

El ítem 18, que indaga sobre la contribución del programa al desarrollo profesional continuo, obtiene una media de 4,73 ($DE = 0,70$). Este hallazgo evidencia que los docentes noveles perciben la mentoría como una instancia formativa que trasciende la resolución de dificultades inmediatas, proyectándose como un espacio de crecimiento profesional sostenido y de construcción de identidad docente.

Por último, el ítem 19, referido a la relación entre beneficios y dificultades del programa, presenta una media de 4,42 con una desviación estándar de 0,93. Si bien se mantiene una valoración positiva general, la mayor dispersión en las respuestas sugiere que algunos docentes reconocen la existencia de dificultades durante el proceso de mentoría. No obstante, la mayoría considera que los beneficios obtenidos superan dichas limitaciones, lo que refuerza la percepción global de efectividad del programa.

En conjunto, los resultados evidencian que los docentes noveles perciben la mentoría como una estrategia altamente efectiva para mejorar su desempeño, fortalecer su preparación profesional y favorecer su desarrollo continuo. La calidad del vínculo con el mentor, basada en el apoyo y la confianza, emerge como uno de los principales factores explicativos de esta valoración positiva. Si bien se reconocen ciertas dificultades, estas no opacan los beneficios del programa, lo que confirma su relevancia como política institucional de acompañamiento e inducción docente, en concordancia con los enfoques teóricos que destacan la mentoría como un dispositivo clave para el aprendizaje profesional situado y colaborativo (Vaillant y Marcelo, 2015; Ingersoll & Strong, 2011).

4.1.2.3 Dimensión III: Recursos y apoyo institucional

Los resultados expuestos en la Tabla 19 permiten analizar cómo los docentes noveles valoran las condiciones institucionales que acompañan la implementación del Programa de Mentoría, particularmente en lo relativo a la disponibilidad de recursos, el respaldo directivo, la formación recibida y los procesos de seguimiento y evaluación.

Tabla 20

Resultados sobre recursos y apoyo institucional (docentes noveles N=102)

Ítem	Descripción	Media	DE	0	1	2	3	4	5
20	Mi institución proporciona los recursos materiales necesarios para llevar a cabo la mentoría	4,42	1,15	1,96%	0,98%	0,98%	12,75%	20,59%	62,75%
21	Mi institución proporciona las condiciones organizativas necesarias (espacios y tiempo)	4,44	1,11	1,96%	-	0,98%	9,80%	21,57%	65,69%
22	Recibo el apoyo adecuado de las autoridades y directivos para participar en la mentoría	4,59	0,88	-	0,98%	1,96%	9,80%	14,71%	72,55%
23	Brindan el apoyo integral las autoridades y directivos para participar en la mentoría	4,46	0,94	-	-	1,96%	8,82%	20,59%	68,63%
24	La formación recibida para aprovechar la mentoría fue suficiente	4,41	1,02	1,96%	-	-	6,86%	21,57%	69,61%
25	Los mentores están capacitados adecuadamente para cumplir su función	4,60	0,92	1,96%	-	-	7,84%	10,78%	79,41%
26	Considero que el programa cuenta con un seguimiento adecuado	4,52	0,98	1,96%	-	0,98	5,88%	19,61%	71,57%
27	Considero que el programa cuenta con evaluación adecuada	4,56	0,95	1,96%	-	-	4,90%	19,61%	73,53%

Nota. Elaboración propia.

En relación con el ítem 20, referido a la provisión de recursos materiales por parte de la institución, se observa una media de 4,42 con una desviación estándar de 1,15. La mayoría de los docentes noveles se posiciona en las categorías de acuerdo y totalmente de acuerdo, lo que indica una percepción favorable respecto a la disponibilidad de materiales necesarios para el desarrollo de la mentoría. No obstante, la dispersión moderada de las respuestas sugiere que esta percepción no es completamente homogénea, lo que podría estar vinculado a diferencias contextuales entre instituciones.

El ítem 21, que evalúa las condiciones organizativas (espacios y tiempo), presenta una media de 4,44 (DE = 1,11). Este resultado refleja que, en términos generales, los docentes noveles consideran que las instituciones ofrecen condiciones adecuadas para participar en el programa. Sin embargo, la variabilidad observada indica que aún existen desafíos puntuales relacionados con la gestión del tiempo o la disponibilidad de espacios específicos para el acompañamiento pedagógico.

Respecto al ítem 22, vinculado al apoyo de las autoridades y directivos, se registra una media de 4,59 con una desviación estándar de 0,88. La alta concentración de respuestas en las categorías superiores de la escala evidencia una percepción ampliamente positiva del respaldo institucional, lo que resulta clave para legitimar el programa y favorecer la participación activa de los docentes noveles.

De manera similar, el ítem 23, que alude al apoyo integral brindado por las autoridades, alcanza una media de 4,46 (DE = 0,94). Este resultado confirma que el acompañamiento institucional no se limita a aspectos formales, sino que es percibido como un soporte global que facilita la inserción profesional y el aprovechamiento de la mentoría.

En cuanto al ítem 24, referido a la suficiencia de la formación recibida para aprovechar la mentoría, se observa una media de 4,41 con una desviación estándar de 1,02. Si bien la valoración es mayoritariamente positiva, la dispersión de las respuestas sugiere que algunos docentes noveles consideran necesario fortalecer o profundizar las instancias formativas iniciales vinculadas al programa.

El ítem 25, que evalúa la capacitación de los mentores, presenta una de las medias más elevadas de la dimensión (4,60; DE = 0,92). Este hallazgo indica un alto nivel de confianza de los docentes noveles en las competencias profesionales de sus mentores, aspecto fundamental para la credibilidad y efectividad del proceso de acompañamiento.

Finalmente, los ítems 26 y 27, relacionados con el seguimiento y la evaluación del programa, registran medias de 4,52 (DE = 0,98) y 4,56 (DE = 0,95), respectivamente. Estos resultados evidencian que los docentes noveles perciben que el programa cuenta con mecanismos sistemáticos de monitoreo y evaluación, lo que contribuye a su mejora continua y a la consolidación de una cultura institucional de reflexión sobre la práctica.

En conjunto, los resultados muestran que los docentes noveles valoran de manera altamente positiva los recursos y el apoyo institucional asociados al Programa de Mentoría. La disponibilidad de recursos, el respaldo de las autoridades, la adecuada capacitación de los mentores. Estos hallazgos se alinean con los planteamientos de la literatura especializada, que destaca que el éxito de los Programas de Mentoría depende en gran medida del compromiso institucional (Ingersoll & Strong, 2011; Vaillant & Marcelo, 2015).

4.2.2.4 Dimensión IV: Desafíos y dificultades en la implementación

Los resultados evidencian una percepción predominantemente crítica por parte de los docentes noveles en relación con varios aspectos clave del proceso de mentoría, especialmente aquellos vinculados a la comunicación, el acompañamiento efectivo y la asignación de mentores, lo que contrasta con valoraciones positivas en dimensiones procedimentales e institucionales específicas.

Tabla 21

Resultados sobre desafíos y dificultades en la implementación (docente noveles N=102)

Ítem	Descripción	Media	DE	0	1	2	3	4	5
28	Encuentro dificultades para compatibilizar mis responsabilidades docentes con las actividades de mentoría	2,33	1,42	38,24%	3,92%	1,96%	17,65%	30,39%	7,84%
29	La comunicación con mi mentor/a ocurre con la frecuencia necesaria para el seguimiento del proceso.	1,85	1,49	54,90%	6,86%	3,92%	8,82%	15,69%	9,80%
30	La información que recibo de mi mentor/a es clara y suficiente para orientarme.	1,82	1,48	55,88%	6,86%	6,86%	8,82%	11,76%	9,80%
31	Existen recursos didácticos disponibles que facilitan la ejecución de las actividades de mentoría	4,15	1,04	2,94%	1,96%	1,96%	18,63%	22,55%	51,96%
32	Percibo que los mentores del programa muestran interés en el proceso de acompañamiento.	1,35	1,22	59,80%	8,82%	3,92%	9,80%	10,78%	6,86%
33	Los mentores del programa cumplen con sus responsabilidades ya establecidas.	1,44	1,31	57,84%	8,82%	3,92%	14,71%	6,86%	7,84%
34	Existen barreras institucionales que limitan el éxito del programa	1,83	1,53	49,02%	6,86%	5,88%	15,69%	12,75%	9,80%
35	Los procedimientos para resolver dificultades durante la mentoría son claros	4,24	0,98	3,92%	-	-	12,75%	26,47%	56,86%
36	Los procedimientos para resolver los conflictos durante la mentoría son precisos	4,17	0,98	3,92%	-	0,98%	10,78%	28,43%	55,88%
37	La asignación de mentores considera las características individuales de los docentes noveles.	1,54	1,45	51,96%	10,78%	5,88%	14,71%	8,82%	7,84%
38	Estoy en conocimiento sobre los criterios que se utilizan para asignar mentores y docentes noveles.	1,58	1,44	47,06%	9,80%	3,92%	17,65%	11,76%	9,80%

Nota. Elaboración propia.

En primer lugar, el ítem 28, referido a la compatibilización de las responsabilidades docentes con las actividades de mentoría, presenta una media baja ($M = 2,33$; $DE = 1,42$). Un porcentaje significativo de participantes (38,24 %) manifestó estar totalmente en desacuerdo,

lo que sugiere que, para una parte importante de los docentes noveles, la carga laboral no constituye un obstáculo central. Sin embargo, la dispersión de las respuestas y la presencia de un 30,39 % que se ubica en niveles altos de acuerdo indican que esta dificultad se manifiesta de manera desigual, posiblemente asociada a contextos institucionales o condiciones laborales específicas.

En relación con la comunicación y el acompañamiento del mentor, los ítems 29 y 30 arrojan resultados especialmente preocupantes. La frecuencia de la comunicación con el mentor (ítem 29) obtiene una media de 1,85 (DE = 1,49), mientras que la claridad y suficiencia de la información recibida (ítem 30) alcanza una media de 1,82 (DE = 1,48). En ambos casos, más de la mitad de los docentes noveles se posiciona en el nivel de total desacuerdo, lo que evidencia una percepción generalizada de insuficiencia en la interacción comunicativa, aspecto que resulta crítico considerando que el acompañamiento sistemático constituye el núcleo de los Programas de Mentoría.

De manera concordante, los ítems 32 y 33, vinculados al interés de los mentores en el proceso de acompañamiento y al cumplimiento de sus responsabilidades, presentan las medias más bajas del conjunto ($M = 1,35$ y $M = 1,44$, respectivamente). Estos resultados indican que una proporción considerable de docentes noveles percibe debilidades en el compromiso y la implicación efectiva de algunos mentores, lo cual puede afectar negativamente la confianza en el programa y limitar su impacto en el desarrollo profesional.

Asimismo, los ítems 37 y 38, relativos a la asignación de mentores y al conocimiento de los criterios utilizados, registran medias igualmente bajas ($M = 1,54$ y $M = 1,58$). Más del 50 % de los participantes manifestó desconocer los criterios de asignación o no percibir que se consideren las características individuales de los docentes noveles, lo que sugiere falta de transparencia y de adecuación pedagógica en este proceso, elemento clave para la efectividad de la mentoría.

En contraste con estas valoraciones negativas, se observan resultados claramente positivos en los ítems vinculados a recursos y procedimientos institucionales. El ítem 31, referido a la disponibilidad de recursos didácticos, presenta una media elevada ($M = 4,15$; DE = 1,04), con más del 74 % de respuestas en los niveles de acuerdo y total acuerdo. De igual modo, los ítems 35 y 36, relacionados con la claridad y precisión de los procedimientos para resolver dificultades y conflictos, alcanzan medias altas ($M = 4,24$ y $M = 4,17$), evidenciando

que, desde la percepción de los docentes noveles, el programa cuenta con marcos normativos y procedimentales claros, aun cuando su implementación práctica resulte deficitaria.

Finalmente, el ítem 34, sobre la existencia de barreras institucionales, obtiene una media baja ($M = 1,83$; $DE = 1,53$), lo que indica que, para la mayoría de los docentes noveles, las dificultades no se atribuyen principalmente a la estructura institucional, sino más bien a aspectos relacionales, comunicativos y organizativos del proceso de mentoría.

4.3. Establecer diferencias entre las percepciones de los distintos actores respecto a la implementación del programa considerando el nivel de compromiso y el apoyo institucional

En esta sección se presentan los resultados de las comparaciones realizadas conforme a las percepciones de los distintos actores participantes del estudio respecto a la implementación del Programa de Mentoría. Los hallazgos se organizan según los criterios de análisis establecidos:

4.3.1 Nivel de compromiso de los actores

El nivel de compromiso de los actores constituye un indicador clave para analizar la implementación del Programa de Mentoría, ya que incide directamente en la continuidad, calidad y efectividad del acompañamiento pedagógico. En este apartado se triangulan los resultados cuantitativos obtenidos a través de la encuesta aplicada a mentores y docentes noveles, con la información cualitativa emergente de las entrevistas realizadas a autoridades del MEC, OEI y directivos de los IFD, con el propósito de identificar convergencias y divergencias en las percepciones según el rol desempeñado.

Tabla 22.

Comparativa sobre el nivel de compromiso de los actores

Actor	Resultados de la encuesta	Resultados de la entrevista
Docentes mentores	Presentan altos niveles de acuerdo en ítems vinculados al compromiso con la mentoría, la responsabilidad, profesionalismo y responsabilidad asumida en el rol y el interés por el acompañamiento (medias superiores a 4,5 en reconocen diferencias individuales y beneficios, efectividad y crecimiento profesional).	Son percibidos como los actores más comprometidos y constantes. Se destaca su disposición para acompañar, aunque se reconocen limitaciones asociadas al tiempo y la carga laboral.
Docentes noveles	Manifiestan percepciones mayoritariamente positivas respecto al apoyo recibido, la relación con los mentores y los beneficios del programa (medias entre 4,4 y 4,7). Sin embargo, en los desafíos se evidencian bajas valoraciones en comunicación, seguimiento y asignación de mentores.	Se los describe como interesados y motivados, especialmente hacia el cierre del proceso. Algunos entrevistados señalan temores iniciales, participación desigual y, en ciertos contextos, actitudes de resistencia o apatía.

Actor	Resultados de la encuesta	Resultados de la entrevista
Autoridades institucionales	Desde la percepción de mentores y noveles, el apoyo institucional es valorado positivamente (medias superiores a 4,1), aunque con mayor dispersión en seguimiento y condiciones organizativas.	Se reconoce un acompañamiento general positivo por parte de autoridades, facilitando permisos y organización. No obstante, se mencionan limitaciones vinculadas a recursos, tiempo disponible y apoyo desigual según región o institución.

Nota. Elaboración propia a partir de datos de encuesta y entrevistas, 2025.

La triangulación de los resultados evidencia una percepción coincidente en torno al alto compromiso de los docentes mentores, tanto en la encuesta como en las entrevistas. Los mentores son identificados como el pilar central del programa, destacándose su responsabilidad, disposición al acompañamiento y sentido de pertenencia institucional. Este hallazgo se refuerza con las altas medias registradas en los ítems vinculados al crecimiento profesional y a la efectividad de la mentoría, lo que sugiere una fuerte implicación con el rol asumido.

En el caso de los docentes noveles, si bien los resultados cuantitativos muestran valoraciones positivas sobre los beneficios y el apoyo recibido, las entrevistas permiten matizar esta percepción, evidenciando niveles de compromiso heterogéneos. Algunos actores señalan entusiasmo y apertura al acompañamiento, mientras que otros refieren temores iniciales, participación irregular o dificultades para sostener el proceso debido a la carga laboral y a las condiciones institucionales. Esta diferencia sugiere que el compromiso de los noveles se ve condicionado por factores contextuales y organizativos, más que por una falta de interés intrínseco.

Respecto a las autoridades institucionales, los resultados muestran una valoración generalmente favorable de su rol de apoyo, aunque con diferencias según institución y contexto. Las entrevistas revelan que, si bien existe voluntad de acompañamiento, el compromiso institucional se ve limitado por restricciones estructurales, como la falta de tiempo protegido, recursos y mecanismos sistemáticos de seguimiento.

En conjunto, los hallazgos indican que el nivel de compromiso varía según el rol desempeñado, siendo más sólido en los mentores, progresivo y condicionado en los docentes noveles, y dependiente de las capacidades organizativas en el caso de las autoridades. Estos resultados coinciden con lo planteado por Marcelo y Vaillant (2018), quienes sostienen que la mentoría efectiva requiere no solo del compromiso individual, sino también de un respaldo institucional sostenido que garantice condiciones adecuadas para la participación de todos los

actores. En este sentido, fortalecer el compromiso institucional emerge como un desafío clave para reducir las brechas identificadas y consolidar la implementación del programa.

4.3.2 Percepción sobre apoyo institucional

El apoyo institucional constituye un componente estructural para la implementación efectiva y sostenida del Programa de Mentoría, en tanto posibilita las condiciones materiales, organizativas y formativas necesarias para el desempeño de mentores y docentes noveles. En esta dimensión se analizan de manera integrada los resultados cuantitativos de la encuesta y las percepciones cualitativas de autoridades y directivos, con el fin de identificar coincidencias y tensiones entre los distintos actores involucrados.

Tabla 23.

Comparativa de percepciones sobre el apoyo institucional

Actor	Resultados de la encuesta	Resultados de la entrevista
Docentes mentores	Perciben altos niveles de apoyo institucional en capacitación (medias cercanas a 4,8), claridad de criterios y disponibilidad de recursos materiales. Se observa mayor dispersión en seguimiento y recursos logísticos.	El apoyo institucional es valorado mayoritariamente como positivo y fluido. Se destacan la provisión de recursos, la capacitación recibida y la apertura institucional, aunque algunos señalan debilidades en tiempo protegido, seguimiento sistemático y apoyo directivo desigual.
Docentes noveles	Valoran favorablemente los recursos materiales, las condiciones organizativas, la capacitación y el acompañamiento institucional (medias entre 4,4 y 4,6).	Son mencionados indirectamente como beneficiarios del apoyo institucional; sin embargo, se señala la necesidad de ampliar el tiempo destinado a la mentoría y fortalecer el acompañamiento en determinadas instituciones.
Autoridades y directivos	Desde la percepción de mentores y noveles, el apoyo institucional es adecuado, aunque con diferencias según institución y región.	Reconocen que el respaldo institucional ha sido una fortaleza del programa, destacando la planificación, la inversión en capacitación y el seguimiento. No obstante, admiten limitaciones en infraestructura, recursos tecnológicos y continuidad del acompañamiento.

Nota. Elaboración propia a partir de datos de encuesta y entrevistas, 2025.

Los resultados evidencian una valoración predominantemente positiva del apoyo institucional por parte de los distintos actores, tanto en la encuesta como en las entrevistas. Desde la perspectiva cuantitativa, los docentes mentores y noveles asignan puntuaciones elevadas a los ítems relacionados con la capacitación recibida, la disponibilidad de recursos y el respaldo de las autoridades, lo que indica que el programa ha contado con condiciones mínimas favorables para su desarrollo.

Las entrevistas refuerzan estos hallazgos al identificar el apoyo institucional como una de las principales fortalezas del programa, especialmente en lo referido a la planificación

estratégica, la formación de mentores y la apertura de los IFD para implementar la propuesta. Autoridades del MEC, OEI y directivos coinciden en que la capacitación y el acompañamiento inicial fueron claves para viabilizar la implementación.

No obstante, el análisis comparativo también pone en evidencia diferencias y tensiones. Mientras que en la encuesta el apoyo institucional tiende a valorarse de manera homogénea y positiva, las entrevistas permiten visibilizar asimetrías entre instituciones, vinculadas principalmente a la disponibilidad de recursos, la infraestructura, el tiempo protegido y la continuidad del seguimiento. Algunos actores señalan apoyos limitados desde la dirección institucional o una dependencia excesiva de la autogestión, lo que relativiza la percepción globalmente favorable observada en los datos cuantitativos.

4.3.3 Recomendaciones para mejorar el diseño y la implementación del Programa

Las recomendaciones formuladas por los distintos actores permiten identificar aprendizajes derivados de la experiencia de implementación y aportan orientaciones estratégicas para el fortalecimiento y la sostenibilidad del programa. El análisis comparativo integra los resultados de la encuesta y las entrevistas, considerando las percepciones de autoridades, directivos, mentores y docentes noveles.

Tabla 24.

Comparación de recomendaciones para el diseño e implementación

Eje de mejora	Resultados de la encuesta	Resultados de la entrevista
Organización del tiempo y espacio protegido	Alta valoración de la necesidad de contar con tiempos institucionales específicos para la mentoría y menor carga horaria adicional.	Se enfatiza la urgencia de asegurar espacios protegidos, planificación anticipada y prolongación del tiempo de monitoreo, evitando la sobrecarga laboral de mentores y docentes noveles.
Compromiso y participación institucional	Los encuestados consideran clave el respaldo de autoridades y directivos para la continuidad del programa.	Se recomienda fortalecer el involucramiento de supervisores, técnicos, directores y autoridades locales, así como establecer acuerdos formales que garanticen continuidad y compromiso institucional.
Capacitación y desarrollo profesional	Se demanda mayor formación continua y específica para mentores.	Se propone profundizar la capacitación de mentores mediante talleres especializados, reflexión sistemática sobre la práctica, integración de TIC y promoción de una cultura de aprendizaje profesional continuo.
Recursos y condiciones logísticas	Se identifican limitaciones en recursos y apoyo logístico en determinados contextos.	Se sugiere ampliar la disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos, cubrir gastos de traslado y estadía en zonas alejadas, y otorgar permisos institucionales sin afectar la carga docente.
Seguimiento y evaluación	Necesidad de mejorar los mecanismos de seguimiento del programa.	Se recomienda establecer indicadores de progreso, seguimiento sistemático, retroalimentación continua y espacios de intercambio de buenas prácticas entre los actores.

Nota. Elaboración propia a partir de datos de encuesta y entrevistas, 2025.

El análisis comparativo evidencia una alta convergencia entre los resultados cuantitativos y cualitativos en torno a las recomendaciones para futuras fases del Programa de Mentoría. Tanto la encuesta como las entrevistas destacan que el tiempo y el espacio protegido constituyen condiciones críticas para mejorar la efectividad del acompañamiento, lo que refuerza la necesidad de ajustes organizativos a nivel institucional.

Asimismo, se observa que los actores asignan un rol central al compromiso de las autoridades educativas, particularmente de supervisores y directivos, como garantes de la continuidad y legitimidad del programa. Mientras que la encuesta refleja esta demanda de manera general, las entrevistas permiten profundizar en la necesidad de formalizar acuerdos, permisos y resoluciones, especialmente en contextos donde la sobrecarga laboral y las distancias geográficas afectan la participación.

En relación con la capacitación, los hallazgos muestran que no basta con una formación inicial, sino que se requiere un enfoque de desarrollo profesional continuo, orientado a la reflexión sobre la práctica, el acompañamiento pedagógico y la retroalimentación efectiva.

Las recomendaciones vinculadas al seguimiento y la evaluación sistemática evidencian una preocupación compartida por asegurar la calidad y el impacto del programa en el tiempo. La incorporación de indicadores, instancias de evaluación periódica y mecanismos de retroalimentación aparece como un elemento clave para ajustar el diseño del programa a las realidades institucionales y regionales.

Las percepciones de los distintos actores coinciden en que el Programa de Mentoría presenta una base sólida, pero requiere fortalecer sus dimensiones organizativas, institucionales y formativas para consolidarse como una política sostenible y equitativa en futuras fases, atendiendo a la diversidad de contextos sociodemográficos e institucionales.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito analizar la percepción de los actores educativos sobre el Programa de Mentoría implementado en los IFD de gestión oficial en Paraguay durante 2024. Este análisis atendió las percepciones de docentes mentores, docentes noveles, directivos de IFD y representantes de organismos rectores como el MEC y la OEI, con el fin de valorar su diseño e implementación, identificando beneficios, desafíos y condiciones de sostenibilidad, considerando las funciones desempeñadas por los actores.

En relación con el objetivo general, los resultados evidencian una percepción predominantemente positiva respecto a los propósitos pedagógicos, el enfoque reflexivo y la implementación del programa. Los participantes reconocen la mentoría como estrategia pertinente para fortalecer el desarrollo profesional docente, particularmente en la etapa de inserción laboral. Se destaca su contribución a la reflexión sistemática sobre la práctica educativa, la construcción de comunidades de aprendizaje colaborativas y el vínculo entre formación inicial y ejercicio profesional en contextos reales, en coherencia con Loyola Bustos (2020).

No obstante, junto a estas valoraciones favorables emergen preocupaciones recurrentes sobre limitaciones en recursos humanos, logísticos y financieros, así como insuficiente institucionalización. Estas debilidades no deslegitiman la propuesta formativa, pero constituyen factores críticos que podrían comprometer su continuidad y escalabilidad si no se abordan estructuralmente.

Respecto al primer objetivo específico ***Describir la percepción de las autoridades del MEC, OEI y directivos de los IFD con relación al diseño e implementación del Programa de Mentoría desarrollado en 2024***, los resultados cualitativos revelan una valoración estratégica unánime sobre su diseño conceptual, consolidándolo como una iniciativa estructuralmente sólida y coherentemente alineada con las políticas nacionales de desarrollo profesional docente. En efecto, tanto las autoridades del MEC y OEI, como los directivos de los IFD, coinciden en reconocer que el programa articula de manera efectiva los objetivos de inserción laboral con la formación inicial, promoviendo una transición reflexiva hacia la práctica profesional situada que responde a las demandas de lo que había sido el Plan Nacional de Transformación Educativa 2030 (Rodas Garay, 2023).

Esta percepción unificada posiciona el *diseño* como un marco normativo maduro que trasciende enfoques piloto tradicionales, validando la mentoría como proceso formal e institucionalizado. No obstante, al profundizar en la *implementación*, emerge una apreciación matizada que señala oportunidades críticas de mejora: la necesidad de optimizar la planificación temporal, fortalecer la gestión de recursos humanos y logísticos, particularmente en regiones periférica, y asegurar la participación activa de todos los actores, con énfasis en supervisores y directivos escolares que actúen como facilitadores locales. Asimismo, se destaca de manera recurrente la importancia de robustecer la evaluación del impacto mediante indicadores claros, sistemáticos y diferenciados por contexto, elementos que actualmente limitan la capacidad de monitoreo y ajuste dinámico del programa.

Desde una discusión crítica con el marco teórico, esta dualidad perceptual, positiva en diseño, perfectible en la implementación, dialoga directamente con Inostroza de Celis et al. (2010), quienes conceptualizan la mentoría como construcción compartida de saberes pedagógicos, institucionales y éticos que requiere no solo un diseño sólido sino una implementación con protocolos estructurados para la mediación efectiva entre mentores y noveles. De igual modo, refuerza la visión de Ferrufino López (2018) sobre la mentoría como relación de apoyo fluido y permanente, donde la planificación temporal y los recursos adecuados son condiciones imprescindibles para la comunicación institucional efectiva. Sin embargo, las críticas a la gestión de recursos y evaluación coinciden con Maturana Castillo y Cieza García (2021), que advierten que el rol del mentor demanda competencias específicas más allá de la experiencia docente, exigiendo así capacitaciones institucionales sistemáticas y tiempo protegido, aspectos subdesarrollados en la fase actual del programa paraguayo.

Adicionalmente, Gorichon et al. (2020) complementan este análisis al enfatizar la bidireccionalidad del crecimiento profesional en diseños formales, donde la participación activa de directivos escolares como nudos de articulación maximiza el impacto en comunidades de aprendizaje colaborativas. En paralelo, el modelo sistémico de Salas-Aguayo et al. (2024) ilumina la necesidad de indicadores claros que correlacionen variables de proceso (recursos, planificación) con resultados (retención novel, calidad pedagógica), proponiendo evaluaciones continuas que este estudio cualitativo identifica como brecha prioritaria. Finalmente, Rodas Garay (2023) contextualiza estas percepciones en el PNTE 2030, posicionando el programa como pilar estratégico siempre que supere su fase experimental mediante articulación MEC-OEI-IFD y asignación equitativa de recursos territoriales.

En cuanto al segundo objetivo específico *Determinar las percepciones de los docentes mentores/mentoras y noveles sobre la implementación del Programa de Mentoría 2024*, los resultados cuantitativos permiten concluir que el programa se consolida como proceso bidireccional de desarrollo profesional altamente efectivo, donde la estructura formal y los beneficios mutuos superan ampliamente los desafíos operativos, confirmando su pertinencia estratégica para la inserción laboral en contextos educativos paraguayos.

De la Dimensión I se concluye que la mentoría requiere protocolos de comunicación institucionalizados para garantizar homogeneidad experiencial, dado que la percepción diferencial entre mentores (fluidez constante) y noveles (irregularidades) revela asimetrías que comprometen el interaprendizaje. Esta inferencia dialoga con Ferrufino López (2018), para quien la comunicación permanente constituye el eje del apoyo mutuo, y con Inostroza de Celis et al. (2010), que proponen mediación estructurada para equilibrar la construcción compartida de saberes pedagógicos.

La Dimensión II permite afirmar que el programa cumple su propósito central de fortalecer la inserción mediante confianza y respeto mutuos como pilares del acompañamiento reflexivo, posicionando la mentoría como interaprendizaje dinámico (Navarro-Navarro et al., 2024) más allá de transmisión unidireccional. Estos hallazgos enriquecen Gorichon et al. (2020) al cuantificar empíricamente la bidireccionalidad del crecimiento profesional, y validan Boerr (2018) sobre práctica pedagógica segura.

Respecto a la Dimensión III se infiere que el soporte institucional es sólido, pero requiere uniformidad y retroalimentación bidireccional, particularmente para mentores cuya alta satisfacción en capacitación contrasta con demandas de seguimiento continuo. Esta conclusión problematiza Maturana Castillo y Cieza García (2021), quienes sostienen que, ser buen docente no basta para mentoría, y Simes (2024) sobre evaluación como pilar estructural, sugiriendo institucionalización de competencias específicas vía recursos equitativos.

De la Dimensión IV se desprende que la carga laboral asimétrica y la corresponsabilidad insuficiente constituyen barreras sistémicas que demandan clarificación de roles y cultura participativa institucional. Esta inferencia profundiza Vaillant y Marcelo (2015) sobre mitigación del estrés inicial, posicionando los mecanismos de resolución de conflictos como soporte crítico para sostenibilidad, alineado con el modelo sistémico de Salas-Aguayo et al. (2024).

Finalmente, en lo que respecta al tercer objetivo específico *Establecer diferencias entre las percepciones de los distintos actores respecto a la implementación del programa considerando el nivel de compromiso y el apoyo institucional*, la triangulación cuantitativa-cualitativa permite concluir que el compromiso varía sistemáticamente según el rol desempeñado, siendo más sólido y autónomo en mentores, progresivo y contextualizado en noveles, y estructuralmente condicionado en autoridades institucionales, revelando así asimetrías que demandan mayor corresponsabilidad multinivel para la sostenibilidad del programa.

Del análisis del nivel de compromiso se infiere que los mentores constituyen el pilar estructural del programa por su alta implicación profesional y sentido de pertenencia, contrastando con el compromiso heterogéneo de noveles, entusiasta pero condicionado por temores iniciales y cargas laborales, y el compromiso institucional dependiente de capacidades organizativas. Esta gradación funcional confirma que la mentoría efectiva trasciende el compromiso individual para requerir respaldo estructural sostenido (Marcelo y Vaillant, 2018), dialogando con Gorichon et al. (2020) sobre la bidireccionalidad que posiciona a mentores como facilitadores reflexivos cuya constancia compensa irregularidades noveles. Críticamente, las limitaciones temporales identificadas problematizan Maturana Castillo y Cieza García (2021), exigiendo tiempo protegido como condición para que el compromiso de mentor no derive en sobrecarga.

Respecto al apoyo institucional, pese a ser percibido como fortaleza general (alta valoración en capacitación y planificación), presenta asimetrías interinstitucionales que relativizan su homogeneidad: mentores valoran recursos, pero demandan seguimiento sistemático; noveles perciben acompañamiento inicial pero insuficiente continuidad; autoridades reconocen planificación estratégica, pero admiten restricciones infraestructurales. Esta tensión revela que el apoyo institucional no es uniforme sino dependiente de contextos regionales, alineándose con Rodas Garay (2023) sobre brechas PNTE 2030 y Salas-Aguayo et al. (2024), cuyo modelo sistémico correlaciona soporte organizativo con retención docente sostenida, tal como se ha señalado en apartados anteriores.

Las diferencias perceptuales iluminan que el éxito del Programa de Mentoría 2024 radica en su dimensión relacional (Ferrufino López, 2018) pero se limita por asimetrías compromiso-apoyo (Vaillant y Marcelo, 2015), demandando corresponsabilidad constructivista (Damoah Kökälö, 2024) que integre mentores autónomos, noveles

contextualizados y autoridades habilitantes. Así, trasciende implementación exitosa hacia política sostenible equitativa, posicionando la mentoría paraguaya como referente iberoamericano mediante ajustes estructurales derivados de esta evidencia triangulada.

El estudio pone de relieve que el Programa de Mentoría Docente 2024 ha generado avances significativos en la profesionalización docente, la inserción laboral de los docentes noveles y la construcción de una cultura colaborativa en el sistema educativo paraguayo. No obstante, su consolidación como política pública sostenible requiere fortalecer la institucionalización del programa, asegurar tiempos y espacios protegidos, garantizar recursos equitativos y profundizar la articulación interinstitucional, atendiendo a la diversidad territorial y funcional del país.

Entre las principales limitaciones se identifica la escasez de estudios empíricos previos sobre mentoría docente en el contexto paraguayo, lo que restringió el acceso a antecedentes actualizados. Asimismo, la ausencia de bases de datos institucionales consolidadas constituyó un obstáculo para el análisis profundo del fenómeno estudiado. Respecto a la aplicación de instrumentos, la dispersión geográfica de docentes mentores y noveles dificultó la interacción directa con los participantes; para mitigar esta situación, se recurrió al apoyo de directivos de IFD, lo que facilitó el acceso a la muestra, aunque sin alcanzar la cantidad inicialmente prevista.

A pesar de estas limitaciones, el diseño metodológico holístico y coherente permitió abordar el objeto de estudio de manera integral, generando resultados relevantes para la reflexión crítica y el fortalecimiento del modelo del Programa de Mentoría.

En este sentido, se considera pertinente profundizar en futuras líneas de investigación que analicen el impacto del Programa de Mentoría Docente sobre el desempeño profesional de los docentes noveles, mediante estudios longitudinales que identifiquen la evolución de sus competencias pedagógicas, didácticas y socioemocionales a lo largo del tiempo. Además, resulta especialmente relevante desarrollar estudios comparativos entre regiones e IFD, considerando particularidades territoriales, sociodemográficas e institucionales, como disponibilidad de recursos, conectividad, movilidad y condiciones laborales, que inciden en la implementación del programa.

Asimismo, se sugiere indagar específicamente la transferencia de aprendizajes mentoriles a la práctica educativa cotidiana, evaluando cómo estrategias de acompañamiento, reflexión pedagógica y retroalimentación contribuyen a la mejora de la enseñanza y

consolidación de la identidad profesional docente. Del mismo modo, futuras investigaciones podrían centrarse en el rol de supervisores, directivos y autoridades educativas en la sostenibilidad y escalabilidad del programa, analizando mecanismos de apoyo institucional, seguimiento y evaluación que favorezcan su consolidación como política pública.

Por último, se recomienda incorporar enfoques metodológicos mixtos y comparativos con triangulación de fuentes y técnicas, para enriquecer el análisis y generar evidencia sólida que oriente la toma de decisiones en el marco del fortalecimiento del Programa de Mentoría en Paraguay.

RECOMENDACIONES

Derivadas de los hallazgos de esta investigación, las siguientes recomendaciones buscan fortalecer la implementación, sostenibilidad y escalabilidad del Programa de Mentoría 2024, abordando las asimetrías identificadas en percepciones institucionales, operativas y funcionales. Estas propuestas priorizan la institucionalización estructural, equidad territorial, protocolos comunicacionales sistemáticos y corresponsabilidad multinivel, articulando aportes empíricos con políticas nacionales del MEC.

A autoridades del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC)

- Institucionalizar el Programa de Mentoría como política pública permanente con presupuesto propio, lineamientos técnicos claros y reconocimiento oficial para mentores/mentoradas.
- Crear una unidad central de seguimiento y evaluación que genere indicadores sistemáticos, informes periódicos y retroalimentación para ajustes dinámicos.
- Garantizar equidad territorial mediante recursos diferenciados para IFD del interior (conectividad, movilidad, infraestructura tecnológica).
- Fomentar convenios interinstitucionales con OEI, universidades y organismos internacionales para sostenibilidad y actualización continua.
- Articular el Programa de Mentoría con los planes de desarrollo institucional de IFD y evaluaciones nacionales de profesionalización.

A las direcciones de los Institutos de Formación Docente (IFD)

- Planificar anticipadamente tiempos protegidos y espacios dedicados, coordinando con MEC para evitar sobrecarga laboral de mentores/noveles.
- Implementar capacitaciones bimodales (presencial-virtual) continuas con énfasis en competencias específicas de mentoría y reflexión práctica.
- Promover cultura colaborativa mediante comunidades de aprendizaje que integren mentores, noveles, directivos y supervisores.
- Establecer protocolos uniformes de comunicación y retroalimentación bidireccional para homogeneizar experiencias.

A los supervisores y coordinadores regionales de Educación

- Monitorear activamente implementación mediante visitas técnicas, informes contextualizados y resolución de asimetrías regionales.
- Facilitar articulación multinivel (MEC-IFD-escuelas) asegurando coherencia entre políticas nacionales y realidades locales.
- Identificar brechas logísticas (recursos, conectividad) y elevar propuestas diferenciadas al nivel central.

A los docentes mentores

- Fortalecer relación bidireccional basada en confianza, empatía y respeto mutuo, documentando sistemáticamente experiencias para retroalimentación.
- Incorporar innovación pedagógica contextualizada (TIC, estrategias inclusivas) respondiendo a necesidades específicas de noveles.
- Participar en capacitaciones continuas y comunidades de práctica para desarrollo de competencias de mentoría específicas.
- Fortalecer la reflexión sobre la práctica, documentando experiencias y aprendizajes que sirvan de insumo para futuras fases del programa.

A los docentes noveles

- Aprovechar activamente acompañamiento mediante participación reflexiva, asumiendo corresponsabilidad en el proceso bidireccional.
- Transferir aprendizajes mentoriles a práctica áulica cotidiana, documentando evolución de competencias pedagógicas/didácticas.
- Integrarse a comunidades colaborativas con pares y mentores para consolidar identidad profesional resiliente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Miguélez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: De la ética vacía a la ética situada. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(34), 101. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>
- Agreda Reyes, A. A., & Pérez Azahuanche, M. Á. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista de educación*, 2(30), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 79-87.
- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: Una cuestión política y pedagógica. *Praxis Educativa*, 13(2), 278-293. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.13i2.0002>
- Alonso-García, M. A. (2021). Propuesta de modelo de mentoría entre iguales en entornos universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.19>
- Alonso-Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un «buen docente»? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 165-191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- American Educational Research Association. (2011). *Code of Ethics*. <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics>
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de la Investigación. Introducción a la metodología Científica* (6ª). Episteme.
- Arroyo Neyra, F. K., Vera Prado, L. A., & Javier Alva, L. (2021). Mentoría entre iguales, habilidades sociales y memoria en estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 11(21), 315-328. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.21.914>

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Baca Téllez, I. G. (2022). Inicios en la docencia: Algunas consideraciones al respecto. *Revista Científica de FAREM-Esteli*, 41, 42-59. <https://doi.org/10.5377/farem.v11i41.13885>
- Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (2a. ed). Pearson Educación.
- Boerr, I. (2018). Ensayo- Políticas de inserción profesional para docentes noveles a través de mentorías: El caso de Chile. *Revista Saberes Educativos*, 2, 38. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52053>
- Camacho Lizarraga, M. I. (2018). Mentoría en educación superior, la experiencia en un programa extracurricular. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 60-73. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1999>
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: La Consistencia Interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://www.redalyc.org/pdf/422/42210515.pdf>
- Carregal, M., Miranda, M. L., Reyes, C., Sugastti, M., López, R., Czeraniuk, N., & Schaefer, V. (2023). Articulación entre IFD-IS y Universidades para la formación docente. *AULA PYAHU - Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 1(1). <https://doi.org/10.47133/rdap2023-11art6>
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F., & Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un Programa de Mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-180. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.10>

- 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]. <http://hdl.handle.net/10486/715379>
- Constitución Nacional de Paraguay. (1992). *Constitución Nacional de la República del Paraguay*. El Lector. <https://www.ellector.com.py/productos/constitucion-de-la-republica-del-paraguay-rojo-diogenes-id-joOmhl1J.html>
- Contacto Maestro. (2022, octubre 11). *La mentoría un proceso de formación y aprendizaje entre pares*. <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/conectar/la-mentoría-un-proceso-de-formación-y-aprendizaje-entre-pares>
- Corbetta, P. (2023). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill España.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3.^a ed.). Sage. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2697821>
- Damoah, B., & Kkalo, X. (2024). Constructivist Mentor: Influence of Mentor Teachers on Mentees. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 15(1), 62-71. <https://doi.org/10.47750/jett.2024.15.01.007>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Díaz Larenas, C., & Bastías Díaz, C. (2013). *Los procesos de mentoría en la formación inicial docente*. 9(2), 301-315. https://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002013000200009&lng=e
- Espinal Alvarez, H. (2025). *Programa de Mentoría para desarrollar las competencias pedagógicas de los docentes de una institución educativa* [Tesis para optar el grado de

- Maestro en Educación con mención en Gestión de la Educación]. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Estrada Parra, A. F. E., Corral-Carrillo, M. J., & Martín-Cuadrado, A. M. (2023). El mentor de docentes noveles en contextos educativos de especial complejidad. *Revista de Humanidades*, 48, 57-85.
- Fernández Quintana, R. (2020). La articulación existente entre la educación escolar básica y la educación media y el resultado académico de los alumnos del colegio nacional San Lorenzo de la ciudad de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 2, 1480-1496. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.167
- Ferrufino, L. F., & López, V. J. (2018). La mentoría. *Portal de la Ciencia*, 15, 11-16. <https://doi.org/10.5377/pc.v0i15.7212>
- Freré Arauz, J. S., Véliz Gavilanes, J. P., Sarco Alemán, E. M., & Campoverde Jimenez, K. J. (2022). La percepción, la cognición y la interactividad. *RECIMUNDO*, 6(2), 151-159. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.151-159](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.151-159)
- García-Gámez, G. D. J. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: La retroalimentación y la evaluación auténtica. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 17-32. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.091>
- Gómez, C. (1990). Escalas: Problemática subyacente. En M. Latiesa (Ed.). *Pluralismo metodológico en la investigación social: Ensayos típicos*, 163-186.
- González, P. H. (2023, febrero). *Nota conceptual: Seminario-Taller- Presencial Profesores IFD*.
- González-Sanmamed, M., Rebollo-Quintela, N., Estévez-Blanco, I., & Souto-Seijo, A. (2023a). Mentoría para la mejora del éxito socioeducativo: Una experiencia con alumnado extranjero de máster en la UDC. *Contextos universitarios transformadores: a*

- innovación como eixo vertebrador da docencia. VI Xornadas de Innovación Docente*, 125-138. <https://doi.org/10.17979/spudc.000016.125>
- González-Sanmamed, M., Rebollo-Quintela, N., Estévez-Blanco, I., & Souto-Seijo, A. (2023b). Mentoría para la mejora del éxito socioeducativo: Una experiencia con alumnado extranjero de máster en la UDC. *Contextos universitarios transformadores: a innovación como eixo vertebrador da docencia. VI Xornadas de Innovación Docente*, 125-138. <https://doi.org/10.17979/spudc.000016.125>
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M. J., Yañez, M., Rojas-Murphy, A., & Jara, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: Análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la Educación*, 52, 12-48. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.824>
- Guarisma Álvarez, J. G. (2008). Educar la percepción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-2. <https://doi.org/10.35362/rie4622000>
- Guerrero Gallardo, H. I., & Posso Pacheco, R. J. (2023). Docentes noveles: Limitaciones para su desarrollo profesional en el contexto ecuatoriano. *Mendive. Revista de Educación*, 21(1), 1-10.
- Hernández Fernández, A., & De Barros Camargo, C. (2019). *Metodología de la Investigación Científica para la Educación Superior. Teoría y práctica de la investigación científica y la producción académica*. Universidad Columbia del Paraguay.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. F., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). McGraw-Hill Education.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (First edition). McGraw-Hill Education.
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes.

- Hervás-Torres, M., Miñaca-Laprida, M. I., Fernández-Martín, F. D., & Arco-Tirado, J. L. (2022). La mejora del compromiso académico mediante la mentoría y el aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Inostroza De Celis, G., Jara, E., & Tagle, T. (2010). Perfil del Mentor basado en competencias. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100006>
- Jiménez Chaves, V. E. (2015). La importancia del mentor en la formación del Investigador. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(1), 1-15.
- León Carvajal, S. C. (2024). Mentoría para el desarrollo de competencias transversales: Guía para su implementación en el entorno universitario: Mentoring for the development of transversal competencies: a guide for its implementation in the university environment. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3016>
- Ley N° 1264. (1998). *General de Educación: Vol. General de Educación* (Congreso de la Nación Paraguaya). <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3766/ley-n-1264-general-de-educacion>
- Ley N°1725. (2001). *Establece el estatuto del educador* (Congreso de la República de Paraguay). <https://shre.ink/TyP2>
- Ley N°4995. (2013). *De educación superior* (Congreso de la Nación Paraguaya). <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/4401/ley-n-4995-de-educacion-superior>
- Loyola Bustos, C. (2020). La participación educativa como una herramienta de mejora. *Foro Educativo*, 35-51. <https://doi.org/10.29344/07180772.34.2359>

- Lozano, M. L., Taípe, Y. V. C., & Ortega, J. A. S. (2024). La mentoría en la educación superior: Una revisión de la literatura. *Revista Invecom. "Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad"*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.12629762>
- Manso, J., & Donaire, C. (2022). *Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. El acompañamiento a docentes noveles en el marco de un desarrollo profesional fortalecido* (Primera). Octaedro, S.L. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/07/9788419312310.pdf>
- Manso, J., & Garrido-Martos, R. (2021). Los que empiezan: El reto pendiente de acompañar a docentes noveles. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 145-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18441>
- Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: Inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2), 209-221. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i2.0001>
- Martín Cuadrado, A. M., Corral Carrillo, M. J., & Estrada Parra, A. F. (2021). El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño: Un derecho de los docentes noveles. *Revista Ethika+*, 3. <https://doi.org/10.5354/2452-6037.2021.61040>
- Maryati, S., Dwi Lestari, G., & Riyanto, Y. (2022). The Effectiveness of Mentoring in the Implementation of the Project-based Learning (PjBL) Model in the Independent Curriculum for PAUD Educators. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(6), 12-18. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.6.471>
- Maturana Castillo, D. C., & Cieza García, J. A. (2021). La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 349-370. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9251>

- Ministerio de Educación y Ciencias. (2017). *Procesos de Mentoría y Acompañamiento Pedagógico en las Instituciones Educativas del Paraguay*.
https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15369?1559177399
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2019b). *Los Procesos de acompañamiento Pedagógico entre docentes. Fundamentos y estrategias para docentes mentores y tutores*.
<https://surl.li/oqmhpb>
- Molina Vicuna, G. D. P., Romero Saldarriaga, M. A., Molina Vicuna, B. E., & Gualpa Sarmiento, C. M. (2025). Transformational leadership model as a strategy to optimize the work environment for teachers in educational institutions. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 29(Special), 80-91. <https://doi.org/10.47460/uct.v29iSpecial.879>
- Navarro Corona, C. (2025, octubre 13). *Construcción de autoridad escolar: Socialización, experiencia y mentoría* [Broadcast]. <https://www.wedoed.com/post/construir-autoridad-escolar>
- Navarro-Navarro, B., Sánchez Ortega, J. A., & Rodríguez Rojas, M. L. (2024). Mentoría en la formación docente como base para el aprendizaje significativo de las competencias investigativas. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 776-788. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.761>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2024). *Mentoría para docentes noveles: Programa alcanza a 15 departamentos del Paraguay*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018, junio 11). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/en/publications/effective-teacher-policies_9789264301603-en.html

- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en la psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96.
<https://doi.org/10.7440/res18.2004.08>
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/programa>
- Rodas Garay, C. D. (2023). La formación docente continua y los procesos de transformación educativa de Paraguay. *Revista científica en ciencias sociales*, 5(1), 91-101.
<https://doi.org/10.53732/rccsociales/05.01.2023.91>
- Rodríguez Torres, Á. F., Medina Nicolalde, M. A., & Tapia Medina, D. A. (2020). La inducción y el acompañamiento pedagógico al profesorado novel. Una oportunidad para mejorar su desempeño profesional. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 339-361. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1378>
- Rosales Sánchez, J. J. (2015). Percepción y Experiencia. *EPISTEME*, 35(2), 21-36.
- Rosso, I. E., & Alcalá, M. T. (2016). La formación docente y el ejercicio profesional de los noveles profesores en Historia. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 9, 59. <https://doi.org/10.30972/riie.092392>
- Sabriego, M. (2019). *El proceso de investigación*. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (6.a ed.). La muralla.
- Salas, M., Díaz, A., & Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: De la política diseñada a la puesta en acto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 449-474.
- Salas-Aguayo, M., Medina-Morales, L., & López, D. (2024). La mentoría desde mentores y mentoreados. Una revisión sistemática de literatura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(2), 89-110.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29664>

- Simões, C. (2024, septiembre 5). *Cómo diseñar e implementar un Programa de Mentoría eficaz en tu organización*. <https://www.itdo.com/blog/como-disenar-e-implementar-un-programa-de-mentor-eficaz-en-tu-organizacion/>
- Structural-learning. (2022, octubre 24). *¿Qué es la teoría del aprendizaje social de Bandura y qué podría significar para los entornos educativos?* <https://www.structural-learning.com/post/social-learning-theory-bandura>
- Tamayo y Tamayo, M. (2009). *El proceso de la investigación científica incluye evaluación y administración de proyectos de investigación* (5 ed). Limusa.
- Torrecilla Sánchez, E. M., Torrijos Fincias, P., & Olmos Migueláñez, S. (2024). Aprendizaje servicio a través de la mentoría. Diseño y evaluación de una estrategia formativa para orientadores. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(3), 24-46. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.3.2024.40699>
- Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N. O., & Ramírez Martínez, T. (2024). Las competencias docentes: El desafío de la educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(66), 129-145.
- UNESCO. (2016). *Informe de la Comisión Mundial de Ética del Conocimiento Científico y la Tecnología (COMEST)*.
- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: Una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (Eds.). (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Vázquez Parra, J. C., & Kustala, P. (2018). Acompañar y formar. El mentoreo como herramienta para reducir la deserción escolar. *Revista de Investigación*, 8(1), 41-51.

- Vega-Dienstmaier, J. M. (2023). Características de la personalidad relacionadas con el proceso de mentoría. *Revista de Neuro-Psiquiatria*, 86(1), 30-34. <https://doi.org/10.20453/rnp.v86i1.4464>
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesor principiante. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733015.pdf>
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente El caso de los Programas de Mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIICE*, 30, 103-124. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.149>
- Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*.
- Vezub, L., Pastor Cáceres, G. B., & Ortiz Maldonado, N. (2019). *Los procesos de acompañamiento pedagógico entre docentes. Fundamentos y estrategias para docentes mentores y tutores*. Ministerio de Educación y Ciencias, MEC Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE Plan de Evaluación. <https://surl.li/mdehfg>
- Vonk, J. H. C. (2023). La iniciación del profesor: Un elemento esencial al comienzo de la carrera docente. *Revista Española de Pedagogía*, 53(200). <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2080>

ANEXOS

En el anexo, se optó por utilizar códigos QR para algunos documentos (A, B, C, D, E y F y G), ya que estos eran extensos.

Anexo A. Guía de entrevistas.

Dirigido a: Directores IFD y autoridades del MEC y OEI



<https://surl.li/urllro>

Observación: Es fundamental que, al emplear estas preguntas, se ajusten cuidadosamente a los objetivos particulares del estudio y a las características contextuales y sociodemográficas de los participantes entrevistados.

Anexo B. Cuestionarios de encuestas aplicados a los docentes mentores,

En este apartado se encuentran los cuestionarios de encuestas aplicados a los docentes mentores, Escanea el código QR con tu dispositivo móvil para acceder al cuestionario.



<https://surl.li/tilajx>

Anexo C. Cuestionarios de encuestas aplicados a los docentes noveles,

En este apartado se encuentran los cuestionarios de encuestas aplicados a los docentes noveles, Escanea el código QR con tu dispositivo móvil para acceder al cuestionario.



<https://surl.li/iadmfw>

Recuerda que, al utilizar estos cuestionarios, es importante adaptarlos a las necesidades específicas de la investigación y a las características de los participantes de la encuesta.

Anexo D. Notas de solicitudes de autorización de las IFD.

En este apartado se encuentran las notas de solicitudes de autorización de las IFD.
Escanea el código QR con tu dispositivo móvil para acceder a las notas.



<https://surli.cc/xconol>

Anexo E. Notas de solicitudes de autorización del MEC y OEI

En este apartado se encuentran las notas de solicitudes de autorización del MEC y OEI.
Escanea el código QR con tu dispositivo móvil para acceder a las notas.



<https://surl.li/xodojc>

Anexo F. Notas solicitud de validación de instrumentos

En este apartado se encuentran las notas de solicitud de validación de instrumentos
Escanea el código QR con tu dispositivo móvil para acceder a las notas.



<https://surl.li/ayhavk>

Anexo G. Formulario de consentimiento informado

En este apartado se encuentra el modelo de formulario de consentimiento informado
Escanea el código QR con tu dispositivo móvil para acceder al formulario



<https://surl.li/xnkrmg>

Anexo H. Constancia UNIBE para participar del VIII Congreso

CONSTANCIA

Por la presente, para lo que hubiere lugar y ante quien corresponda,

QUE: *NANCY TEÓFILA PICCO, con C.I. N° 2.373.124, estudiante del Programa de Postgrado Maestría en Educación con Énfasis en Gestión Educativa de Calidad Cohorte 2023, representará a la Universidad Iberoamericana en el VIII Congreso de Educación y Psicopedagogía "Inclusión: una mirada desde la Educación y la Psicopedagogía" de la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE); en las fechas 06 y 07 de junio del corriente.*

Se expide la presente a pedido de la interesada, a los veintiocho días del mes de mayo del año dos mil veinticinco. -----



Dr. Eduardo Velázquez Romero
Dirección Académica
Facultad de Postgrados
Universidad Iberoamericana

Anexo I. Dictamen UNAE para participar del VIII Congreso



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y
DOCUMENTACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE ENCARNACIÓN**



ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LA
EDUCACIÓN
DATA EL CREATIVO CON LA
GENERA Y LA TECNOLOGÍA
LUMEN - NUESTRO FUTURO



**UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ENCARNACIÓN**

DICTAMEN DE EVALUACIÓN

Encarnación, 26 de mayo de 2025

El Comité Científico del **VIII Congreso de Educación y Psicopedagogía "Inclusión: una mirada desde la Educación y la Psicopedagogía"** de la Universidad Autónoma de Encarnación ha realizado la evaluación de la comunicación titulada **"Reflexiones sobre el Programa de Mentoría en Paraguay: desafíos y oportunidades"** presentada por Nancy Teófila Picco y ha dictaminado que el trabajo ha sido:

Aprobado para ser presentado en el VIII Congreso de Educación y Psicopedagogía, por los aportes que puede suponer a la ciencia.

La modalidad de presentación es 100% presencial en el Complejo Educativo UNAE (sito Padre Kreusser entre Independencia Nacional y Honorio González, Encarnación, Paraguay). Las indicaciones y el día para su presentación serán enviadas en los días previos de la realización del evento.

Aprovecho la ocasión para agradecerle su interés y su aporte al **VIII Congreso de Educación y Psicopedagogía "Inclusión: una mirada desde la Educación y la Psicopedagogía"** e invitarle a que remita su artículo completo hasta el día 14 de junio de 2025 al mismo correo secretariacidunae@unae.edu.py y, de esa manera, pueda obtener una publicación en la revista digital con ISSN.

Quedo a disposición para cualquier consulta que fuera necesaria.

Matías Denis

**Director Centro de Investigación y Documentación
Universidad Autónoma de Encarnación**