Volumen 14, Número 1

Enero - junio 2025

Revista Paraguaya de Educación

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS PARAGUAY

PARAGUÁI TEKOMBO'E HA TEMBIKUAA MOTENONDEHA

OEI 75

SANTILLANA

Revista Paraguaya de Educación
ISSN 2305-1787
Indexada a EBSCO y LATINDEX
Enlazada con la *Revista Iberoamericana de Educación* OEI

© MEC, OEI, Santillana S.A., 2025
Estudios Internacionales en Educación
Revista Paraguaya de Educación
Volumen 14, Número 1
Enero a junio, 2025
Asunción – Paraguay

Comité Editorial
Ariel Fernando Bado Núñez, Ministerio de Educación y Ciencias (MEC)
Germán García da Rosa, Oficina Paraguay de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Natalia Coppola (Representante) Oficina Paraguay de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Ivonne Petersen, Grupo Santillana, Paraguay
Luca Cernuzzi, Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción"
Rodolfo Elías, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
Jorge García Riart, Consejo Nacional de Educación y Ciencias (CONEC)

Consejo de Redacción
Hugo Daniel Yahari
Claudia Celeste Ortellado Stallard
Lilian Raquel Garay Acosta
Beatriz Martínez
Félix Alberto Caballero Alarcón
Lidia Manuela Fabio de Garay
Rodrigo Gustavo Britez Carli

Equipo Editorial Santillana
Waleska Sucre Zabala
Esteban Cabrera Grinok
José María Ferreira

La *Revista Paraguaya de Educación* es una publicación bianual realizada conjuntamente por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Editorial Santillana S.A., editada a través de la Dirección General de Investigación Educativa del MEC, a quienes corresponden todos los derechos de autoría de la misma. La revista tiene por finalidad difundir estudios relacionados con la realidad educativa del Paraguay en particular y la de otros países. Las opiniones vertidas en este número de la revista corresponden a quienes las emiten y no necesariamente representan la opinión del MEC, la OEI y la editorial Santillana S.A., que de esta manera no se responsabilizan por su contenido y alcance.

Dirección General de Investigación Educativa. Montevideo N.º 1747 esq. Sicilia (Edificio Monte Sicilia, 3.er piso). Teléfono-Fax: (595) (21) 425 700.

Los artículos podrán ser remitidos al correo electrónico de la Revista Paraguaya de Educación: rev.parag.educ@gmail.com, revpyaedu@mec.gov.py

Volumen 14, Número 1
Enero - junio 2025

Revista Paraguaya de Educación

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS PARAGUAY
PARAGUÁI TEKOMBO'E HA TEMBIKUAA MOTENONDEHA
OEI 75
SANTILLANA

Presidente de la República del Paraguay
Santiago Peña

Ministro de Educación y Ciencias
Luis Fernando Ramírez Silva

Viceministra de Educación Básica
Marien Peggy Martínez Stark

Viceministro de Educación Superior y Ciencias
David Rafael Velázquez Seiferheld

Viceministro de Culto
David Rafael Velázquez Seiferheld
Encargado de Despacho

Director General de Investigación Educativa
Ariel Fernando Bado Núñez

Director de la Oficina Paraguay de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Germán García da Rosa

Directora General del Grupo Santillana
Ivonne Petersen

Índice

Presentación 7

Introducción 9

Competencias de los docentes del nivel medio sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación, Paraguay – 2023
Artículo original
Dominga Elsa Velázquez
Lourdez Mariel Sánchez 15

Estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas por docentes en entornos virtuales de una Facultad
Artículo original
Walter Marcial Ojeda Benítez
Alcides Santacruz Giménez 33

Nivel de conocimiento en Lengua Castellana y Literatura, Matemática y Ciencias Sociales, de egresados de la Educación Media del 2023. Departamento de Paraguarí, Paraguay
Artículo original
Luciano Román Medina
Venialdo Santacruz Zárate
María Luján Amarilla Gaette 47

Recursos didácticos de aprendizajes en Educación Primaria. Percepciones desde las prácticas docentes
Artículo original
Francisco Javier Colman Ramírez 63

El acoso escolar en adolescentes de Alto Paraná, Paraguay
Artículo original
Tomás J. Campoy Aranda
Teresa Ozuna
Carlina E. Vega Duette
Maida Liuzzi 87

El Museo Escolar para el reconocimiento de la identidad paraguaya, experiencia MuCEL
Ana María Montserrat Bajac Quevedo 107

Estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos para fortalecer la competencia escrita en escuelas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú
Artículo original
Teresa Dejesús Campos de Ríos
Isabel Mendoza Gavilán
Ruth Viviana Barrios Aguilar 129

Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria
Artículo original
Miryam Martínez-Izaguirre
Concepción Yániz Álvarez de Eulate
Lourdes Villardón-Gallego 159

Normas generales de publicación 181

Presentación

Para la gestión de la educación en el Paraguay, la publicación del Volumen 14 Número 1 de la *Revista Paraguaya de Educación (RPE)* constituye un hito de considerable valor, más aún en un contexto que apunta al fortalecimiento de los saberes fundamentales en Lengua, Matemática y Ciencias como medio para alcanzar la calidad educativa esperada en la aplicación curricular. Es en este mismo contexto que se prioriza la atención sobre las contribuciones de la investigación educativa para fundamentar, con criterio de oportunidad y pertinencia, las providencias asumidas por los tomadores de decisiones. Este volumen, en particular, ofrece un compendio de aportaciones rigurosas que, a través de diversas metodologías y el análisis de escenarios de actuación docente, busca caracterizar la eficacia pedagógica y orientar las decisiones fundamentadas en evidencias.

Las líneas de acción del *Programa de Mejoramiento de la Educación Paraguaya 2023-2028* se vinculan con los hallazgos presentados en esta edición. Se abordan ejes críticos, como las competencias docentes en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas en entornos virtuales y el nivel de conocimiento en Castellano, Matemática y Ciencias Sociales de los egresados de la Educación Media. Estos estudios, sustentados en diseños investigativos sólidos, ofrecen una radiografía precisa del estado del arte en dichas áreas, identificando tanto avances como desafíos persistentes.

En esta misma línea, se exploran temáticas de gran relevancia para la realidad educativa paraguaya. Artículos dedicados a los recursos didácticos para el aprendizaje ofrecen perspectivas innovadoras sobre su uso y percepción desde las prácticas docentes, subrayando la importancia de la planificación y la aplicación oportuna en los procesos pedagógicos, especialmente en la era digital. Asimismo, se analiza el acoso escolar en adolescentes, un fenómeno que requiere un refuerzo urgente de las estrategias de prevención y sensibilización en el ámbito educativo, teniendo en consideración los preocupantes resultados relacionados a la tendencia al silencio de las víctimas.

Un aporte significativo para el reconocimiento de la identidad paraguaya lo constituye la temática del Museo Escolar. Esta propuesta innovadora integra arte, educación y comunidad, reforzando el sentido de pertenencia y la preservación del patrimonio cultural en un mundo globalizado. Complementariamente, se presenta una estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para fortalecer la competencia comunicativa escrita en escuelas rurales y semiurbanas, demostrando su impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes.

Finalmente, la contribución de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), en torno a las competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria, es de particular relevancia. Este estudio define y valida, mediante juicio de expertos, competencias docentes ajustadas al contexto educativo actual, proponiendo nueve competencias clasificadas en clave (promotoras de aprendizaje y desarrollo de competencias para la vida) y genérico-transversales (que, si bien no están directamente ligadas al aprendizaje, contribuyen a su mejora). Este marco ofrece una guía esencial para la transformación de las funciones docentes y el desarrollo de habilidades cruciales para el éxito académico y profesional de los estudiantes.

El cumplimiento de los planes de desarrollo del país, así como las metas personales y comunitarias, dependen en gran medida de contribuciones al conocimiento, generadas a partir de estudios e investigaciones con una sólida base científica, como aquellas que se exponen en estas páginas.

En este sentido, expresamos nuestra más sincera estima y aprecio a todos los investigadores y colaboradores que hicieron posibles estos aportes al conocimiento pedagógico e invitamos a todos los actores de la educación a continuar enriqueciendo este espacio con sus valiosos artículos, en pro de una educación paraguaya de calidad.

David Velázquez Seiferheld
Viceministro de Educación Superior y Ciencias

Presentación

El presente número de la *Revista Paraguaya de Educación* aborda diversos temas de relevancia para (re)pensar el sistema educativo, recuperando enfoques y experiencias de enseñanza y de aprendizajes, en distintos niveles y contextos educativos. En sus artículos, se describen y analizan espacios y recursos didácticos, percepciones docentes y resultados de los *aprendizajes.*

Así, la Revista Paraguaya de Educación reafirma su compromiso con la difusión de experiencias e investigaciones que conforman el campo académico y que contribuyen a reflexionar sobre la educación, en general, y el sistema educativo nacional, en particular. La perspectiva de análisis en este número (al igual que en los anteriores) se complementa con artículos de investigaciones de países de la región iberoamericana, para enriquecer el abordaje de temáticas comunes, sus avances y dificultades.

En el artículo realizado por investigadores de la Universidad de Deusto (España), extraído de la *Revista Iberoamericana de Educación*, se propone la transformación de las funciones del profesorado para el desarrollo de "competencias para la vida" en los estudiantes. Esto conlleva un cambio de rumbo sobre los planteamientos y las acciones a implementar en los centros escolares y a establecer unas metas educativas que se ajusten a las demandas de la sociedad actual.

Conocer las experiencias de enseñanza y de aprendizaje en distintas modalidades, niveles y contextos educativos posibilita el análisis de la aplicabilidad y adaptabilidad de las estrategias más utilizadas en las aulas. Por ejemplo, la presentación de la experiencia del Museo Escolar del Centro Educativo Los Laureles (MuCEL) nos permite conocer un espacio desde donde se promueve la identidad cultural, mediante una herramienta pedagógica innovadora.

Los artículos dedicados a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje aplicadas a entornos virtuales en educación superior y sobre estrategias de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en escuelas rurales y semiurbanas en el nivel primario, nos invitan a descubrir dos experiencias muy diferentes entre sí, pero con un denominador común: la mejora de las prácticas de enseñanza y de los aprendizajes.

En la misma línea, pero desde la perspectiva docente, los artículos que se refieren a recursos didácticos de aprendizajes en primaria y competencias docentes en Tecnologías de la Información y la Comunicación reflexionan sobre los desafíos que la profesión docente debería asumir en un mundo dinámico y complejo.

En la investigación presentada en este número sobre el nivel de conocimientos en Lengua Castellana y Literatura, Matemática y Ciencias Sociales de egresados de la Educación Media, se presentan evidencias que sustentan la necesidad de profundizar sobre las distintas causas que inciden en el bajo rendimiento registrado en esas áreas disciplinarias.

Por último, y no menos importante, para el caso paraguayo, se propone un análisis estadístico sobre un tema relevante y actual, como es el acoso escolar en adolescentes. Los resultados de esta investigación, realizada en el departamento de Alto Paraná, dan cuenta de que, ante situaciones de acoso, más del 50% de los adolescentes opta por "guardar silencio". Este dato significativo requiere que, de forma urgente, pensemos en estrategias de prevención y sensibilización dirigidas a estudiantes, familias y docentes para combatir esta difícil y expansiva problemática.

Desde la OEI nos complace presentar este número por su valiosa contribución al análisis y la reflexión académicos sobre temas de tanta relevancia para fortalecer la educación en el Paraguay.

Econ. Germán García da Rosa Moure
Director
Oficina Paraguay de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultrua (OEI)

Introducción

La presentación de la *Revista Paraguaya de Educación*, Volumen 14. Número 1, representa en su justa medida la conjunción entre el talento científico y la gestión editorial, en la trascendente tarea de derribar las barreras que ponen en la perenne obscuridad a los decisores de políticas y demás actores educativos, en el transitar de un camino sin las señales que lleven al destino anhelado. Es por eso que los artículos que se ofrecen en esta publicación se encuentran en sintonía con la "teorización de los procesos pedagógicos comúnmente aplicados en el país y en la generación de propuestas de innovación y mejora de procesos y resultados educativos, así también, deben desarrollarse procesos de indagación e investigación acerca de las prácticas de enseñanza (…)" (p. 26), que se postula desde el Programa de Mejoramiento de la Educación Paraguaya 2023-2028 *Ñamombarete Tekombo´e* del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). La Academia está llamada a operar activamente para impulsar la mejora de los resultados educativos.

El contenido específico abordado en esta edición se compone de siete artículos originales y una contribución de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) que, en su conjunto, ofrece una mirada inquieta a los procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos niveles educativos. Este transitar literario en las ciencias pedagógicas tiene su inicio en el artículo de Dominga Elsa Velázquez y Lourdez Mariel Sánchez titulado *Competencias de los docentes del nivel medio sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación, Paraguay - 2023*, que describe los conocimientos y las prácticas de los docentes del nivel medio, conforme a las competencias estándares definidas por la UNESCO (2019). Estos resultados permiten generar un espacio de diálogo entre gestores y docentes para potenciar el nivel de profundización y creación de materiales didácticos, que redundarán en beneficio de una educación innovadora y contextualizada. En la siguiente contribución, Walter Marcial Ojeda Benítez y Alcides Santacruz Giménez abordan el tema *Estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas por docentes en entornos virtuales de una Facultad*, que, en el contexto de clases virtuales y presenciales, conocidas como modalidad híbrida, tienen como objetivo describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en el desarrollo de las clases virtuales. Los resultados presentados indican que una de las estrategias de enseñanza predominantes fue la exposición magistral, complementada con guías de actividades. En menor medida, se implementaron estrategias activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el estudio de casos y el juego de roles.

El temario de este número tiene continuidad con la obra de Luciano Román Medina, Venialdo Santacruz Zárate y María Luján Amarilla Gaette, *Nivel de conocimiento en Lengua Castellana y Literatura, Matemática y Ciencias Sociales, de egresados de la Educación Media del 2023. Departamento de Paraguarí, Paraguay*, que plantea como objetivo evaluar el nivel de conocimiento de jóvenes egresados de la Educación Media de distritos correspondientes al departamento de Paraguarí, en tres áreas: Matemática, Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura. Da cuenta de un nivel muy bajo de conocimientos en todas las áreas evaluadas, destacándose Matemática con los resultados más bajos, seguida de Lengua Castellana y Literatura. En Ciencias Sociales, si bien el rendimiento también es bajo, es un poco mejor que las dos áreas anteriores. Se incluye seguidamente el aporte de Francisco Javier Colman Ramírez, que comparte los hallazgos de la obra *Recursos didácticos de aprendizajes en Educación Primaria. Percepciones desde las prácticas docentes*, que pretende conocer las percepciones de los docentes en el uso de los recursos didácticos en la Educación Primaria de los departamentos Central y Ñeembucú en el contexto del Paraguay, puesto que es clave para avanzar en el uso de recursos didácticos actuales. Los resultados más destacados muestran que los profesionales de la educación aún están centrados en el uso de recursos y herramientas muy tradicionales. Las conclusiones a las que se han llegado con la investigación radican en que, en muchos de los casos, la poca conectividad dificulta el uso de herramientas pedagógicas digitales o la elaboración de recursos didácticos innovadores. Por ello, apelan a la búsqueda de información para el desarrollo de sus contenidos programáticos. Luego Tomás J. Campoy Aranda, Teresa Ozuna, Carlina E. Vega Duette y Maida Liuzzi, en el trabajo titulado *El acoso escolar en adolescentes de Alto Paraná, Paraguay*, se abocan a analizar el acoso escolar en estudiantes de noveno grado de la Educación Escolar Básica (EEB) y tercer año de la Educación Media (EM), revelando que uno de cada cuatro estudiantes ha experimentado alguna forma de acoso escolar en el aula o en el recreo, una proporción menor a la registrada en estudios previos. En cuanto a las diferencias por género, los datos muestran que los varones manifestaron una mayor frecuencia de victimización, especialmente en los últimos años de la Educación Media.

Los títulos finales corresponden a Teresa Dejesús Campos de Ríos, Isabel Mendoza Gavilán y Ruth Viviana Barrios Aguilar quienes, en su texto *Estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos para fortalecer la competencia escrita en escuelas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú*, evalúan el impacto de la estrategia ABP en el nivel de escritura de estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas. Como resultados, en el contexto escolar rural se evidencia la preferencia por el castellano, mientras que mayor bilingüismo en la zona semiurbana. Las niñas utilizan el castellano y el guaraní, mientras que los niños hacen uso del castellano. Las dificultades en la expresión escrita antes de aplicar el ABP se daban en el formato, la secuencia lógica y las normas gramaticales. También a Ana María Montserrat Bajac Quevedo, quien pone a consideración su *escrito El Museo Escolar para el reconocimiento de la identidad*

paraguaya, experiencia MuCEL, en donde se presenta como una herramienta pedagógica innovadora para promover la identidad cultural en el Paraguay la iniciativa citada. Este espacio integra arte, educación y comunidad para fomentar un aprendizaje significativo que rescata las raíces históricas y culturales del país. En un contexto de creciente globalización, el MuCEL refuerza el sentido de pertenencia y la preservación de la inclusión, la sostenibilidad y la diversidad cultural. Como corolario, Miryam Martínez-Izaguirre, Concepción Yániz Álvarez de Eulate y Lourdes Villardón-Gallego contribuyen desde la OEI con la investigación *Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria*, cuyos objetivos son definir y validar, a través del juicio de expertos, las competencias docentes ajustadas al contexto educativo actual. A partir de los resultados obtenidos se proponen nueve competencias docentes clasificadas en dos tipologías. Por un lado, unas competencias clave asociadas a las funciones que promueven el aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida en el alumnado. Y, por otro, unas competencias genérico-transversales, que, sin estar directamente relacionadas con los procesos de aprendizaje, contribuyen a su mejora.

El cumplimiento de los planes de desarrollo del país, a más de las metas personales y comunitarias, requieren de saberes de base científica presentes en estas páginas. Esperamos que sirva a sus propósitos y que cada lector, desde su ámbito de actuación, pueda reconocer la calidad de los hallazgos que se ponen a disposición. ¡Provechosa lectura para todos!

COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES DEL NIVEL MEDIO SOBRE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN, PARAGUAY - 2023

COMPETENCIES OF SECONDARY LEVEL TEACHERS ON INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES, PARAGUAY – 2023

Dominga Elsa Velázquez*
Universidad Nacional de Pilar, Facultad de Ciencias Tecnologías y Artes, Asunción, Paraguay.
https://orcid.org/0000-0001-5742-8882

Lourdez Mariel Sánchez**
Universidad Nacional de Pilar, Facultad de Ciencias Tecnologías y Artes, Asunción, Paraguay.
https://orcid.org/0000-0002-1842-7606

Fecha de recepción: 04/07/2024 Fecha de aceptación: 09/10/2024

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir los conocimientos y las prácticas de los docentes del nivel medio, conforme a las competencias estándares definidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) (2019). La metodología es cuantitativa y descriptiva, basada en la revisión bibliográfica a fin de elaborar un cuestionario con validación de contenido para determinar los indicadores de conocimientos y prácticas. Dicho cuestionario se aplicó a 154 docentes del país, mediante la técnica denominada bola de nieve, utilizando el formulario de *Google*. La muestra se definió con un margen de error del 5%, un nivel de confianza del 95%, de una población de 39.637 docentes. Se encontró que, con relación a la percepción que tienen los docentes del conocimiento y uso de los paquetes de *software*, el 94% de los docentes afirman conocerlos, y el 85% menciona aplicarlos. Para los Recursos Educativos Abiertos (en adelante REA), el 87% de los docentes manifiestan conocerlos, y el 68% dicen utilizarlos para su propio perfeccionamiento profesional, el 87% lo considera

* Correo: domingaelsa@gmail.com

** Correo: lourdezsanchez@gmail.com

positivamente. Estos resultados permiten generar un espacio de diálogo entre gestores y docentes para potenciar el nivel de profundización y creación de materiales didácticos, lo que redundará en beneficio de una educación innovadora y contextualizada.

Palabras clave: conocimientos, prácticas, competencias, tecnologías de la información y la comunicación

ABSTRACT

The objective of this paper is to describe the knowledge and practices of middle school teachers in accordance with the standard competencies defined by UNESCO (2019). The methodology is quantitative and descriptive, and it is based on the bibliographic review in order to develop a questionnaire with content validation to determine the indicators of knowledge and practices. It was applied to 154 teachers in the country by using the snowball technique with the Google form. The sample was defined with a margin of error of 5%, a confidence level of 95% from a population of 39,637 teachers. It was found that in relation to the perception that teachers have of the knowledge and use of software packages 94% say they know them, and 85% mention that they apply it. For open educational resources (OER), 87% say they know them, and 68% say they use them. For their own professional development, 87% perceive it positively, and 66% say they use them. These results make it possible to generate a space for dialogue between managers and teachers to enhance the level of in-depth study and creation of teaching materials, which will benefit innovative and contextualized education.

Keywords: knowledge, practices, skills, information and communication technologies

INTRODUCCIÓN

Durante el año 2020 se produjo un cambio abrupto en el modo de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación en todos los niveles educativos. Esto generó malestar, duda, miedo e incertidumbre en el ámbito académico y directivo. Spencer Johnson planteaba una teoría hacia el cambio con la publicación de un libro denominado ¿Quién se ha llevado mi queso?, alertando a empresarios y académicos que era necesario transitar hacia los cambios vertiginosos que el autor vislumbraba (Johnson, 2016). Sin embargo, pocas instituciones abordaron este reto con entusiasmo, parecía que simplemente se trataba de un capricho; no obstante, aquellas organizaciones que asumieron el reto tuvieron menos dificultades para su implementación. Uno de los retos más imperativos fue la incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) que, para las instituciones educativas, se traducen en

nuevas maneras de encarar los procesos de enseñanza-aprendizaje, nuevos espacios de aprendizajes colaborativos y en redes.

> En el pasado, esto constituía una sugerencia, pero con la pandemia generada por el COVID-19 fue de carácter obligatorio para todas las instituciones educativas incorporar el uso de las nuevas herramientas tecnológicas que demanda esta modalidad de enseñanza virtual. En Paraguay, el Ministerio de Educación y Ciencias organizó jornadas de capacitaciones virtuales para usar herramientas tecnológicas, lo que facilitó la apropiación tecnológica; no obstante, para quienes restaron importancia a las capacitaciones fue un problema porque se enfrentaron a ciertas limitaciones, como, por ejemplo, desde contar con un smartphone adecuado para la implementación del proceso hasta disponer de una red de Internet viable y asequible para esta modalidad de enseñanza-aprendizaje (Velázquez y Torres, 2021).

Este trabajo describe los conocimientos y las prácticas de los docentes del Nivel Medio sobre las competencias docentes en TIC definidas por la UNESCO. Tal abordaje se justifica en el desafío que representa el enfoque por competencias e incluye la capacidad de las instituciones para adquirir, acumular, transformar y aplicar conocimientos útiles en el desarrollo de programas de formación, y más directamente para adaptarse a los cambios vertiginosos que se generan a diario con la incorporación y usabilidad de las TIC en las organizaciones, lo que implica su inserción en todos los ámbitos de la vida social y productiva del quehacer humano (UNESCO, 2019a).

Desde esta perspectiva, los docentes de la Educación Media deben identificar las competencias en herramientas educativas tecnológicas, considerando que estos entornos virtuales requieren un manejo para participar en espacios de aprendizaje colaborativos que faciliten una visión conjunta, a fin de optimizar recursos y actividades académicas. Estas habilidades ayudarán al docente a actualizarse y renovarse en su labor docente, así como a crear sus propios contenidos y recursos educativos ajustados a sus necesidades y a la naturaleza de su asignatura, cambiando su rol de repetidor de las experiencias y prácticas de los demás.

Con relación a esta problemática, una investigación llevada a cabo en México por Centeno-Caamal, R. (2021) sobre Competencias Digitales Docentes (en adelante CDD), este encontró que los docentes reconocen poseer conocimiento y uso de las CDD; sin embargo, en la dimensión Creación de contenidos digitales obtuvo una media de 3.75 de una valoración del 1 al 6, en la que 6 representa el nivel avanzado. Según las investigaciones realizadas por Canese et al. (2021), sobre el uso y alcance de las TIC en los colegios de Gestión Oficial de la Educación Media en Paraguay, estas revelan que la mayoría de los docentes están en la etapa de comprensión, familiarización y adaptación de los recursos TIC, y que un porcentaje muy bajo manifiesta estar en la etapa creativa

de integrar plenamente las tecnologías educativas a sus clases (Canese et al., 2021). Estos antecedentes motivaron la realización de esta investigación con los docentes de este mismo nivel para que, a partir de los resultados, se puedan establecer estrategias pertinentes que fortalezcan el desempeño en las CDD.

Este proceso de recogida de información con el rigor requerido ha sido posible gracias a la colaboración de los gestores educativos para el relevamiento de los datos que redundará en beneficio del sistema educativo. Es importante resaltar que los resultados de esta investigación permitirán implementar políticas requeridas en el ámbito docente para facilitar la dotación de herramientas teórico-metodológicas pertinentes y viables para su gestión dentro del aula, por tratarse de resultados de un diagnóstico de la situación actual.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es describir los conocimientos y las prácticas que los docentes de nivel medio desarrollan, conforme a los estándares definidos por la UNESCO.

Para incorporar la implementación del uso de las TIC en el ámbito educativo, es necesario partir de las políticas educativas; desde esa perspectiva, se ha realizado un estudio con relación al uso de las TIC con docentes de instituciones de educación secundaria, y se encontró que el 52,2% de ellos y el 46,5% de los directores coincidieron en las deficiencias de los equipos de apoyo al proceso docente según la reforma (Burrola y Noriega, 2013; Rothman y Nugroho, 2010). Por otro lado, los datos obtenidos en la investigación muestran que los profesores jóvenes están más motivados para utilizar las TIC en el proceso de aprendizaje básico. De acuerdo con esto, el problema planteado versa sobre los mecanismos a través de los cuales se alfabetiza digitalmente al docente y cómo se integra este conocimiento para mejorar los logros educativos (Centeno-Caamal, 2021). Asimismo, conforme a investigaciones desarrolladas acerca de los conocimientos, práctica y uso de las TIC en el contexto de Paraguay, Montiel (2020) encontró que, en el nivel universitario, y más aún en el nivel de posgrado, se alcanzó un porcentaje elevado de docentes que conocen y utilizan las TIC. Así, con relación al diseño de actividades para plataforma virtual, el 53% de los docentes consideran ser muy buenos. El 47% también asevera que tiene un nivel alto; sin embargo, se perciben algunas debilidades en la práctica, sobre todo en relación al foro y a la retroalimentación. Por otro lado, en otra investigación desarrollada en el año 2020, también en el nivel universitario, con relación a la percepción de los docentes acerca del uso de las TIC en la Universidad Nacional de Pilar, el 43% manifestó que puede utilizar herramientas interactivas para dar explicaciones a los estudiantes sobre las capacidades que se pretende lograr, tales como Canva, *Genially*, *Popplet*, *Jamboard*, entre otras, para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto indica que, tanto en la Educación Media como en la universitaria, aún tenemos uso limitado de estas herramientas (Velázquez, 2023).

Conforme se plantea en una propuesta documental elaborada por el Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación de Chile (ENLACES), en colaboración con la UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), las competencias en la aplicación de las TIC se organizan en cuatro grupos, que son:

- Pedagógica: que se traduce en la posibilidad de que los docentes desarrollen formas de aplicar las TIC en sus materias para hacer un uso efectivo de ellas en su proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Colaboración y trabajo en red: permite aprender colaborativamente con las plataformas de usos educativos, de modo que el aprendizaje no queda limitado o reducido al aula.
- Aspectos sociales: se vincula a que la tecnología trae consigo nuevos derechos y responsabilidades, como el acceso igualitario a recursos tecnológicos, el cuidado de la salud de los individuos y el respeto de la propiedad intelectual.
- Aspectos técnicos: que está relacionado con el tema del aprendizaje permanente, en cuyo contexto los docentes deben actualizar sus conocimientos de *hardware* y *software*, a medida que emergen nuevos desarrollos tecnológicos (UNESCO, 2008, p. 37).

Del mismo modo, las competencias que debe adquirir el docente de este siglo son bastante versátiles y contextualizadas a cada país o región, según el modelo de CDD requerido por su política educativa. Tal como lo expresa Jiménez Hernández et al. (2021) "los modelos persiguen (…) la mejora de la calidad educativa de cada país o región a través del fomento de políticas educativas y capacitaciones docentes, tanto inicial como permanentemente, para adquirir estas competencias" (p. 115). En lo que concierne a la tecnología, todo se renueva, y cada vez más existen aplicaciones de las que se debe extraer su utilidad en el ámbito de la educación. Desde esa perspectiva, en el marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO, nos plantean el potencial y las dificultades que pueden generar estas innovaciones. Desde esta perspectiva, nos encontramos en los REA con varios materiales, tales como aplicaciones multimedia, *podcasts* y cualquier otro material diseñado para la enseñanza y el aprendizaje y disponibles para el uso por educadores y educandos, sin pagar regalías o derechos de licencia. En ese mismo orden de cosas, encontramos las redes sociales, las tecnologías móviles, el Internet de las cosas, la Inteligencia Artificial (en adelante IA), Realidad Virtual (en adelante RV) y Realidad Aumentada (en adelante RA), macro datos, codificación, y la ética y protección de la privacidad; herramientas muy aplicables a la educación, pero que requieren el dominio de uso por parte de los docentes (UNESCO, 2019). Siguiendo en la misma línea, este documento expone que las competencias del docente relacionadas con las TIC incluyen tres niveles de competencia que el docente debe demostrar: la adquisición, la profundización y la creación de conocimientos

aplicando las herramientas TIC cotidianamente. A su vez, cada nivel presenta seis aspectos que reflejan funciones características de un docente en ejercicio que le permiten crecer y perfeccionarse continuamente (pp. 23-24). El aspecto a tratar en este trabajo es la pedagogía que alienta a los docentes a adquirir competencias TIC para perfeccionar los métodos de enseñanza-aprendizaje.

Las competencias TIC que serán caracterizadas en el contexto de esta investigación se refieren a tres niveles, que varían según el dominio.

El primer nivel se refiere a la adquisición de conocimientos, que a su vez comprende seis aspectos, que son:

- Determinar cómo y en qué medida sus prácticas docentes se corresponden con las políticas institucionales y/o nacionales y apoyan su consecución.
- Analizar las normas curriculares y determinar cuál puede ser el uso pedagógico de las TIC para cumplirlas.
- Seleccionar adecuadamente las TIC en apoyo a metodologías específicas de enseñanza y aprendizaje.
- Conocer las funciones de los componentes de los equipos informáticos y los programas de productividad más comunes, y ser capaz de utilizarlos.
- Organizar el entorno físico, de tal manera que la tecnología esté al servicio de distintas metodologías de aprendizaje de forma inclusiva.
- Utilizar las TIC para su propio perfeccionamiento profesional (UNESCO, 2019, p. 25).

El segundo nivel se refiere a la profundización de conocimientos, que se desglosa en seis aspectos, que son:

- Idear, modificar y aplicar prácticas docentes que contribuyen a la consecución de políticas nacionales y/o institucionales, compromisos internacionales (por ejemplo, convenios de las Naciones Unidas) y prioridades sociales.
- Integrar las TIC de forma transversal en los contenidos disciplinares, los procesos de enseñanza y evaluación y los niveles de curso, y crear un entorno de aprendizaje potenciado por las TIC en el cual los alumnos, con la ayuda de estas tecnologías, cumplen con las normas y los niveles curriculares.
- Diseñar actividades de aprendizaje basadas en proyectos y apoyadas por las TIC, y utilizar las TIC para ayudar a los alumnos a crear, aplicar y seguir planes de proyecto, y resolver problemas complejos.
- Combinar diversos recursos y herramientas digitales a fin de crear un entorno digital integrado de aprendizaje, para ayudar a los alumnos a desarrollar capacidades de resolución de problemas y de reflexión de alto nivel.
- Utilizar las herramientas digitales de forma flexible para facilitar el aprendizaje

colaborativo, gestionar a los alumnos y otras partes involucradas en el aprendizaje, y administrar el proceso de aprendizaje.
- Utilizar la tecnología para interactuar con redes profesionales, con miras a potenciar su propio perfeccionamiento profesional (UNESCO, 2019, p. 32).

El tercer nivel comprende la creación de conocimientos, cuyos aspectos son:

- Efectuar una reflexión crítica acerca de las políticas educativas tanto institucionales como nacionales, proponer modificaciones, idear mejoras y anticipar los posibles efectos de dichos cambios.
- Determinar las modalidades óptimas de un aprendizaje colaborativo y centrado en el educando, con miras a alcanzar los niveles requeridos por currículos multidisciplinarios.
- Al determinar los parámetros del aprendizaje, promover la autogestión de los alumnos en el marco de un aprendizaje colaborativo y centrado en el educando.
- Construir comunidades del conocimiento y utilizar herramientas digitales para promover el aprendizaje permanente.
- Liderar la elaboración de una estrategia tecnológica para la escuela, a fin de convertirla en una organización de aprendizaje.
- Desarrollar, experimentar, formar, innovar y compartir prácticas óptimas de forma continua, para determinar de qué manera la tecnología puede prestar los mejores servicios a la escuela (UNESCO, 2019, p. 39).

Asimismo, Seas (2021) propone un marco de competencias de los docentes en materia de TIC, donde se identificaron cuatro dimensiones o áreas de competencias, que constituyen: el aprendizaje, el diseño, la implementación y la evaluación e investigación en el uso de las TIC. En esta propuesta se establece que el docente debe adquirir el aprendizaje básico de las herramientas TIC e incorporar su uso para la enseñanza. Un nivel de competencia superior se relaciona con el diseño junto con la planificación y el uso de las herramientas en el contexto educativo acorde con la capacidad pretendida, y la implementación se relaciona con el proceso de enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la administración asertiva de estas herramientas. Por último, la evaluación, en su nivel más elevado de la competencia requerida por los docentes, se articula con el desarrollo, la innovación y el uso ético y legal vinculado con la rigurosidad investigativa para la solución de problemas y la innovación mediante el uso de las herramientas TIC.

MÉTODO

Para la caracterización de los conocimientos y las prácticas de los docentes del Nivel Medio sobre las competencias en TIC definidas por la UNESCO, observadas durante el año 2023, se realizó una investigación con enfoque cuantitativo, considerando que se utilizó un cuestionario que mide los conocimientos y las prácticas de los docentes con relación al marco de competencias de los mismos en materia de TIC de la UNESCO, 2019. Conforme lo planteado por Hernández et al. (2014), una escala es un instrumento de medición que utiliza la estadística para su validación, y luego su análisis también requiere la aplicación de soportes estadísticos.

Para evaluar el conocimiento y la práctica de los docentes en el uso de las TIC, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se diseñó un cuestionario semiestructurado, con los reactivos derivados del marco de competencias docentes, centrados en los aspectos pedagógicos, tecnológicos y metodológicos, con validación de contenido por tres expertos. Asimismo, se aplicó una prueba piloto a 30 docentes de la Educación Media, basada en las competencias TIC de los docentes, definidas por la UNESCO; luego algunos ítems que no reunían el criterio discriminativo fueron eliminados del cuestionario para su aplicación definitiva.

Esta investigación se focalizó en la percepción de los docentes sobre el conocimiento y uso de estas herramientas digitales, con el fin de deducir los tres niveles mencionados en las CDD (el conocimiento, la profundización y la creación), planteados por la UNESCO. El afianzamiento para la profundización y la creación de contenidos digitales para el uso didáctico se sustenta en la práctica.

La población de estudio está conformada por 39.637 docentes de 17 departamentos del país, más un distrito de la Capital, Asunción (Dirección General de Tercer Ciclo y Nivel Medio, MEC, 2023). El tamaño de la muestra se obtuvo mediante el calculador de muestra *on-line*, *QuestionPro*, que con una heterogeneidad del 10%, un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, arrojó 154 unidades muestrales, que conforman los docentes de 17 departamentos del país y el distrito Capital. Para obtener una muestra representativa de todos los departamentos del país, se realizó un cálculo estratificado por cantidad de docentes de cada departamento, lo que se logró mediante el cálculo de la constante de proporcionalidad k=n/N = 0,00388526, que fue el multiplicador por cada cantidad de docentes por departamento. El tipo de muestreo se basó en cadena o por redes, mediante el contacto con los supervisores de la zona que fueron los participantes clave, a quienes enviamos el formulario para que pudieran remitirlos, a su vez, a los docentes de la Educación Media hasta completar la unidad muestral considerada representativa para la población en estudio (Hernández et al., 2014, p. 388).

La revisión bibliográfica previa permitió delimitar los indicadores para definir los reactivos que evalúan los conocimientos y las prácticas de los docentes.

A continuación, se muestra el cálculo realizado mediante afijación proporcional.

Tabla 1

Cálculo muestral estratificado por afijación proporcional

Departamentos	Cantidad de docentes	Muestra por redondeo	
Alto Paraguay	102	0,39629639	1
Alto Paraná	3.436	13,349749	13
Amambay	528	2,05141661	2
Boquerón	427	1,65900547	2
Caaguazú	3.573	13,8820294	14
Caazapá	1.569	6,09597094	6
Canindeyú	1.407	5,46655902	5
Capital	4.441	17,254434	17
Central	8.696	33,7862099	34
Concepción	1.566	6,08431516	6
Cordillera	1.942	7,54517244	8
Guairá	1.530	5,94444585	6
Itapúa	2.658	10,3270177	10
Misiones	983	3,81920932	4
Ñeembucú	561	2,17963014	2
Paraguarí	2.052	7,9725509	8
Presidente Hayes	727	2,82458309	3
San Pedro	3.439	13,3614047	13
Total	39.637	154	154

Nota. Fuente: Dirección General de Tercer Ciclo y Nivel Medio (MEC, 2023).

La información obtenida del cuestionario fue sometida a un proceso de codificación, tabulación y análisis, mediante el procesador estadístico SPSS, de cuyas gráficas se pudo facilitar la interpretación de los resultados a la luz de los objetivos propuestos en este trabajo de investigación (Méndez Álvarez, 1999).

El aspecto ético se contempló mediante el consentimiento informado solicitado a cada docente participante antes de completar el cuestionario.

RESULTADOS

Realizados los análisis correspondientes sobre los diversos factores y habiendo consultado a 154 docentes de la Educación Media del país, se presentan los siguientes resultados.

Tabla 2

Conocimiento y uso pedagógico de paquetes de software

Conocimiento y uso pedagógico de paquetes de software.	Si	No	Blanco
Conoce procesadores de textos *(Word, Google docs)*.	94%	5%	2%
Usa procesadores de textos *(Word, Google docs)*.	86%	8%	6%
Conoce hojas de cálculos (*Excel*, hojas de cálculo de Google)	88%	10%	2%
Usa hojas de cálculos (*Excel*, hojas de cálculo de google)	73%	20%	8%
Conoce presentación de diapositivas (*Power Point, Canva, Prezi, Genially)*.	91%	6%	3%
Usa presentación de diapositivas (*Power Point, Canva, Prezi, Genially)*	76%	16%	8%
Conoce clientes de correo (*Gmail, Outlook*).	88%	7%	5%
Usa clientes de correo (*Gmail, Outlook*).	87%	8%	5%
Conoce servicios en la nube (*Google drive, Onedrive*).	89%	6%	5%
Usa servicios en la nube (*Google drive, Onedrive*).	81%	12%	7%
Conoce buscadores *Google, Yahoo,* otros.	93%	2%	5%
Usa buscadores *Google, Yahoo*, otros.	92%	5%	3%
Conoce TIC para propiciar el Aprendizaje Basado en Proyectos.	90%	8%	2%
Usa TIC para propiciar el Aprendizaje Basado en Proyectos.	75%	18%	7%
Conoce recursos para el Aprendizaje Basado en Proyectos.	89%	9%	2%
Aplica recursos para el Aprendizaje Basado en Proyectos.	74%	19%	7%
Selecciona TIC para las estrategias de evaluación (portafolios, rúbricas, formulario Google, organizadores gráficos).	89%	6%	5%
Usa TIC para las estrategias de evaluación (portafolios, rúbricas, formulario Google, organizadores gráficos).	81%	15%	4%

Elaboración propia con datos basados en el resultado de la encuesta.

Esta gráfica busca explicar el nivel de adquisición de conocimientos planteados por las competencias TIC, centradas especialmente en el aspecto pedagógico, descrito en la Tabla 2. Con relación al conocimiento y uso pedagógico de los paquetes de *software*, según puede notarse, los encuestados mencionaron en su mayoría conocer y utilizar los procesadores de texto (94%), seguido por el conocimiento y uso que tienen de los buscadores (93%), un importante grupo también dijo conocer las presentaciones de diapositivas (91%), aunque en menor porcentaje las usan (76%). Conocen y emplean

en igual proporción los buscadores en Internet; no obstante, asumen conocer en un 90% el conocimiento y uso de las TIC para propiciar el aprendizaje basado en proyectos y problemas, y hay un 75% que los conocen, pero solo un 15 % hace uso de los mismos. Hay un 89% que sabe seleccionar las TIC; de los cuales 81% las utiliza. En todos los casos, los encuestados conocen las herramientas; sin embargo, las utilizan en un menor porcentaje.

En esta gráfica se puede verificar que los docentes poseen los conocimientos de algunos paquetes de *software* de aplicación en el ámbito de la educación; sin embargo, el porcentaje de uso disminuye. La realidad de las instituciones de nuestro país, conforme a sondeos realizados en los cursos de capacitación desarrollados, se debe a la falta de una conexión segura y estable de la red de Internet; no obstante, los tres primeros indicadores de este factor no requieren precisamente la dotación de red de Internet, ya que el *Microsoft 365* las tiene incorporadas. Llama la atención que el uso de los procesadores no alcance el 100% entre los encuestados.

En cuanto a los indicadores referidos al conocimiento y uso de las tecnologías para propiciar aprendizajes basados en proyectos y problemas, también se describe un uso más limitado con relación a su conocimiento. Llama la atención que en la educación secundaria aún se utilicen recursos convencionales en los proyectos de fin de curso que se solicitan a los estudiantes. En cuanto al nivel de adquisición de conocimientos sobre las TIC y en cuanto a la selección adecuada de las metodologías específicas de enseñanza-aprendizaje, los encuestados tienen conocimiento; pero, cuando se hace referencia a la aplicación de dichos recursos, se minimiza la percepción de los mismos.

Tabla 3

Conocimiento y uso de REA

Conocimiento y uso de REA	Si	No	Blanco
Conoce motores de búsqueda (Google, Mozilla, Internet explorer).	92%	4%	5%
Usa motores de búsqueda (Google, Mozilla, Internet explorer).	91%	4%	5%
Conoce *Classroom* para procesos pedagógicos creando el espacio virtual.	90%	8%	2%
Usa Classroom para procesos pedagógicos creando el espacio virtual.	57%	34%	8%
Conoce la *Swite* de Google para educación.	89%	9%	2%
Usa la *Swite* de Google para educación.	69%	25%	5%
Conoce aplicaciones de *Microsoft office 365* (*Word, Excel, Power Point, One note, One drive, Teams, Microsoft forms*).	91%	8%	2%
Usa aplicaciones de *Microsoft office 365* (*Word, Excel, Power Point, One note, One drive, Teams, Microsoft forms*).	79%	15%	5%
Conoce medios digitales inclusivos y accesibles, como audio, vídeo, animaciones, y realidad virtual y/o aumentada para complementar los contenidos disciplinares.	88%	9%	3%
Usa medios digitales inclusivos y accesibles, como audio, vídeo, animaciones, y realidad virtual y/o aumentada para complementar los contenidos disciplinares.	76%	20%	5%
Conoce gráficos y organizadores como mapas conceptuales, mapas mentales usando herramientas digitales de la *Web*.	85%	12%	3%
Crea gráficos y organizadores como mapas conceptuales, mapas mentales usando herramientas digitales de la *Web*.	63%	31%	6%
Conoce minitutoriales, para la comprensión de conceptos y procedimientos en modalidad asincrónica.	79%	18%	2%
Crea minitutoriales para la comprensión de conceptos y procedimientos en modalidad asincrónica.	40%	50%	10%
Conoce principios básicos de seguridad cibernética y alfabetización mediática e informacional.	66%	32%	2%
Aplica principios básicos de seguridad cibernética y alfabetización mediática e informacional.	40%	48%	12%
Conoce programas informáticos educativos y recursos de Internet, para utilizarlos como herramientas pedagógicas.	76%	18%	5%
Evalúa y usa programas informáticos educativos y recursos de Internet, para utilizarlos como herramientas pedagógicas.	56%	35%	9%
Conoce procedimientos para utilizar las redes sociales integrando a colegas docentes, alumnos y padres.	85%	11%	5%
Aplica procedimientos para utilizar las redes sociales integrando a colegas docentes, alumnos y padres.	63%	27%	10%

Elaboración propia con datos basados en el resultado de la encuesta.

Respecto al conocimiento y uso de los REA, que consisten en las herramientas digitales específicas para el área educativa, pudo verificarse que los encuestados conocen y emplean los motores de búsqueda en un alto porcentaje; sin embargo, cuando se refiere a la utilización de *Classroom Suite de Google*, de *Microsoft Office 365*, estos los conocen en un buen porcentaje, pero su uso es más reducido. Somos conscientes de que desde el Ministerio de Educación y Ciencias (en adelante MEC) se realizaron jornadas de capacitación durante la pandemia para los docentes, pero al no utilizar las herramientas educativas abiertas sugeridas, no se produjo una apropiación de estas. La mayoría de los encuestados manifestó que utilizaron en menor proporción los principios básicos de seguridad para el uso de entornos virtuales, la creación de tutoriales para sus clases y la utilización de programas de evaluación, entre otros. En el documento de la UNESCO puede leerse que, si los docentes llegan al nivel de profundización, serán capaces de idear actividades de aprendizaje basadas en proyectos utilizando las TIC, que servirán para ayudar a los alumnos a crear, aplicar y seguir planes de proyectos y a resolver problemas complejos, todo lo cual impactará directamente en el potencial de las capacidades tecnológicas de los estudiantes (UNESCO, 2019b). De hecho, durante las jornadas realizadas para estos actores educativos, hemos evidenciado que existen aún muchas limitaciones en cuanto a la adquisición de competencias que propone la UNESCO para los docentes del siglo XXI. Este fenómeno ocurre tanto en docentes como en alumnos, quienes manejan las redes sociales para la comunicación; sin embargo, en otras competencias digitales, estos se hallan limitados.

Tabla 4

Conocimiento y uso de las TIC para el propio perfeccionamiento

Conocimiento y uso de las TIC para el propio perfeccionamiento	Sí	No	Blanco
Conoce herramientas digitales para ahorrar tiempo y facilitar tareas administrativas, como informes, registros y horarios.	86%	9%	5%
Utiliza herramientas digitales para ahorrar tiempo y facilitar tareas administrativas, como informes, registros y horarios.	81%	15%	5%
Conoce herramientas para elaborar planes de clase y actividades de aprendizaje que describen el aprendizaje basado en proyectos.	87%	9%	4%
Utiliza herramientas para elaborar planes de clase y actividades de aprendizaje que describen el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).	76%	18%	6%
Conoce dispositivos digitales interconectados para crear una red que incluya a los alumnos y al docente, permitiéndoles compartir recursos digitales y trabajar en colaboración en las actividades de la clase.	82%	15%	2%
Utiliza dispositivos digitales interconectados para crear una red que incluya a los alumnos y al docente, permitiéndoles compartir recursos digitales y trabajar en colaboración en las actividades de la clase.	50%	40%	10%
Conoce redes profesionales para tener acceso a oportunidades de aprendizaje profesional.	86%	11%	2%
Utiliza redes profesionales para tener acceso a oportunidades de aprendizaje profesional.	62%	29%	9%
Conoce herramientas TIC propicias para uso de los alumnos y los guía para seleccionar aquellas relacionadas con el ejercicio del razonamiento, la planificación, la reflexión y la creación de conocimientos.	80%	15%	5%
Guía herramientas TIC propicias para uso de los alumnos y los guía para seleccionar aquellas relacionadas con el ejercicio del razonamiento, la planificación, la reflexión y la creación de conocimientos.	62%	27%	11%
Conoce herramientas para ayudar a los alumnos a diseñar planes y actividades de proyecto que los hagan participar en investigaciones colaborativas, encaminadas a resolver problemas, o en la creación artística.	80%	18%	2%
Guía con herramientas para ayudar a los alumnos a diseñar planes y actividades de proyecto que los hagan participar en investigaciones colaborativas, encaminadas a resolver problemas, o en la creación artística.	56%	33%	11%

Elaboración propia con datos basados en el resultado de la encuesta.

Con relación al conocimiento y uso de las TIC para su propio perfeccionamiento, se pudo verificar que los docentes conocen las herramientas digitales para ahorrar tiempo en un 86%, y el 81% de ellos las usa. Este porcentaje va descendiendo cuando nos referimos al conocimiento (87%) y al uso de recursos (76%) para la elaboración de planes. Un 82% de los docentes crean y tienen acceso a las redes, mientras que solo un 50% de los mismos las usa. Un 80% de los docentes conocen las herramientas para ayudar a los alumnos a diseñar planes y actividades, pero solamente un 56% de los mismos las utiliza para guiar a los alumnos.

El uso de las herramientas digitales potencia las CDD y el desarrollo del pensamiento crítico, tanto en los docentes como en los estudiantes. Los estudios realizados han explorado el uso de aplicaciones de aprendizaje móvil y plataformas de aprendizaje en línea para apoyar la enseñanza y el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, según lo confirman Ertmer et al. (2019), Crompton et al. (2021) y Kuhn et al. (2018), Rivadeneira et al. (2023).

En este trabajo encontramos que los docentes poseen los conocimientos; sin embargo, en cuanto a las prácticas y al uso de los REA, el porcentaje ha disminuido. Esto evidencia que el porcentaje de docentes con conocimientos en el uso sistemático de los REA es más reducido. Llama la atención que, en un momento donde están en pleno auge los procesos de aprendizaje en línea a través de la creación de las redes cooperativas, todavía existan algunos docentes que aún se distancien del uso de estas herramientas, especialmente hoy en día con el uso creciente de la IA, que favorece, optimiza y abrevia los trabajos y los proyectos en el ámbito de la enseñanza y la evaluación de los docentes.

Si bien es cierto que el uso con fines didácticos de las TIC se ha impuesto en las instituciones de nivel medio durante la pandemia con el *Google Meet*, se produjeron algunas limitaciones para su uso efectivo, ya sea por la falta de conectividad, por la falta de capacitaciones tanto a docentes como a estudiantes o por el uso de aparatos celulares con reducida memoria, generando desmotivación para la aplicación sistemática en el uso de las TIC, tal como se expone en un trabajo realizado durante la pandemia con respecto a las dificultades presentadas para el uso de las plataformas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabrera y Valladolid, 2022).

Siguiendo en la línea de que los docentes manifestaron desconocimiento en el uso de las TIC, especialmente aquellas que incorporan estrategias de enseñanza y evaluación, en un estudio realizado por Canese et al. (2021), se demuestra que más del 80% de los docentes indican la necesidad de capacitación en tres aspectos relacionados con las TIC, que son la didáctica de la especialidad, estrategias de la evaluación en la virtualidad y las herramientas de comunicación en línea (Canese, 2022), los cuales coinciden con los resultados obtenidos en este trabajo de investigación. Asimismo, los docentes

solicitan la capacitación para el uso de estas herramientas con el objeto de tener una aproximación de lo requerido por los estándares de competencias TIC de la UNESCO, que exigen conocimientos, profundización y creación de conocimientos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Luego de la revisión analítica y exhaustiva de los resultados obtenidos en esta investigación, a la luz de las teorías y los lineamientos nacionales e internacionales, fue posible describir los conocimientos y las prácticas de los docentes del nivel medio conforme a los estándares definidos por la UNESCO.

Se ha podido observar que estos docentes conocen en un buen porcentaje las plataformas, los REA y otros recursos para su perfeccionamiento profesional; sin embargo, cuando nos referimos a cuántos de estos recursos son utilizados por los docentes para crear, diseñar y/o ayudar a los estudiantes a realizar trabajos colaborativos, proyectos, aprendizajes basados en problemas y otros, este porcentaje va disminuyendo, lo cual constituye una alerta para implementar capacitaciones a los docentes. Se concluye que los docentes presentan una actitud y un conocimiento favorables; sin embargo, solo unos pocos docentes pudieron alcanzar un nivel de conocimiento suficiente, llegando en algunos casos al nivel de profundización. En cuanto al nivel de creación, se percibe aún un empoderamiento incipiente. Desde esta perspectiva creemos que existe la necesidad de potenciar el uso de estos recursos, más aún con la inserción de la IA en educación actualmente. Consideramos que los docentes debemos participar en capacitaciones en materia de las TIC, teniendo en cuenta las políticas nacionales que relacionan infraestructura, plataformas y redes asequibles de información, con el fin de minimizar las brechas existentes entre docentes y estudiantes de un contexto a otro.

A pesar de que hay ofertas de cursos nacionales e internacionales que coadyuvan al perfeccionamiento docente, existe todavía la necesidad de ampliar la cobertura tanto a los docentes que ejercen sus actividades en el sector público como en el privado, o aquellos que desempeñan sus funciones en zonas rurales o urbanas. De esta manera reduciremos las brechas existentes entre estos sectores y ampliaremos los procesos de inclusión educativa tan pretendida, según los Objetivos del Desarrollo Sostenible de 2030.

Se concluye destacando la intención de generar espacios de discusión entre los gestores institucionales, los docentes y los estudiantes, resaltando la necesidad de actualización en las competencias digitales docentes, para llegar a un nivel de profundización y creación de materiales que serán de uso en las distintas áreas del saber científico-tecnológico. Esto redundará en beneficio de la optimización de recursos y aprendizajes contextualizados, lo cual requiere el involucramiento de los gestores, docentes y estudiantes.

REFERENCIAS

Burrola Vasqueza, M.B., y Noriegab, J. Á. V. (2013). *Estudio sobre habilidades TIC en docentes de secundaria bajo la reforma educativa en México*.

Cabrera, J. C. Y., y Valladolid, H. G. C. (2022). La tutoría estudiantil universitaria virtual en tiempos de pandemia: Una revisión sistemática del 2020 al 2021. *Sinergias Educativas*. https://doi.org/10.37954/se.vi.268

Canese, V. (2022). *Uso y alcance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los colegios de gestión oficial de la Educación Media*. FACEN-UNA. https://books.google.com.py/books?id=AGVoEAAAQBAJ

Canese, V., Páez, R., Amarilla, J., y Rodríguez, P. (2021). *Uso y alcance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los colegios de gestión oficial de la Educación Media* (PINV 18-121). FACEN-UNA. https://sites.google.com/facen.una.py/pinv18-121/inicio

Centeno-Caamal, R. (2021). Formación tecnológica y competencias digitales docentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 11*(1), 174-182. https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.210

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. F., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill Education.

Jiménez Hernández, D., Muñoz Sánchez, P., y Sánchez Giménez, F. S. (2021). La competencia digital docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (10), 105–120. https://doi.org/10.6018/riite.472351

Johnson, S. (2016). *¿Quién se ha llevado mi queso? Cómo adaptarnos a un mundo en constante cambio*. Ediciones Urano.

Méndez Álvarez, C. E. (1999). *Metodología. Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables y administrativas* (2.ª ed.). Kimpres Ltda. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24204w/Re/Metodologia_guia_para_elaborar_disenos_invesatigacion.pdf

Montiel Careaga, C. E. (2020). Conocimiento, práctica y uso de las TIC para el ambiente educacional en red. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED), 1*(2), 42-52. https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/2228

Rivadeneira, E. M. J., Torres, T. Y. V., Jaramillo, N. I. A., Ayovi, D. J. Q., y Cubi, J. G. A. (2023). Estrategias efectivas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(2), Artículo 2. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5780

Seas Tencio, J. (2021). Desarrollo profesional docente en TIC en contextos interculturales. La experiencia del Bachillerato en Ciencias de la Educación I y II ciclos, con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar. *Innovaciones Educativas, 23*(Especial), 147-162. https://doi.org/10.22458/ie.v23iEspecial.3659

UNESCO (2008). *Estándares TIC para la formación inicial docente: Una propuesta en el contexto chileno*. OREALC/Ministerio de Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163149?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-3c2f7695-d8eb-4a44-9d34-13d0c0cb6a39

UNESCO (2019a). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. UNESCO.

UNESCO (2019b). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO versión 3*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163149?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-3c2f7695-d8eb-4a44-9d34-13d0c0cb6a39

Velázquez, D. E. (2023). Percepción de los docentes acerca del uso del aula virtual de la UNP-2020. *Jetypeka, Revista Científica Multidisciplinar, 2*(2), 10. https://www.revistajetypeka.edu.py/index.php/revistas/article/view/24

Velázquez, D. E., y Torres Velázquez, N. S. (2021). Conocimiento y percepciones de los estudiantes del aula virtual en la Universidad Nacional de Pilar. *Teuken Bidikay. Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad, 12*(18). https://doi.org/10.33571/teuken.v12n18a11

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE APLICADAS POR DOCENTES EN ENTORNOS VIRTUALES DE UNA FACULTAD

TEACHING-LEARNING STRATEGIES APPLIED BY TEACHERS IN VIRTUAL ENVIRONMENTS OF A FACULTY

Walter Marcial Ojeda Benítez*
Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Ciencias Económicas,
Coronel Oviedo, Paraguay.
https://orcid.org/0009-0004-5928-7891

Alcides Santacruz Giménez**
Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción,
Campus Caaguazú en Coronel Oviedo, Paraguay.
https://orcid.org/0009-0009-2783-6549

Fecha de recepción: 04/08/2024 Fecha de aceptación: 07/10/2024

RESUMEN

El presente trabajo surge en un contexto de clases virtuales y presenciales, conocidas como modalidad híbrida. Se desconoce la aplicabilidad y adaptabilidad de las estrategias habitualmente utilizadas en la enseñanza presencial en el nuevo contexto virtual. El objetivo de esta investigación[1] fue describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en el desarrollo de las clases virtuales. En cuanto a la metodología, se utilizó el enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo. La población objeto de estudio estuvo compuesta por 66 docentes del tercer al octavo semestre de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Asunción (UNA), y la muestra participante incluyó a 54 docentes. Para la recopilación de datos, se utilizó una encuesta con un cuestionario cerrado con escala de *Likert*. El instrumento fue validado por expertos y a través del índice estadístico Alfa de Cronbach. El análisis y la tabulación de datos se

* Correo: wojeda@eco.una.py

** Correo: santacruzgimenezalcides@gmail.com

1 Este artículo se presenta con base en una Tesis de Maestría en Educación.

llevaron a cabo utilizando el *software* estadístico SPSSv28 y *Excel*. Los resultados indican que las estrategias de enseñanza predominantes consistieron en la exposición magistral, complementada con guías de actividades. En menor medida, se implementaron estrategias activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el estudio de casos y el juego de roles. Esto resalta la adaptación de los docentes al contexto virtual, priorizando la interacción entre docente y alumno, la entrega de tareas y la evaluación de áreas con mayores dificultades.

Palabras clave: estrategias, docentes, virtuales, interacciones, adaptabilidad

ABSTRACT

The present work arises in a context of virtual and face-to-face classes, known as hybrid modality. The applicability and adaptability of the strategies usually used in face-to-face teaching in the new virtual context is unknown. The objective of this research was to describe the teaching-learning strategies used in the development of virtual classes. In terms of methodology, the quantitative approach was used with a descriptive scope. The study population consisted of 66 teachers from the third to the eighth semester of the Faculty of Economic Sciences (FCE) of the National University of Asuncion (UNA), and the participant sample included 54 teachers. For data collection, a closed-ended questionnaire survey with Likert scale was used. The instrument was validated by experts and through Cronbach's alpha statistical index. Data analysis and tabulation were carried out using SPSSv28 and Excel statistical software. The results indicate that the predominant teaching strategies were lectures, complemented by activity guides. To a lesser extent, active strategies such as project-based learning (PBL), case studies, and role-playing were implemented. This highlights the teachers' adaptation to the virtual context, prioritizing teacher-student interaction, task submission, and the assessment of areas with greater difficulties.

Keywords: strategies, teachers, virtual, interactions, adaptability

INTRODUCCIÓN

La docencia universitaria tradicional se distingue por su enfoque presencial, centrado en estrategias de enseñanza–aprendizaje, donde el espacio físico y la interacción entre los docentes y estudiantes son fundamentales. Sin embargo, este paradigma experimentó un cambio abrupto provocado por la pandemia de coronavirus en el año 2020. Por esta razón, la presente investigación se orienta en analizar las estrategias didácticas adoptadas por los docentes universitarios, especialmente en el contexto del desarrollo de las clases

virtuales. La importancia de abordar la investigación sobre el docente universitario, como unidad de análisis, radica en su continua relevancia, dado que su contribución en la formación de estudiantes es fundamental. En este contexto, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) hasta el año 2030 pretenden aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados. Esto mediante la cooperación internacional para la formación de docentes y la impartición de enseñanzas, especialmente en el nivel universitario (Naciones Unidas, 2018).

Ante este escenario, exploramos investigaciones a nivel internacional, específicamente en el ámbito de las estrategias didácticas empleadas por los docentes universitarios. Amaluisa-Rendón et al. (2022) recopilan información bibliográfica sobre estrategias de enseñanza tanto en modalidad presencial como virtual, así como las características subyacentes del confinamiento debido a la pandemia del COVID-19. Resaltan la importancia de las competencias en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte del docente, buscando establecer las estrategias metodológicas más utilizadas en el contexto citado.

Asimismo, las reflexiones de García-Peñalvo (2020) aportan una valiosa perspectiva al analizar los aspectos positivos derivados de la adopción del entorno virtual en la educación superior. Su trabajo destaca la aceleración digital integral, tanto a nivel docente como institucional. Además, aborda las brechas metodológicas surgidas debido a la migración de la enseñanza presencial a la virtual.

Otras investigaciones dan cuenta de que el tema es objeto de estudio en relación a la percepción de los estudiantes sobre las estrategias didácticas utilizadas por docentes en entornos virtuales (Gavilanes González et al., 2022; Marrufo y Espina, 2021; Ochoa Camac, 2021; Ovalle, 2021 y, en el ámbito de la educación virtual, Estrada Araoz et al., 2022).

A nivel nacional, se han publicado más bien investigaciones acerca del abordaje de estrategias metodológicas innovadoras (Olavarrieta, 2023), así como estrategias didácticas en plataformas educativas (Larroza y Zotelo, 2023), aunque no específicamente sobre el uso de estas estrategias en contextos virtuales. Por lo tanto, persiste un vacío importante en la producción de conocimientos sobre el tema objeto de estudio.

Este trabajo se centra en las estrategias didácticas que son conjuntos integrados de actividades diseñadas por el docente que, además de generar espacios creativos, favorecen el logro de aprendizajes y dan sentido a la relación didáctica (Dirección General de Educación Superior Tecnológica [DGEST], 2012). Se ajustan continuamente a objetivos, contenidos y contextos.

Revisando las ideas de Anijovich y Mora (2012), las estrategias de enseñanza pueden definirse "como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos" (p.24). Estas pautas generales indican cómo instruir sobre el tema específico, teniendo en cuenta qué aspectos deseamos que nuestros alumnos comprendan, así como las razones y los propósitos detrás de esta comprensión.

En tal sentido, apuntamos hacia las estrategias de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. Los mismos son conceptos que se complementan, atendiendo a que las estrategias de enseñanza contienen métodos y técnicas que guían las actividades y los contenidos para el logro del aprendizaje del alumno, el docente en su labor de guía del proceso, analiza el contexto y propone las estrategias que considera más apropiadas para el logro de los objetivos educativos propuestos, todos los alumnos tienen el potencial de aprender y es tarea del docente encontrar la estrategia apropiada para dicho propósito (Galvis, 2019).

El nuevo contexto obliga, en general, a tomar medidas excepcionales. En un corto periodo de tiempo, se produjeron numerosos cambios en todo el proceso de la gestión de la educación. Uno de los cambios más destacados fue la transición rápida de la presencialidad a la virtualidad, como ya mencionamos. Ante el aislamiento preventivo, el desarrollo de las clases presenciales se volvió desafiante, poniendo a prueba a todo el sistema educativo, incluido el nivel superior.

Ante la situación, la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Asunción, Filial Coronel Oviedo, siguiendo pautas de la casa central, adoptó mecanismos para la adaptación de las clases presenciales al entorno virtual. Este cambio supone la adaptación de los contenidos, las estrategias, actividades a un entorno desconocido para la mayoría docentes, alumnos y responsables de la gestión educativa. Se realizaron las primeras capacitaciones propiciadas por la mencionada Facultad, que fueron insuficientes para responder a la demanda del momento en cuanto uso de variadas estrategias para la enseñanza en la virtualidad.

Dados los antecedentes, se plantea el siguiente problema: ¿Cuáles fueron las estrategias de enseñanza-aprendizaje predominantes en el desarrollo de las clases virtuales durante el tercer al octavo semestre de la carrera de Contaduría Pública en la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Asunción, Filial Coronel Oviedo, ¿durante el año 2021? Las preguntas específicas que derivan son las siguientes: ¿Cuáles fueron las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas habitualmente en el desarrollo de las clases presenciales? ¿Cuáles fueron las características recurrentes en el desarrollo de las clases en el entorno virtual? ¿Cómo fue el proceso de adaptación de las estrategias, técnicas, contenidos y evaluaciones del entorno presencial al virtual?

Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo general describir las estrategias de enseñanza-aprendizaje que predominaron en las actividades educativas del tercer al octavo semestre de la carrera de Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Asunción, Filial Coronel Oviedo, durante el periodo 2021. Este análisis se lleva a cabo en un escenario de emergencia sanitaria, caracterizado por cambios en los hábitos y la forma de interactuar, que afectan a la salud, la economía y la educación. En este último aspecto, la investigación busca identificar las herramientas, medios utilizados para mitigar los efectos de la pandemia en el desarrollo de las clases. Además, se pretende explorar la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje al nuevo contexto por parte de los docentes.

MÉTODO

La investigación que se presenta se enmarca dentro del enfoque cuantitativo. Según Campoy (2019), la investigación cuantitativa tiene por objetivo recoger, procesar y analizar datos cuantitativos relacionados con variables predefinidas, utilizando para ello la herramienta de la encuesta. En este estudio, se aborda la estrategia de enseñanza-aprendizaje como variable principal, centrándose en el análisis de docentes universitarios.

Con relación a lo expuesto previamente, es pertinente destacar que el enfoque de investigación propuesto en este trabajo, considerando el nivel de profundización, se clasifica como investigación descriptiva. Según Ríos (2017), este tipo de investigación busca la identificación de características, comportamientos y propiedades del objeto de estudio, ya sea en el presente o en el futuro; en este último caso, la investigación se denomina pronóstico.

La población invitada constó de 66 docentes pertenecientes del tercer al octavo semestre de la carrera de Contaduría Pública de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Asunción, Filial Coronel Oviedo, turnos tarde y noche. La muestra participante incluyó a 54 docentes. Al respecto, la muestra participante son los sujetos que aceptaron formar parte del estudio (Campoy, 2019).

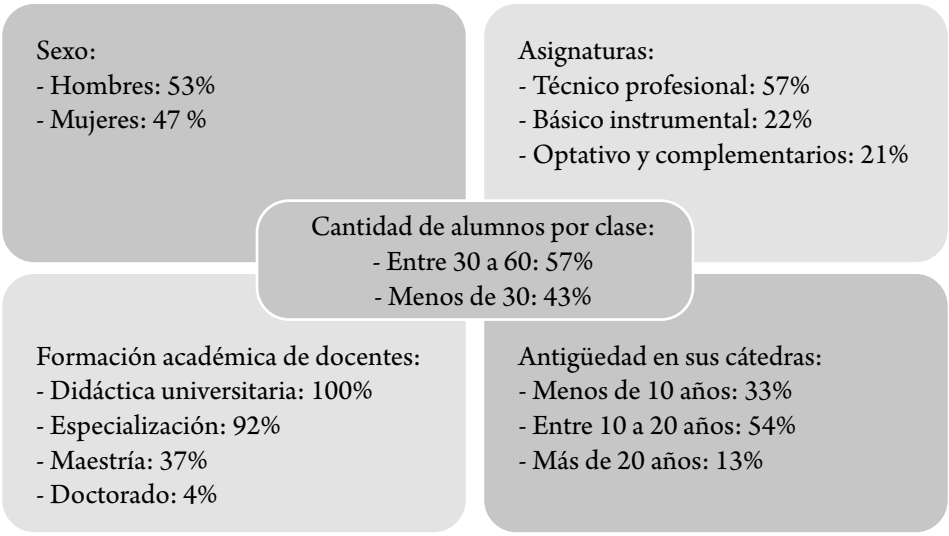
La técnica empleada para recopilar datos fue la encuesta, utilizando un cuestionario tipo escala de Likert como instrumento para medir el grado de acuerdo o frecuencia en la aplicación de estrategias, con 27 ítems divididos en varias secciones. El cuestionario fue validado por expertos y presentó un alto índice de fiabilidad del Alfa de Cronbach (0,870). Para la creación y aplicación de la encuesta, se utilizó la plataforma *Google Forms.* Asimismo, la distribución del cuestionario se llevó a cabo mediante mensajería instantánea utilizando la aplicación *WhatsApp* y fue dirigida a los docentes. El procesamiento de los datos se llevó a cabo mediante el *software* SPSS v.28, empleando hojas

electrónicas y la aplicación de estadísticas descriptivas para analizar y describir los hallazgos del estudio.

RESULTADOS

A continuación, se presentan resultados de la variable sociodemográfica recogida, en cuanto a sexo, asignaturas, cantidad de alumnos por clase, formación académica del docente y antigüedad en sus cátedras.

Figura 1
Variables sociodemográficas



Elaboración propia.

En la Figura 1 se describen las variables sociodemográficas. En cuanto al sexo de los 54 encuestados, 29 son hombres y 25 mujeres. En el área de las asignaturas, el 57% corresponde a Técnico Profesional, seguido por Básico Instrumental con un 22%, y en menor porcentaje optativo y complementario. Respecto a la variable cantidad de alumnos por clase, el 57% de los docentes tiene entre 30 a 60 alumnos. En relación a la formación académica de los docentes, los resultados indican que el 100% posee didáctica universitaria, el 92% cuenta con alguna especialización, el 37% tiene una maestría y un 4% con un doctorado. En cuanto a la variable antigüedad en la docencia, el 54% de los docentes tiene entre 10 a 20 años de antigüedad y un 13% tiene más de 20 años.

A continuación, se muestran los resultados en torno a la variable clases presenciales.

Tabla 1
Recuento de variables de clases presenciales

Variable	Siempre	A veces	Nunca
En clases presenciales, utilizaba la estrategia de clases magistrales.	73%	19%	8%
En clases presenciales, utilizaba metodología (explicación, aplicación, reflexión de resultados).	87%	9%	4%
En clases presenciales, utilizaba metodología de estudio de casos.	73%	19%	8%
En clases presenciales, utilizaba Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).	67%	22%	11%
En clases presenciales, utilizaba juego de roles.	34%	30%	36%

Elaboración propia en base a resultados de encuesta realizada.

En la Tabla 1, que presenta la variable estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas habitualmente en el desarrollo de las clases presenciales, se puede observar que las estrategias más frecuentemente empleadas por los docentes son aquellas que siguen la secuencia metodológica de explicación, aplicación de ejercitarios y reflexión de resultados, con un 87% de utilización de los docentes. Le siguen en frecuencia las clases magistrales y el uso de metodología estudio de casos, ambas con un 73%, y la estrategia de comprensión lectora con un 71%. No obstante, es interesante observar que estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el juego de roles en clases presenciales muestran una menor adopción, con porcentajes del 67% y 34%.

Con respecto a las características recurrentes en el desarrollo de las clases en el entorno virtual, se encontraron los siguientes resultados.

Tabla 2

Características recurrentes en el desarrollo de las clases en el entorno virtual

Variable	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo
	Siempre	A veces	Nunca
En clases virtuales, interactúa con los alumnos mediante el Google Meet.	92%	6%	2%
En clases virtuales, interactúa con los alumnos mediante el correo electrónico.	44%	25%	31%
En clases virtuales, interactúa con los alumnos mediante app WhatsApp.	79%	15%	6%
En clases virtuales, interactúa con los alumnos mediante el foro de Google Classroom.	66%	17%	17%

Elaboración propia con base en resultados de la encuesta realizada.

De acuerdo a los datos presentados en la Tabla 2, que aborda las características recurrentes en el desarrollo de clases virtuales en la FCE-UNA, Filial Coronel Oviedo, en el periodo estudiado, se destaca que las formas de interacción entre docentes y alumnos en el entorno virtual se dieron en un 92% por medio del *Google Meet* para las clases sincrónicas. En el caso de las clases asincrónicas, el medio utilizado con mayor frecuencia es la aplicación de *WhatsApp* con un 79%, seguido por el foro del *Google Classroom* con un 66%, y en menor medida el correo electrónico con un 44%. Estos resultados evidencian una fuerte preferencia por las herramientas de comunicación en tiempo real, como *Google Meet* para las clases sincrónicas y el uso del *WhatsApp* para las clases asincrónicas.

La Tabla 3 presenta la primera parte de las comparaciones en la utilización de las diferentes estrategias metodológicas en la presencialidad como en las clases virtuales.

Tabla 3

Características del proceso de adaptación de las estrategias, técnicas, contenidos y evaluaciones del entorno presencial al virtual

Variable: estrategias metodológicas	**Nunca**	**A veces**	**Siempre**
En clases virtuales, utilizaba metodología de exposición magistral.	8%	13%	79%
En clases presenciales, utilizaba metodología de exposición magistral.	8%	17%	75%
En clases virtuales, utilizaba metodología de comprensión lectora.	8%	14%	78%
En clases presenciales, utilizaba metodología de comprensión lectora.	8%	18%	75%
En clases virtuales, utilizaba metodología (explicación, aplicación, reflexión de resultados).	4%	6%	91%
En clases presenciales, utilizaba metodología (explicación, aplicación, reflexión de resultados).	4%	9%	87%
En clases virtuales, utilizaba metodología estudio de casos.	17%	25%	58%
En clases presenciales, utilizaba metodología estudio de casos.	8%	19%	74%
En clases virtuales, utilizaba metodología de ABP.	33%	30%	37%
En clases presenciales, utilizaba metodología de ABP.	28%	24%	48%
Variable: adaptación de estrategias, técnicas y contenidos	**Nunca**	**A veces**	**Siempre**
En clases virtuales, utilizaba estrategia de exposición magistral con preguntas en el *Google Meet.*	0%	6%	94%
En clases virtuales, utilizaba estrategia exposición magistral con *WhatsApp.*	4%	15%	81%
En clases virtuales, utilizaba metodología de comprensión lectora con trabajo práctico virtual.	0%	14%	86%
En clases virtuales, utilizaba estrategia estudio de casos con trabajo grupal virtual con archivo colaborativo.	12%	17%	71%
En clases virtuales, utilizaba estrategia metodología (explicación, aplicación, reflexión de resultados) con entrega de archivo colaborativo.	12%	18%	70%
En clases virtuales, utilizaba estrategia ABP y trabajo de investigación con exposición en *Meet*.	27%	15%	58%
Variable: adaptación evaluaciones	**Nunca**	**A veces**	**Siempre**
Considera que las evaluaciones presenciales son más fáciles de controlar que las virtuales.	6%	11%	83%
Utilización en evaluación virtual con trabajo virtual archivo multimedia.	27%	12%	61%

Elaboración propia.

Se observa en la Tabla 3 que la metodología que sigue la secuencia de explicación, aplicación, presentación y reflexión de resultados, junto con las clases magistrales y actividades de comprensión lectora, muestra resultados similares en ambos entornos, lo que sugiere que no existieron inconvenientes para su adaptación de la presencialidad al entorno virtual.

En las metodologías consideradas activas, como estudio de casos y el ABP, existieron variaciones en su aplicación con una notoria reducción en su uso en el entorno virtual. Esta disminución podría deberse a que las mismas requieren de mayor preparación por parte del docente, sumado al cambio de entorno y el desconocimiento de su aplicabilidad en el nuevo escenario, llevando a la preferencia por otras metodologías.

De acuerdo a la Tabla 3, la segunda parte que aborda las combinaciones metodológicas utilizadas en este periodo, podemos referirnos a la exposición magistral en el *Google Meet* durante las clases sincrónicas, combinada con preguntas como estrategia para propiciar la interacción, la cual fue utilizada en un 94% habitualmente. Asimismo, la misma metodología, pero con interacciones asincrónicas a través de la aplicación *WhatsApp*, fue utilizada en un 81%. La actividad de comprensión lectora, combinada con entrega de un archivo multimedia en el *Google Classroom*, fue utilizada habitualmente en un 86% de los casos.

Las estrategias que siguen la secuencia metodológica de explicación, aplicación y reflexión de resultados, así como estudios de casos, combinados con entrega de un trabajo grupal en formato de archivo colaborativo, fueron utilizadas en promedio en un 70%. Por último, la estrategia ABP, combinada con la defensa del trabajo práctico por parte de los alumnos en *Google Meet*, simulando exposiciones, fue utilizada en un 58%.

Siguiendo en la Tabla 3, en la tercera sección observamos que los docentes encuestados consideran en un 83% de los casos que las evaluaciones en el entorno presencial son más fáciles en cuanto a su control que en el entorno virtual, y un 61% de los mismos combinó los formularios de evaluación con entregas de archivos multimedia. Estos resultados podrían entenderse como que hubo variedad de estrategias y su adaptación a los entornos presenciales y virtuales. Asimismo, reflejan la percepción de los docentes respecto a las dificultades para controlar evaluaciones en cada contexto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Las estrategias metodológicas más utilizadas por los docentes en el entorno presencial fueron las que poseen la secuencia de explicación, aplicación y reflexión de resultados, seguidas por las estrategias de comprensión lectora, exposición magistral y estudio de

casos. Algunas estrategias también utilizadas, pero en menor grado, fueron el ABP y juego de roles.

Con relación a la variable características recurrentes en el desarrollo de las clases en el entorno virtual, la forma en que un docente interactuaba en clases sincrónicas con los alumnos fue mediante preguntas realizadas en el *Google Meet*, y en la parte asincrónica el medio más utilizado fueron el mensaje de texto en la aplicación *WhatsApp* y, en menor medida, el foro del *Google Classroom* y el correo electrónico.

En torno a la variable característica del proceso de adaptación de las estrategias, técnica, contenidos y evaluaciones del entorno presencial al virtual, los docentes, de acuerdo a su experiencia y el área en que se desenvuelven, están encargados de planificar las estrategias de enseñanza que se adecuen a su asignatura y las características de los estudiantes. En el proceso de adaptación de las diferentes estrategias metodológicas, la estrategia más utilizada fue la que cuenta con la secuencia de explicación, aplicación y reflexión de resultados, seguida de clases magistrales y comprensión lectora, cuya utilización fue con mayor frecuencia que en las clases presenciales. Las estrategias como estudio de casos y ABP tuvieron una reducción considerable en su aplicación en las clases virtuales. La estrategia de clases magistrales se implementa en clases sincrónicas con el *Google Meet* y asincrónicas con el uso de *WhatsApp.* La estrategia de comprensión lectora fue combinada con la entrega de un trabajo práctico en formato multimedia en un apartado del *Google Classroom.* La estrategia que sigue la secuencia explicación, aplicación y reflexión de resultados, así como el estudio de casos, también fue combinada con una entrega en el *Classroom* en formato de archivo colaborativo. Por último, la estrategia de ABP fue complementada con un trabajo investigativo grupal, seguido de su entrega y defensa por parte de los alumnos en *Google Meet.*

A partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que las estrategias metodológicas más utilizadas en el contexto virtual fueron las que poseen la secuencia metodológica de explicación, aplicación y reflexión de resultados. Les siguen en uso las clases magistrales, comprensión lectora y el estudio de casos. En cuanto a la interacción en las clases sincrónicas, se dio principalmente mediante preguntas en el *Google Meet,* y las interacciones de las clases asincrónicas se dieron en forma de consultas por vía de *WhatsApp.* Finalmente, las actividades pedagógicas se realizaron por medio de guías de trabajo en el Google Classroom, donde la entrega de trabajos prácticos individuales y grupales se llevó a cabo por medio de archivos multimedia o archivos colaborativos. Estas conclusiones sugieren una adopción efectiva de las estrategias de enseñanza-aprendizaje al entorno virtual, priorizando la interacción y la entrega de materiales de forma digital.

REFERENCIAS

Amaluisa-Rendón, P., Núñez-Torres, O. y Amaluisa-Rendón, A. (2022). Estrategias de enseñanza docente: modalidad presencial a modalidad virtual en el confinamiento. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 6*(10), 199-209. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.peda-gog22.04061013

Anijovich, R., Mora, S. y Luchetti, E. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.

Campoy Aranda, T. (2019). *Metodología de la Investigación Científica*. Asunción: Marben.

Dirección General de Educación Superior Tecnológica. (2012). *Modelo educativo para el siglo XXI: Formación y desarrollo de competencias profesionales*. Secretaría de Educación Pública.

Estrada Araoz, E. G., Gallegos Ramos, N. A., y Puma Sacsi, M. Á. (2022). Percepción de los estudiantes universitarios sobre la educación virtual durante la pandemia de COVID-19. *Revista San Gregorio, 1*(49), 74-89. https://doi.org/10.36097/rsan.vol49.1967

Galvis Panqueva, A. (2019). *Direccionamiento estratégico de la modalidad híbrida en educación superior: Conceptos, métodos y casos para apoyar toma de decisiones*. Ediciones Uniandes -Universidad de los Andes.

García-Peñalvo, F. J. y Corell, A. (2020). La CoVId-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales, 9*(2), 83-98.

Gavilanes González, E. P., Altafulla Macias, S. C., López Zea, M. A., y Carrillo Rosero, D. A. (2022). Estrategias didácticas digitales aplicadas en las clases virtuales durante la pandemia del 2020. *Conrado*, *18*(86), 387-394.

González, P. R. O. (2023). Abordaje de las estrategias metodológicas innovadoras implementadas en el instituto de formación docente Quiindy, durante el año 2022. *Aula Pyahu - Revista de Formación Docente y Enseñanza*, *1*(1), 141-150.

Larroza, M. M. M., y Sanabria Zotelo, M. E. (2023). Estrategias didácticas en plataformas educativas: experiencia de docentes de Licenciatura en Administración en universidad pública de Paraguay. *Región Científica, 2*(1), 202330. https://doi.org/10.58763/rc202330

Marrufo, R. M. y Espina, W. P. (2021). Estrategias de enseñanza virtual utilizadas con los alumnos de educación superior para un aprendizaje significativo. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, *3*(1), 1-28.

Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Ochoa Camac, K.A. (2021*). Percepción de los estudiantes de enfermería sobre las estrategias didácticas que utilizan los docentes en el entorno virtual de una universidad pública de Lima, 2021*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://hdl.handle.net/20.500.12672/16685

Olavarrieta González, P. R. (2023). Abordaje de las estrategias metodológicas innovadoras implementadas en el instituto de formación docente Quiindy, durante el año 2022. *AULA PYAHU - Revista de Formación Docente y Enseñanza, 1*(1), 141–150. https://doi.org/10.47133/rdap2023.

Ovalle, O.N.G. (2021). Estrategias didácticas virtuales acogidas por el docente universitario en tiempos de COVID-19. *Revista Docencia Universitaria, 2*(2), 41-51.

Ríos Ramírez, R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción*. Málaga: Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

NIVEL DE CONOCIMIENTO EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA, MATEMÁTICA Y CIENCIAS SOCIALES, DE EGRESADOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA DEL 2023. DEPARTAMENTO DE PARAGUARÍ, PARAGUAY

LEVEL OF KNOWLEDGE IN SPANISH LANGUAGE AND LITERATURE, MATHEMATICS AND SOCIAL SCIENCES, OF SECONDARY EDUCATION GRADUATES OF 2023. DEPARTMENT OF PARAGUARÍ, PARAGUAY

Luciano Román Medina*
Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción", Unidad Pedagógica, Centro de Investigación y Desarrollo Bartolomé de las Casas, Carapeguá, Paraguay.
https://orcid.org/0000-0002-1101-7700

Venialdo Santacruz Zárate**
Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción". Unidad Pedagógica, Centro de Investigación y Desarrollo Bartolomé de las Casas, Carapeguá, Paraguay.
https://orcid.org/0000-0002-9383-0681

María Luján Amarilla Gaette***
Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción". Unidad Pedagógica, Centro de Investigación y Desarrollo Bartolomé de las Casas, Carapeguá, Paraguay.
https://orcid.org/0000-0001-9997-3571

Fecha de recepción: 04/06/2024 Fecha de aceptación: 28/10/2024

RESUMEN

El presente artículo plantea como objetivo evaluar el nivel de conocimiento de jóvenes egresados de la Educación Media de distritos correspondientes al departamento de Paraguarí, en tres áreas: Matemática, Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura.

* Correo: luciano.roman@uc.edu.py
** Correo: venialdo@gmail.com
*** Correo: maria.amarilla.gaette@uc.edu.py

El estudio adopta el enfoque cuantitativo y utiliza como instrumento de levantamiento de datos un cuestionario semiestructurado tipo test, con ítems predominantemente objetivos. Los resultados revelan un nivel muy bajo de conocimientos en todas las áreas evaluadas, destacándose Matemática con los resultados más bajos, seguida de Lengua Castellana y Literatura. En Ciencias Sociales, si bien el rendimiento también es bajo, es un poco mejor que en las dos áreas anteriores. Si se comparan estos resultados con otros estudios similares, parecen indicar que el nivel de aprendizaje se va deteriorando, lo que demuestra la necesidad de profundizar sobre las causas o factores que inciden en este bajo rendimiento, desde otras perspectivas, como la de los docentes y otros agentes educativos.

Palabras clave: calidad educativa, aprendizaje, mejora de la educación, eficacia del docente, educación media

ABSTRACT

The objective of this article is to evaluate the level of knowledge of young high school graduates from districts corresponding to the department of Paraguarí, in three areas: Mathematics, Social Sciences, and Spanish Language and Literature. The study adopts a quantitative approach and uses a semi-structured test-type questionnaire with predominantly objective items as a data collection instrument. The results reveal a very low level of knowledge in all the areas evaluated, with Mathematics standing out with the lowest results, followed by Spanish Language and Literature. In Social Sciences, although performance is also low, it is slightly better than the two previous areas. If we compare these results with other similar studies, it seems to indicate that the level of learning is deteriorating, which demonstrates the need to delve deeper into the causes or factors that affect this low performance, from other perspectives such as that of teachers and other educational agents.

Keywords: educational quality, learning, educational improvement, teacher effectiveness, secondary education

INTRODUCCIÓN

El bajo rendimiento académico de los estudiantes paraguayos no es un fenómeno nuevo (Suárez et al., 2016). Según el resultado del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), del 2019, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), los estudiantes paraguayos (3° y 6° grados) se encuentran por debajo del promedio de otros países de la región, y el peor resultado se registró en el área de Matemática.

Así también, en el estudio internacional sobre la educación cívica de la *International Civic and Citizenship Education Study* (2009), los estudiantes paraguayos demostraron una baja comprensión de conceptos democráticos y actitudes favorables a prácticas autoritarias o dictatoriales.

El Ministerio de Educación y Ciencias (MEC, 2019) menciona que en el bajo rendimiento influyen varios factores, como el tipo de institución, las actividades extraescolares, la calidad de la instrucción y el involucramiento familiar. Además, sostiene que para mejorar el sistema educativo se debe considerar el contexto socioeconómico y lingüístico de los estudiantes, enfatizar la formación docente, la gestión escolar y el apoyo académico para igualar oportunidades educativas.

No obstante, las diferencias que existían en los niveles de aprendizaje según el tipo de instituciones (privadas, públicas, rurales, urbanas) son cada vez menos, considerando los últimos estudios sobre evaluación de aprendizaje, que muestran un bajo rendimiento más generalizado (Corvalán y Portillo, 2020; Román y Amarilla, 2023).

En el área de Matemática, Oxley-Insfrán (2023) investigó la eficacia de los docentes y concluyó que no existe correlación entre el nivel educativo de los profesores de Matemática de tercer grado y el rendimiento de los estudiantes, es decir, todas las categorías de profesores muestran una tasa general de ineficacia del 74% a la hora de alcanzar los niveles de competencia deseados entre los estudiantes, y la mayoría de los estudiantes se sitúan en los niveles I y II en lugar de en los niveles superiores III y IV.

El rendimiento académico de los estudiantes paraguayos, principalmente, de la Educación Básica y Media, se ha convertido en objeto de estudio. Martínez (2013) abordó el aprendizaje de la Matemática desde la perspectiva de los profesores de Educación Media, y concluyó que los factores afectivos mejoran o dificultan el aprendizaje de esta ciencia. Según este autor, una cantidad significativa de docentes sostiene que gran parte del estudiantado demuestra aversión hacia la Matemática, actitudes y representaciones sociales adversas relacionadas con el fracaso en el aprendizaje de la Matemática.

Otro factor no menos relevante es la pandemia del COVID-19, que agravó el problema de la educación, considerando la falta de infraestructura adecuada de las escuelas, la baja preparación de los docentes en el uso de herramientas informáticas, la desigualdad y la pobreza. En este sentido, Corvalán y Portillo (2020) sostienen que con la pandemia se profundiza la crisis preexistente en educación. En esta misma línea, la Fundación Alda (2020) menciona:

> La pandemia y las medidas educativas implementadas en este contexto, como se ha afirmado reiteradamente, han puesto en evidencia estos problemas y en muchos casos los ha profundizado: mayor énfasis en el logro de las competencias básicas a

> los (sic) que se reduce el concepto de aprendizaje, énfasis en el cumplimiento de tareas, mayor uniformidad y homogeneidad en las propuestas educativas, mayores exigencias a docentes, se traslada la escuela al hogar, pero no se considera las condiciones de vida, la pobreza, el nivel educativo de madres y padres, mayor presión en las mujeres, en especial en las madres para suplir la ausencia de la escuela y la falta del docente, lo que genera en muchos casos mayor estrés, incluso violencia en la familia y un aumento de la brecha social y educativa entre los que tienen acceso a la tecnología y que no tienen las condiciones mínimas para utilizar la plataforma educativa y realizar las tareas asignadas (pp. 12-13).

En el nivel universitario, el rendimiento académico también ha sido objeto de estudio desde múltiples perspectivas. Fernández (2018) estudió los desafíos que enfrentan los docentes respecto a los estudiantes, y enfatiza en la figura del docente innovador y su rol como facilitador para el logro del aprendizaje. Por otro lado, destaca el papel protagónico que deben asumir los estudiantes. Por lo tanto, la causa del bajo rendimiento académico no depende solo de los docentes, sino también de los propios estudiantes.

Por su parte, Benítez y González (2017) mencionan entre las causas del bajo rendimiento de estudiantes de una universidad de Itapúa factores académicos, pedagógicos, institucionales y demográficos. Es decir, es un problema multifactorial que puede presentarse de diversas formas, considerando los niveles educativos.

En este contexto, esta investigación plantea como objetivo evaluar el nivel de conocimiento de los estudiantes egresados de la Educación Media de la cohorte de egreso 2023 en tres áreas: Matemática, Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura, para ofrecer propuestas de mejora o mostrar una realidad que pueda ser considerada por parte de los tomadores de decisiones, los encargados de diseñar y ejecutar las políticas públicas en el Paraguay. Asimismo, el estudio se circunscribe dentro de la línea de investigación educación de calidad, que incluye varios trabajos afines relacionados con aprendizaje de estudiantes universitarios y de Educación Media.

MÉTODO

El enfoque de la investigación fue cuantitativo, pues aborda desde una perspectiva objetiva el fenómeno en estudio y recurre a datos numéricos o estadísticos para presentar los resultados (Díaz et al., 2015; Hernández et al., 2014). Concretamente, se enmarca en lo que algunos autores como Escudero (2016) denominan investigación evaluativa, cuyo objetivo es aportar información real y contextual, que permita analizar las prácticas, tomar decisiones o plantear cambios para la mejora.

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario semiestructurado tipo test, organizado en tres secciones: Matemática, Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura, e incluyó planteamientos que a priori los estudiantes deberían conocer, porque están relacionados con los objetivos generales de la educación paraguaya y el perfil de egreso de la Educación Media, como lograr la conciencia ética de los educandos para asumir sus derechos y responsabilidades cívicas; generar y promover una democracia participativa, la adquisición de competencias lingüísticas, la aplicación del pensamiento científico, crítico y autónomo.

Sin embargo, la mayoría de los ítems presentados en el cuestionario fueron de completamiento, es decir, solo se debía escribir la palabra que falta en la oración, para facilitar la tabulación de los resultados y establecer comparaciones. Solo dos ítems de Ciencias Sociales incluyeron, por un lado, definición; y, por otro, valoración (ítems referidos a democracia y dictadura).

El cuestionario utilizado fue validado mediante juicio de experto, compuesto por docentes de Educación Media del área de Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura, lo que permitió ajustar la redacción de algunos ítems y, sobre todo, contextualizar mejor la prueba a la realidad de los estudiantes.

En cuanto a las características de los sujetos que integraron la muestra, la mayoría tenía 17 años (92%) y el resto de 18 (8%) años. Considerando la variable sexo, el 55% fueron mujeres y el 45%, varones. Por otro lado, el 55% proviene de bachilleratos técnicos; y el 45%, del bachillerato científico (Ciencias Básicas y Ciencias Sociales), de la cohorte de egreso del 2023. Desde el punto de vista académico, la mayoría de los estudiantes obtuvo un alto rendimiento en la Educación Media: el 28% egresó como alumno distinguido; y el 22%, como mejor egresado.

Con respecto al tipo de muestreo, se optó por el muestreo por conveniencia (no probabilístico) que, según Stewart (s.f.), es un método que suele denominarse muestreo por disponibilidad y se utiliza principalmente por su practicidad y eficacia. En este sentido, en esta investigación se incluyó a estudiantes, a los cuales se tuvo acceso o que se presentaron en la primera clase del cursillo de Castellano[1]. Aunque no constituye una muestra representativa del departamento de Paraguarí, permite aproximarse a la realidad y, principalmente, confrontar con otros estudios similares para evaluar tendencias.

En el procedimiento de recolección de los datos, se explicó a los estudiantes que las informaciones generadas tenían un doble propósito: primero, como prueba diagnóstica en

1 Este curso fue desarrollado por la Universidad Católica Unidad Pedagógica Carapeguá, con el objetivo de preparar a los jóvenes para las pruebas administradas en el marco de las Becas del Gobierno, en 2024.

el marco del cursillo de Castellano; y segundo, como insumo para esta investigación. Por razones éticas, no se solicitó la identificación de los estudiantes que participaron en el estudio, para asegurar el anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada.

El levantamiento de los datos se llevó a cabo en un salón, bajo la supervisión de dos profesores, a fin de garantizar la validez de los resultados obtenidos. Seguidamente, se realizó la corrección de las pruebas, ítem por ítem, para tabular y presentar los resultados según la cantidad de aciertos y errores en cada ítem.

RESULTADOS

Matemática

En este apartado fueron presentados a los estudiantes los siguientes planteamientos sobre conceptos matemáticos:

- Es el ángulo mayor que un recto, pero menor que un llano…….
- En la secuencia hay tres números primos, diagrama los que son: 10 9 23 6 3 12 14 15 17 18
- La siguiente figura geométrica se denomina  ……...
- Es una expresión algebraica que consta de varios términos……

Los resultados que se muestran en la Tabla 1 evidencian un desempeño muy por debajo de lo esperado: en dos ítems (sobre ángulo y figura geométrica), el 100% de las respuestas fueron erróneas o no completadas. En cambio, en los dos ítems restantes, las respuestas acertadas están muy por debajo del 50% (véase Tabla 1).

Tabla 1
Resultados en el área de Matemática

Ítems	Correctas	Incorrectas	Correctas %	Incorrectas %
Conocimiento de ángulo	0	55	0%	100%
Conocimiento de números primos	12	43	22%	78%
Conocimiento de figura geométrica	0	55	0%	100%
Conocimiento de álgebra	5	50	9%	91%
Totales	17	203	8%	92%

Nota. Datos tomados de la prueba aplicada a los estudiantes (2024).

En síntesis, en los planteamientos matemáticos hubo 8% de aciertos y 92% de errores, lo que demuestra un nivel muy bajo de conocimientos en los aspectos evaluados y una realidad preocupante, teniendo en cuenta las características de la muestra: estudiantes destacados académicamente en la Educación Media.

Además, es importante poner de relieve que los planteamientos presentados a los estudiantes solo aludían a cuestiones conceptuales; por lo tanto, fueron de menor dificultad en comparación con problemas matemáticos más complejos que exigen razonamiento.

Estos resultados coinciden con diversas investigaciones nacionales e internacionales, y revelan la necesidad de cuestionar sobre los porqués de este bajo rendimiento: ¿la poca formación de los maestros?, ¿la didáctica empleada en esta asignatura?, ¿la propia actitud o predisposición de los estudiantes hacia la Matemática?

Al respecto, Medina (2023) concluye en su investigación que la actitud de los estudiantes hacia la Matemática es fundamental, y es un aspecto que se debe trabajar. El citado autor destaca que las estrategias de enseñanza son esenciales en la Matemática, sobre todo, aplicar a situaciones reales y contextuales: "El docente debe contextualizar los contenidos matemáticos a la realidad del estudiante y utilizar ejemplos prácticos relacionados con las actividades cotidianas, esto permitirá darle un significado y un propósito al estudio de la disciplina, lo cual motiva al estudiante a querer aprender" (p. 156).

Por su parte, Sosa y Ayala (2021) cuestionan la escasa productividad científica en el Paraguay en el área de Matemática. Por ejemplo, "… no se puede afirmar que exista una comunidad organizada de investigadores. Tampoco se puede apreciar la existencia de un movimiento en Educación en Matemática" (p. 4). Por lo tanto, la investigación es incipiente en esta área y constituye un terreno aún por explorar. En este contexto, estos bajos resultados se podrían asociar a la realidad país o entender dentro de un marco de referencia más amplio.

En la misma línea, Mello y Giménez (2020) enfatizan en la necesidad de implementar estrategias didácticas dinámicas y centradas en los estudiantes, además de revisar el currículo, así como la formación de los docentes. En este sentido, estos autores destacan el bajo rendimiento que obtuvieron los estudiantes de profesorado en Educación Escolar Básica en las pruebas de Matemática.

Tanto en los estudios de Mello y Giménez (2020) como de Medina (2023) se ha demostrado una escasa utilización del método Pólya, que se usa para resolver problemas y es considerado por varios autores como una metodología que estimula el gusto hacia la Matemática. Al respecto, Mello y Giménez (2020) sostienen:

> […] una cierta cantidad de docentes afirma utilizar de manera esporádica técnicas innovadoras como la metodología de George Pólya para la resolución de problemas. Se ha podido observar que muchos docentes conocen esta metodología, aunque no la integran con regularidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje […] una minoría de docentes promueve el aprendizaje colaborativo a través de trabajos grupales. En general no se consideran los conocimientos previos de los estudiantes y tampoco se da la necesaria importancia a la participación activa de los mismos (p. 113).

Por su parte, Pacher (2021) analiza los factores determinantes en el rendimiento matemático tomando como referencia los resultados de PISA-D. El autor menciona que los estudiantes con mejor rendimiento provienen de un entorno económico, social y cultural más favorable, así como aquellos que cursaron la educación inicial. Aunque son de menor incidencia, también se mencionan factores como el clima de aula, los recursos bibliográficos con que cuenta la escuela y la existencia de profesores de tiempo completo en la institución.

Considerando los hallazgos de Pacher (2021), uno de los problemas que enfrenta la educación paraguaya y que explica los bajos resultados en Matemática es la inequidad, donde la escuela debe asumir un rol clave para compensar las carencias y reducir la brecha de las desigualdades.

Ciencias Sociales

En el área de Ciencias Sociales, los planteamientos presentados fueron los siguientes:

- Define los siguientes términos:
  - ✓ Democracia:
  - ✓ Dictadura:

- Entre democracia y dictadura, ¿cuál prefieres y por qué?

- Escribe el nombre y apellido de las siguientes autoridades nacionales:
  - ✓ Presidente de la Cámara de Senadores……
  - ✓ Presidente de la Cámara de Diputados……
  - ✓ Ministro de Educación y Ciencias…….
  - ✓ Director Paraguayo de Itaipú…….

Tal como se aprecia en la Tabla 2, también hubo un bajo rendimiento, aunque mejor en comparación con el área de Matemática. En todos los ítems, hubo mayor porcentaje de errores que de aciertos.

Tabla 2
Resultados en el área de Ciencias Sociales

Ítems	Correctas	Incorrectas	Correctas %	Incorrectas %
Definición de democracia	26	29	47%	53%
Definición de dictadura	23	32	42%	58%
Conocimiento de autoridades nacionales	0	55	0%	100%
Totales	49	116	30%	70%

Nota. Datos tomados de la prueba aplicada a los estudiantes (2024).

Resulta llamativo el desconocimiento absoluto sobre las autoridades nacionales de la actualidad. Esto da cuenta de que los jóvenes viven desconectados de la realidad actual, de los problemas sociales, inclusive de aquellos que pueden afectarles directamente, como el nepotismo; en otras palabras, no siguen las noticias, no se informan sobre los temas políticos o no son prioritarios para ellos.

En los planteamientos abiertos sobre "democracia" y "dictadura", hubo mayor acierto, aunque se observa una definición incompleta o reduccionista de la democracia, que es asociada principalmente con "libertad". Al respecto, Acosta (2024) plantea como un problema que se da en Paraguay la visión reducida de la democracia, restringida a la mera participación electoral y a la voluntad de la mayoría.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes prefiere vivir bajo el sistema de gobierno democrático. Esto resulta comprensible, teniendo en cuenta que uno de los objetivos generales de la educación paraguaya busca formar hombres que puedan vivir en una sociedad democrática, y el actual sistema educativo busca responder a una concepción o modelo de sociedad democrática.

Sin embargo, tres estudiantes demuestran preferencia hacia la dictadura por las siguientes razones:

- "Sería útil (la dictadura) mientras se dicte para el progreso del país".
- "Ambas formas de gobierno, en este caso, dependería de la persona que está al mando para saber sobrellevarlas".
- "Es la mejor forma de gobierno (la dictadura)".

Estos resultados coinciden, en cierta medida, con el estudio internacional ICCS del 2009, sobre educación cívica, donde los estudiantes paraguayos demostraron una baja comprensión de conceptos democráticos, así como actitudes favorables a prácticas autoritarias o dictatoriales.

Asimismo, plantea otra cuestión más profunda para la reflexión: ¿por qué estos jóvenes prefieren la dictadura? Esto podría deberse al fracaso de la democracia en la realidad práctica: corrupción, desigualdad, pobreza o la permanencia de prácticas propias de la dictadura. Sobre este tema, Morínigo (2022) cuestiona la fragilidad de la democracia paraguaya, que se limita a electoralismo y meros formalismos legales sin penetrar en la propia cultura, y plantea la necesidad de internalizar los valores democráticos en las prácticas cotidianas.

Estos datos revelan un desconocimiento de la historia reciente y el daño ocasionado por la dictadura en Paraguay: desaparecidos, torturados, tierras malhabidas, abuso de poder, persecuciones, o un conocimiento quizá sesgado, considerando que actualmente todavía se escuchan expresiones defensoras de la dictadura, como "en tiempo de la dictadura se vivía mejor", "había seguridad".

Desde otra perspectiva, estos resultados podrían estar asociados al tipo de bachillerato (técnico) del que procede la mayoría de los sujetos de la muestra, donde no se da el énfasis a las cuestiones sociales y humanísticas, sino el enfoque está en lo laboral, en lo utilitario y económico. Al respecto, cabe citar a Guzmán (2022), quien menciona algunas críticas a la educación basada en competencias, por su enfoque economicista: una educación al servicio de las empresas, que se ocupa más de la creación de mano de obra barata.

Finalmente, esta realidad muestra la necesidad de replantear la didáctica en el área de Ciencias Sociales y Educación Cívica, sobre todo, tomando como referencia los objetivos de la educación paraguaya, como asumir los derechos y las responsabilidades cívicas, formar el espíritu crítico de los ciudadanos, así como generar y promover una democracia participativa. Es necesario vivir la democracia, la participación, la transparencia en la propia escuela, y no reducirla a una mera transmisión teórica, tal como señalan Sepúlveda y Valdés (2022).

Lengua Castellana y Literatura

Los planteamientos para evaluar el conocimiento del área de Lengua Castellana y Literatura fueron los siguientes:

- ……es para "enjambre", lo que "oveja" es para "rebaño".
- El despectivo de la palabra "libro" es……
- El superlativo de "íntegro" es "integérrimo", e "ínfimo" es de……..
- La palabra "amar" es un verbo que está en forma de ……

En algunos planteamientos, además de evaluar conocimientos sobre Lengua Castellana y Literatura, se buscó que los estudiantes apliquen razonamiento analógico a partir de las informaciones proporcionadas.

Tabla 3
Resultados del área de Lengua Castellana y Literatura

Ítems	Correctas	Incorrectas	Correctas (%)	Incorrectas (%)
Sustantivo	26	29	40%	60%
Despectivo	0	55	0%	100%
Superlativo	0	55	0%	100%
Verbo	1	54	2%	98%
Totales	28	193	12%	88%

Nota. Datos tomados de la prueba aplicada a los estudiantes (2024).

Estos datos dan cuenta de un nivel de conocimiento muy bajo en el área de Lengua Castellana y Literatura. Los resultados muestran el desconocimiento de la semántica y el escaso manejo de informaciones. Es llamativo que en los planteamientos sobre "despectivo" y "superlativo" no se haya obtenido ni una sola respuesta correcta. En líneas generales, en los ítems evaluados hubo un 88% de errores y 12% de aciertos (Tabla 3).

Estos resultados se encuentran muy por debajo de investigaciones anteriores realizadas en la misma área geográfica (Román, 2017; y Román y Amarilla, 2023), donde la cantidad de aciertos fue del 67% en 2017, y en torno al 56% en el estudio del 2023. No obstante, es importante puntualizar que en las investigaciones del 2017 y 2023 se utilizaron preguntas de selección múltiple, donde los estudiantes solo debían marcar la respuesta correcta, pudiendo acertar al azar. En cambio, en esta investigación los estudiantes debían completar, o sea, escribir la respuesta correcta, lo que supone un grado más de dificultad.

En cuanto a la semántica y la comprensión lectora, muchos de los estudiantes ni siquiera lograron interpretar la pregunta y al desconocer la palabra "despectivo", simplemente ya no pudieron avanzar ni intentar una respuesta. En esta misma línea, Amarilla y Arrúa (2023) concluyen que los estudiantes enfrentan dificultades en el conocimiento e interpretación del significado de las palabras, ideas u oraciones; por lo tanto, se observa una debilidad en el manejo del vocabulario o en la semántica.

Si se comparan los datos según las áreas evaluadas, el peor resultado se registró en Matemática (coincidente con ERCE, 2019 y PISA-D), aunque en todas las áreas los resultados son muy bajos (ver Tabla 4). Además, es preciso considerar otra variable que puede incidir en estos resultados: la administración sorpresiva de la prueba, que normalmente no ocurre en otras evaluaciones aplicadas por el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEPE), donde los estudiantes son entrenados con antelación por sus profesores, para lograr un mejor rendimiento.

Tabla 4
Resultados según las áreas evaluadas

Ítems	Total, aciertos	Total, errores
Matemática	8%	92%
Lengua Castellana y Literatura	30%	70%
Ciencias Sociales	12%	88%

Nota. Datos tomados de la prueba aplicada a los estudiantes (2024).

Esto plantea la necesidad de lograr un aprendizaje más profundo con los estudiantes, que comprendan, y no solo memoricen superficialmente o estudien solo para los exámenes, según se acostumbra a decir en la jerga educativa. En este sentido, cabe repetir lo señalado por la Fundación Alda (2020), que cuestiona el énfasis dado al mero cumplimiento de las tareas, sobre todo, en el tiempo de la pandemia.

Por otro lado, cabe cuestionar el sistema de evaluación de aprendizaje, que ofrece muchas facilidades o posibilidades para aprobar las asignaturas, y en la práctica genera una gran cantidad de estudiantes destacados académicamente en la Educación Media, pero que llegan con serias deficiencias a la Educación Superior.

En este contexto, es necesario que los procesos de enseñanza-aprendizaje adopten una metodología más activa, realista y contextualizada, propiciando las prácticas, el contacto con la realidad, así como propugna Ramón Indalecio Cardozo en su *escuela activa*, para favorecer un aprendizaje significativo y duradero que adquiera sentido en la realidad, tomando como referencia a teóricos de la psicopedagogía, como David Ausubel, Jerome Bruner, Lev Vygosky, entre otros.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El nivel de conocimiento de los estudiantes egresados de la Educación Media es muy bajo, abarcando a todas las áreas evaluadas en este estudio: Matemática, Lengua Castellana y Literatura y Ciencias Sociales.

En Matemática, los estudiantes desconocen conceptos básicos como números primos, ángulos y figuras geométricas. En Lengua Castellana y Literatura, la mayoría no pudo responder planteamientos sobre despectivo, superlativo y formas verbales. En Ciencias Sociales, el desempeño fue relativamente mejor dentro de lo bajo, la mayoría pudo acertar o acercarse a la definición de "democracia", pero el mayor problema está en la

desconexión de los estudiantes de la realidad nacional actual, la indiferencia sobre los temas políticos cotidianos que afectan al país.

Desde el punto de vista comparativo, los resultados están muy por debajo de otros estudios; por lo tanto, muestra una realidad muy negativa en término de aprendizaje logrado en la Educación Media, sobre todo, en el ámbito geográfico de la investigación.

Considerando estos resultados, a continuación, planteamos algunas recomendaciones:

- A los docentes, implementar estrategias didácticas variadas o innovadoras, incorporando trabajos colaborativos y dinámicas donde los estudiantes adquieran un rol activo y protagónico; y no reducir la enseñanza a mera transmisión de conocimientos, sino propiciar experiencias prácticas conectadas con la realidad, con el contexto o el entorno.

- A los directivos de las instituciones educativas, fomentar las prácticas de participación democrática en las escuelas, mediante representaciones estudiantiles, debates, y concretar lo que algunos autores denominan la escuela como espacio de participación y de práctica de ciudadanía y democracia (Observatorio Educativo Ciudadano, 2020 y Ordóñez-Santos, 2022).

- Al MEC, analizar la pertinencia del sistema de evaluación de aprendizaje, si favorece el cumplimiento del perfil de egreso de los estudiantes: *ani ohasaparei,* como se acostumbra a decir, cuando los estudiantes aprueban de grado sin adquirir los conocimientos.

- A los investigadores, realizar estudios cualitativos o mixtos sobre las estrategias didácticas que emplean los docentes, principalmente, en Matemática y en Lengua Castellana y Literatura.

- Finalmente, a las autoridades nacionales, implementar políticas y acciones para reducir la inequidad, enfocándose en los sectores más excluidos, en el marco de una educación inclusiva y de calidad.

REFERENCIAS

Acosta, O. A. (27 de noviembre de 2024). *Representaciones sociales del alumnado de la Educación Media de Paraguay sobre la participación democrática [Ponencia]*. Congreso Internacional de Ciencia, Tecnología y Sociedad (3ra. edición). Red de Investigadores para el Avance de las Ciencias - REDALAC. https://redalac.org/representaciones-sociales-del-alumnado-de-la-educacion-media-de-paraguay-acerca-de-la-formacion-ciudadana-para-la-participacion-democratica/

Amarilla, R. A., y Arrúa, N. (2023). Las técnicas de estudio en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos escritos. *Revista Paraguaya de Educación, 12*(2), 59-77.

Benítez, A. I., y González, M. R. (2017). Causas del bajo rendimiento académico de estudiantes de la carrera de Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Nacional de Itapúa, sede Encarnación. *Revista sobre Estudios e Investigaciones del Saber Académico, 11*, 44-50.

Corvalán, R., y Portillo, A. (2020). Derecho a la educación: Se profundiza una crisis preexistente. En Codehupy (Ed.). *Derechos Humanos Paraguay 2020* (pp. 219-234). Asunción: Codehupy.

Díaz, M., Escalona, M. E. V., Castro, D., León, A. A., y Ramírez, M. (2015). *Metodología de la Investigación*. Trillas.

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 22*(1), 1-21.

Fernández, S. G. (2018). Rendimiento Académico en Educación Superior: Desafíos para el Docente y Compromiso del Estudiante. *Revista Científica de la UCSA, 5*(3), 55-63.

Fundación Alda (2020). *El sistema educativo paraguayo frente a la pandemia*. https://www.fundacionalda.org/docs/sistema-educativo-en-paraguay.pdf

García, E. (s.f.). *Técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes. Las pruebas objetivas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

Guzmán, F. (2022). Problemática general de la educación por competencia. *Revista Paraguaya de Educación, 11*(2), 51-64.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación (sexta edición)*. McGraw Hill Education.

International Civic and Citizenship Education Study (2009). IEA: https://www.iea.nl/studies/iea/iccs/2009

Martínez, O. J. (2013). *El afecto en el aprendizaje de la matemática: Una mirada desde los docentes paraguayos*. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C. https://core.ac.uk/reader/33252540

Medina, G. J. (2023). Factores que inciden en el aprendizaje de Matemática. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía - UNA, 18*(2), 148-160.

Mello, J. D. y Giménez, S. (2020). Una perspectiva de la educación Matemática en Paraguay. Contribuciones desde la Universidad Nacional de Concepción. *Revista Paraguaya de Educación, 9*(1), 101-119.

Ministerio de Educación y Ciencias (2019). *Análisis de factores asociados al rendimiento académico de estudiantes de finales de ciclo. Evaluación censal 2015.* https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15339?1556276743

Morínigo, J. N. (2022). La democracia incierta: 1989-2022. *Revista Novapolis,* N.° 20, 11-42.

Observatorio Educativo Ciudadano (2020). *Democracia y participación en la escuela*. https://observatorio.org.py/especial/33

Ordóñez-Santos, M. S. (2022). Comprender la educación inclusiva al margen del ámbito clínico: una reflexión crítica para el caso colombiano. *Perspectivas, 7*(1), 134-146.

Oxley-Insfrán, V. M. (2023). SNEPE 2018: La eficacia docente en matemáticas. *Revista Científica de la UCSA, 10*(1),3-12.doi:10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.01.003

Pacher, J. R. (2021). Producción educativa y sus determinantes en Paraguay según PISA-D. Año 2018. *Población y Desarrollo, 27*(53), 55:67.

Román, L. (2018). Estudio comparativo del rendimiento de estudiantes del Curso de Admisión en el área de Comunicación, 2017. *Revista Escritos del Sur, 3*, 69-87.

Román, L. y Amarilla, M. L. (2023). Evaluación del conocimiento en Lengua Castellana y Literatura de jóvenes aspirantes a becas de Itaipú, Paraguarí, año 2023. *Revista Paraguaya de Educación, 12*(2), 33-46.

Sepúlveda, C. y Valdés, A. M. (2008). *La escuela como espacio de partición democrática*. Valoras UC. https://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Fichas/La-escuela-como-espacio-de-participacion-democr%C3%90%C3%9Dtica.pdf

Sosa, P. N. y Ayala, F. E. (2021). Importancia de la didáctica de las matemáticas [Ensayo científico]. *Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico, 15*(15): 1-5.

Stewart, L. (s.f.). *Método de muestreo por conveniencia en la investigación* Atlas.ti.https://atlasti.com/es/research-hub/muestro-de-conveniencia https://atlasti.com/es/research-hub/muestreo-de-conveniencia

Suárez, S., Elías, R., y Zarza, D. (2016). Factores Asociados al Rendimiento Académico de Estudiantes de Paraguay: Un Análisis de los Resultados del TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14*(4), 113-133. https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.006

UNESCO (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. https://www.observatorio.org.py/uploads/report_file/url/104/1648668046-Resutados_ERCE_-_Paraguay.pdf

RECURSOS DIDÁCTICOS DE APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PERCEPCIONES DESDE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

DIDACTIC RECOURCES FOR LEARNING IN PRIMARY EDUCATION FROM TEACHING PRACTICES

Francisco Javier Colman Ramírez*
Universidad Central del Paraguay, Filial Ciudad del Este
https://orcid.org/0000-0002-4915-6597

Fecha de recepción: 27/12/2024 Fecha de aceptación: 21/02/2025

RESUMEN

La denominada era digital tiene en la actualidad sus niveles de incidencia dentro del sector educativo. Si bien es cierto que ha proporcionado un sin fin de oportunidades, también se ha incurrido dentro del uso de los recursos didácticos con fines pedagógicos en el aula. Por lo anterior, los profesionales de la educación deben reforzar conocimientos, competencias y habilidades que les permitan un desempeño eficiente en el contexto actual. Partiendo de la idea anterior, los recursos didácticos y las herramientas de aprendizaje son claves en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, todo profesional de la educación debe adquirir las competencias necesarias para una oportuna planificación, elaboración y aplicación de sus diferentes procesos pedagógicos. El objetivo de la investigación es conocer las percepciones de los docentes sobre el uso de los recursos didácticos en la Educación Primaria de los departamentos Central y Ñeembucú en el contexto del Paraguay, puesto que es clave para avanzar en el uso de recursos didácticos actuales. A tales efectos, se desarrolla una investigación donde se aplica una metodología de investigación educativa desde una perspectiva descriptiva explicativa, ya que se busca dar respuesta, en primer lugar, al uso de recursos didácticos convencionales y no convencionales; en segundo lugar, el uso de herramientas pedagógicas en el aula de primaria. Los resultados más destacados muestran que los profesionales de la educación aún están centrados en el uso de recursos y herramientas

* Correo: francisco.colman@central.edu.py

muy tradicionales. Las conclusiones obtenidas en las investigaciones radican en que, en muchos de los casos, la poca conectividad dificulta el uso de herramientas pedagógicas digitales o la elaboración de recursos didácticos innovadores. Por ello, optan por la búsqueda de información para el desarrollo de sus contenidos programáticos.

Palabras clave: recursos educativos, innovación educacional, docente de educación primaria, tecnología, educación

ABSTRACT

The so-called digital era currently has its levels of impact within the educational sector. While it is true that it has provided endless opportunities, it has also broken into the use of teaching resources for pedagogical purposes in the classroom. Therefore, education professionals must reinforce knowledge, competencies and skills that allow them to perform efficiently in the current context. Based on the above idea, teaching resources and learning tools are key in the teaching-learning processes. In this sense, every education professional must acquire the necessary skills for timely planning, development, and application of their different pedagogical processes. The objective of the research is to know the perceptions of teachers in the use of teaching resources in primary education in the Central and Ñeembucú departments in the context of Paraguay since it is key to advance in the use of current teaching resources. To this end, a research is being carried out that applies an educational research methodology from a descriptive explanatory perspective, seeking to respond firstly to the use of conventional and non-conventional teaching resources, and secondly, to the use of pedagogical tools in the primary classroom. The most notable results show that education professionals are still focused on the use of very traditional resources and tools. The conclusions reached by the research are that in many cases, poor connectivity makes it difficult to use digital teaching tools or to develop innovative teaching resources, which is why they appeal to the search for information for the development of their programmatic content.

Keywords: educational resources, educational innovation, primary school teacher, technology, education

INTRODUCCIÓN

Se parte de la necesidad de que los docentes accedan a materiales actualizados y pertinentes para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo así el desarrollo de habilidades en los estudiantes mediante estrategias culturales adecuadas (Pamplona-Raigosa et al., 2019). La presente investigación es coherente con la tendencia de responder desde la producción científica a las necesidades de los profesionales de la educación.

Por otra parte, si bien en los últimos años se han promovido políticas educativas orientadas a la incorporación de nuevos modelos pedagógicos, los libros de texto siguen siendo la principal fuente de conocimiento en muchas aulas. Como consecuencia, los docentes carecen de motivación para diseñar y emplear nuevos materiales que vayan más allá de los recursos técnicos convencionales (Chávez-Santamaría y Aucatoma-Noroña, 2021). En un estudio realizado en Montevideo sobre la incidencia de los recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Angulo et al. (2020) identificaron que los principales obstáculos para su implementación son la falta de tiempo y la escasa formación docente en este ámbito.

En este contexto, otra de las aristas que justifican la presente investigación es la necesidad de analizar cómo la inclusión de las nuevas tecnologías está transformando los sistemas educativos. Las comunidades educativas requieren recursos y herramientas didácticas que respondan a las exigencias del siglo XXI. La problemática central del estudio se sitúa en Paraguay, específicamente en los departamentos de Central (San Lorenzo e Itá) y Ñeembucú (Pilar). Se centra en el rol del docente y en las dificultades que enfrenta para innovar en sus prácticas pedagógicas, como la falta de conectividad, la carga burocrática excesiva y la insuficiente capacitación. Estas barreras limitan el uso de recursos tecnológicos y favorecen la persistencia de materiales convencionales y, en algunos casos, no convencionales.

Hasta hace algunos años, los recursos didácticos se reducían a materiales impresos, como libros y folletos. Sin embargo, con el avance de la cultura tecnológica, dispositivos como teléfonos móviles, computadoras, tabletas y el acceso masivo a Internet han comenzado a incorporarse en el ámbito educativo. No obstante, su uso en las escuelas sigue siendo limitado y, en muchos casos, se restringe a actividades de ocio más que a fines pedagógicos. En este sentido, Flores et al. (2021) destacan que uno de los factores clave para mejorar la eficacia pedagógica en los países con mayor desarrollo tecnológico es la capacidad de las escuelas para reducir la brecha digital. Asimismo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) se conciben como herramientas fundamentales para la recopilación, el procesamiento, la difusión y comunicación de información en entornos educativos (Blandón, 2020). Por su parte, Chávez et al. (2020) sostienen que los llamados nativos digitales son los primeros en conectar con la cultura digital, lo que resalta la importancia de adaptar los procesos de enseñanza a las dinámicas del siglo XXI.

En este sentido, la educación no debe limitarse a la transmisión teórica del conocimiento, sino que debe fomentar el diálogo entre todos los agentes educativos, permitiendo la interacción y el intercambio de ideas innovadoras, conocimientos y valores. La incorporación de las TIC en los procesos formativos del profesorado resulta esencial para garantizar una educación de calidad, adaptada a las características y necesidades del contexto estudiantil. En este marco, la tecnología se convierte en un puente para afrontar los nuevos desafíos educativos.

A partir de esta problemática, la investigación busca dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué recursos didácticos tradicionales y no tradicionales se emplean en el aula de primaria? ¿Cuáles son las TIC más utilizadas en este nivel educativo? Con base en estos cuestionamientos, el objetivo principal del estudio es analizar los recursos didácticos y las herramientas de enseñanza que se implementan en las aulas de primaria y cómo estos inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde hace años, se reconoce que los recursos didácticos y las herramientas de aprendizaje son elementos clave en la educación, ya que proporcionan a los individuos experiencias de aprendizaje oportunas. Colman (2019) señala que "los recursos didácticos se definen como instrumentos pedagógicos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula" (p. 31). En la misma línea, Napa (2023) afirma que, "los recursos didácticos son herramientas de apoyo para el docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya función consiste en transmitir información relevante de manera divertida e innovadora, contribuyendo al desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas en todos los niveles educativos" (p. 2).

Por otro lado, Zavala-Guirado et al. (2020) plantean que los objetos de aprendizaje (recursos) son herramientas pedagógicas que pueden incorporarse a propuestas curriculares y metodológicas de formación con diversas formas de aplicación. En este sentido, Arciniegas (2022) menciona que los recursos didácticos deben incluir el uso de las TIC, ya que estas brindan nuevas opciones y medios pedagógicos para la enseñanza. Asimismo, ofrecen propuestas formativas oportunas para los profesionales de la educación, permitiendo al docente explorar diversas maneras de abordar los contenidos programáticos.

La situación educativa actual exige una transición de los recursos didácticos tradicionales hacia recursos innovadores, incorporando herramientas digitales de aprendizaje. En este contexto, los materiales digitales permiten atender la diversidad presente en las aulas de primaria (Vidal et al., 2019). Colman (2019) resalta la necesidad de contar con materiales que respondan a los contextos reales de cada país, considerando las particularidades de los estudiantes. En una línea similar, Colman (2022) subraya la importancia de involucrar a los estudiantes en la construcción y elaboración de herramientas y recursos pedagógicos, ya sean de aprendizaje o de evaluación, con el fin de fomentar un trabajo interdisciplinario significativo en la creación de espacios de aprendizaje.

Las TIC, según Granada et al. (2019), contribuyen a generar nuevos entendimientos y perspectivas en los centros educativos que las integran, sin dejar de lado los fundamentos pedagógicos tradicionales. Además, su uso influye en las actitudes y opiniones de los actores educativos, promoviendo métodos interactivos y participativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, las TIC se han convertido en un factor clave

para el desarrollo de diversos sectores de la sociedad, especialmente en el ámbito educativo, facilitando la implementación de nuevos programas de información que favorecen la relación entre el profesor y el alumno (Granada et al., 2019).

Asimismo, Zapata-Gallegos et al. (2021) señalan que las nuevas tecnologías en las escuelas brindan a los estudiantes herramientas para desarrollar habilidades basadas en el uso de la tecnología, como la edición de contenidos digitales, lo que incrementa su motivación y fortalece sus competencias en distintas materias. Además, Zapata-Gallegos et al. (2021) destacan que "la tecnología educativa es el resultado de la aplicación de diferentes concepciones y teorías educativas para la resolución de un amplio espectro de problemas y situaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, apoyadas en las TIC" (p. 345).

La labor docente en la educación primaria implica seleccionar de manera adecuada los recursos didácticos y las herramientas de aprendizaje, considerando el uso creativo y responsable de los mismos y atendiendo a las particularidades de los estudiantes. Además, el docente debe ejercer autonomía en la búsqueda de recursos actualizados, con el propósito de transformar el espacio educativo en un entorno significativo para el aprendizaje (Zapata-Gallegos, 2021).

Por otro lado, Colman (2023) indica que estos espacios como las instituciones informales favorecen el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los futuros docentes, al propiciar un aprendizaje basado en la observación, el análisis y la interpretación de distintos contenidos culturales y científicos. En el contexto paraguayo, el autor menciona que la incorporación de visitas a estas instituciones informales en la formación docente contribuye a una enseñanza más dinámica e interdisciplinaria, donde los estudiantes pueden vincular la teoría con la práctica (Colman, 2023). Además, los museos facilitan el aprendizaje significativo, ya que los contenidos se presentan de manera visual e interactiva, lo que potencia la comprensión y retención de la información. En este sentido, su uso en la educación primaria permite a los docentes diseñar estrategias innovadoras que motiven a sus alumnos y refuercen el conocimiento adquirido en el aula. Sin embargo, Colman (2023) señala que es necesario fortalecer la formación del profesorado en el uso pedagógico de estos espacios, garantizando una planificación adecuada y alineada con los objetivos curriculares.

Finalmente, la sociedad de la información y el conocimiento ha transformado profundamente el ámbito educativo, exigiendo nuevas competencias en el profesorado de primaria. De Cristaldo y Colman (2024) destacan que el acceso a la información ha generado un cambio en la forma en que los docentes adquieren y transmiten conocimientos, obligándolos a desarrollar habilidades en el manejo de herramientas digitales y recursos tecnológicos. En este contexto, es fundamental que la formación docente integre estrategias para la gestión eficiente de la información, permitiendo a los futuros maestros seleccionar, analizar

y utilizar adecuadamente los contenidos digitales en el aula. La enseñanza mediada por tecnologías no solo amplía las fuentes de información, sino que también favorece metodologías activas que fomentan la participación y autonomía del estudiante. No obstante, De Cristaldo y Colman (2024) advierten que la incorporación de estas tecnologías debe estar acompañada de una reflexión pedagógica que garantice su uso crítico y pertinente. Para ello, es esencial que los docentes reciban capacitación continua y cuenten con recursos adecuados que les permitan aprovechar el potencial de la era digital, sin perder de vista los principios fundamentales de la educación.

MÉTODO

Desde la perspectiva metodológica, se ha seleccionado un diseño de investigación educativa con un enfoque descriptivo-interpretativo, siguiendo la propuesta de Boarini et al. (2020). Este enfoque implica un proceso de búsqueda con base científica y metódica, caracterizado por la delimitación clara de un problema de indagación. Asimismo, se ha optado por un enfoque cualitativo, de acuerdo con Loayza-Maturrano (2020), quien sostiene que este tipo de estudio resulta pertinente cuando el objeto de investigación es relevante según los criterios de la comunidad y cuando los resultados pueden generar beneficios para ella. En este caso, el estudio se ha enfocado en la descripción interpretativa. Según Sandín (2003), este tipo de enfoque permite captar la complejidad de los procesos educativos y sociales a través de la interpretación de datos recogidos mediante técnicas, como entrevistas, observaciones o análisis de documentos. La investigación descriptivo-interpretativa no solo se enfoca en describir los hechos de manera objetiva, sino que también busca comprenderlos a partir de los significados que les otorgan los participantes, facilitando una visión más profunda y contextualizada del fenómeno de estudio (Perassi, 2016). A continuación, se describe el proceso general seguido en la investigación:

- Selección de tres instituciones educativas públicas en los departamentos de Central (San Lorenzo e Itá) y Ñeembucú (Pilar).
- Aplicación de un cuestionario a docentes de educación primaria pertenecientes a las instituciones seleccionadas.

En la investigación se tomaron como unidad de estudio las aulas de Educación Escolar Básica, por considerar que las mismas se localizan en zonas rurales y urbanas. Por otro lado, para la recogida de datos, se emplearon metodologías de naturaleza cuantitativa, como el cuestionario a través del *Google Forms.* En cuanto al cuestionario, se aplicaron preguntas cerradas a 100 docentes de instituciones educativas públicas. Las principales dimensiones abordadas en el cuestionario son las siguientes, a partir de Vargas (2017), Padilla et al. (2022), quienes afirman que el uso de materiales didácticos tradicionales, no tradicionales y formas de transformar lo tradicional por actuales. Así también, herra-

mientas de búsqueda de información, comunicación; creación; evaluación; simulación y colaborativas. Esta investigación abordó aspectos que hacen referencia a la percepción del profesorado sobre el uso de recursos didácticos y herramientas de enseñanza, ya sean estos tradicionales o actuales.

Tabla 1
Cantidad de docentes encuestados por ciudad

Departamento	Cantidad de docentes encuestados
San Lorenzo	40
Itá	30
Pilar	30

Elaboración propia.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis de los datos recopilados en cada uno de los departamentos incluidos en la investigación. Es importante destacar que el cuestionario utilizado a lo largo de los resultados fue adaptado con el propósito de dar continuidad al estudio desarrollado por la *Universitat Oberta de Catalunya* (2015), con el fin de evaluar los avances en la integración de las TIC en el ámbito educativo.

Tabla 2
Características sociodemográficas y acceso a TIC del profesorado de educación primaria encuestado

Variables	Categorías	%
Titulación docente	Titulados	100
Procedencia	Rural	60
	Urbana	40
Sector educativo	Públicas	100
Conectividad a Internet	En el hogar	90
	No posee conexión	10

Elaboración propia.

El siguiente eje de análisis corresponde a la pregunta: ¿Qué recursos didácticos tradicionales se utilizan en el aula de primaria? Los resultados se reflejan a continuación:

Tabla 3
Recursos didácticos de enseñanza tradicional

Recursos	**%**
Artículos	5
Libros	38
Cuestionarios	10
Glosarios	2
Ilustración	15
Textos	30

Elaboración propia.

El análisis de los datos recopilados en la investigación permite identificar las preferencias y el uso de los recursos didácticos tradicionales en la enseñanza primaria en Paraguay. Los resultados muestran que los docentes continúan utilizando mayoritariamente materiales convencionales, aunque con una distribución variada en cuanto a su frecuencia y relevancia en el aula.

Entre los recursos más empleados, los libros se consolidan como la principal herramienta didáctica en las prácticas pedagógicas. Esto sugiere que el material impreso sigue siendo un eje fundamental en la enseñanza, probablemente debido a su accesibilidad y familiaridad en el contexto educativo paraguayo. De manera similar, los textos ocupan el segundo lugar, lo que reafirma la centralidad de los materiales escritos en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la ilustración y los cuestionarios tienen una presencia significativa en las estrategias didácticas. El uso de ilustraciones refleja la importancia de los recursos visuales para complementar el aprendizaje, facilitando la comprensión de conceptos abstractos y promoviendo un enfoque más dinámico en la enseñanza. En cuanto a los cuestionarios, su empleo responde a la necesidad de evaluar y reforzar conocimientos adquiridos, estructurando el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante actividades guiadas.

En contraste, los artículos y los glosarios tienen una menor presencia en la enseñanza primaria. Este bajo porcentaje podría deberse a la naturaleza del nivel educativo, donde los materiales más extensos o especializados no son tan utilizados en comparación con recursos más accesibles y visuales.

Estos resultados evidencian que, aunque los recursos didácticos tradicionales siguen siendo ampliamente utilizados en Paraguay, existe una diversificación en su aplicación. La tendencia hacia el uso de textos y libros como principales herramientas sugiere que el modelo de enseñanza continúa priorizando la lectura y la escritura como ejes del aprendizaje. Sin embargo, el uso complementario de ilustraciones y cuestionarios demuestra una intención por dinamizar las estrategias didácticas.

En conclusión, las percepciones docentes reflejan que la enseñanza en primaria aún se apoya en materiales convencionales, pero con un enfoque que incorpora distintos tipos de recursos para enriquecer la experiencia educativa. Esto plantea la necesidad de continuar explorando estrategias innovadoras que potencien el aprendizaje, equilibrando el uso de herramientas tradicionales con nuevas metodologías didácticas.

A la pregunta: ¿Qué recursos didácticos no convencionales se utilizan en el aula de primaria?, los profesionales de la educación respondieron como se muestra a continuación:

Tabla 4
Recursos didácticos no tradicionales

Recursos	**%**
Realidad aumentada	0
Hipermedia	0
3D	1
Animación	3
Audio	20
Video	33
Wiki	25
Blog	8
Sitio web	10

Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la investigación reflejan un panorama en el que el uso de recursos didácticos no tradicionales en la educación primaria en Paraguay es aún limitado y presenta una marcada preferencia por ciertos tipos de herramientas.

En primer lugar, se observa que tecnologías emergentes como la realidad aumentada y la hipermedia no son utilizadas por los docentes encuestados. De manera similar, el uso de recursos tridimensionales (3D) es prácticamente nulo, lo que evidencia una baja incorporación de estas tecnologías en el aula. Asimismo, las animaciones digitales presentan un

porcentaje reducido, lo que sugiere que estas herramientas no forman parte de las estrategias pedagógicas más comunes dentro de las prácticas docentes en educación primaria.

Por otro lado, los recursos de tipo audiovisual presentan una mayor aceptación en la enseñanza. El video y el audio destacan como los medios más empleados, lo que sugiere que los docentes los consideran herramientas eficaces para la transmisión de conocimientos y el desarrollo de contenidos de manera dinámica e interactiva. Esto podría explicarse por la accesibilidad de estos recursos y su facilidad de implementación en el aula, ya sea a través de plataformas digitales o mediante dispositivos convencionales.

En cuanto a las herramientas colaborativas, la wiki es una de las más utilizadas, lo que indica que una parte significativa de los docentes reconoce su potencial para fomentar la construcción colectiva del conocimiento. No obstante, el uso del blog y de sitios web educativos siguen siendo bajo, lo que podría deberse a la falta de formación docente en la creación y gestión de estos espacios o a la preferencia por otros medios más tradicionales.

Estos resultados permiten concluir que, si bien existe una integración de recursos didácticos no tradicionales en la enseñanza primaria en Paraguay, su implementación sigue siendo heterogénea y enfocada en medios audiovisuales, dejando de lado herramientas tecnológicas más innovadoras, como la realidad aumentada, la hipermedia y los entornos 3D. Esto evidencia la necesidad de fortalecer la capacitación docente en el uso de tecnologías emergentes, promoviendo su incorporación en las prácticas pedagógicas para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y adaptarlos a las demandas del siglo XXI.

Respecto a los formatos para transformar contenidos tradicionales en actuales, los docentes han respondido como se observa en la Tabla 5 a la pregunta: ¿Qué formatos utilizan para actualizar y transformar los contenidos tradicionales en su práctica docente?

Tabla 5

Formatos para transformar contenidos tradicionales en actuales

Formatos	**%**
Revistas digitales	16
Radio	35
Audiovisuales de bajo costo	40
Juegos y preguntas rápidas	7
Metamedia	3

Elaboración propia.

Los resultados de la investigación sobre los formatos utilizados para transformar contenidos tradicionales en actuales en la educación primaria en Paraguay muestran una tendencia predominante hacia el uso de recursos accesibles y de bajo costo, con énfasis en formatos que pueden ser fácilmente implementados en el aula.

En primer lugar, los audiovisuales de bajo costo son los recursos más empleados, que se encuentran al alcance de los docentes encuestados. Este tipo de formato, que incluye videos y otros medios visuales simples, es altamente valorado por su capacidad de captar la atención de los estudiantes y facilitar la comprensión de conceptos complejos. La accesibilidad a dispositivos como computadoras y teléfonos móviles ha permitido que los docentes utilicen estos recursos de manera más frecuente, dado que los costos asociados son relativamente bajos en comparación con tecnologías más avanzadas. Esta tendencia resalta una preferencia por herramientas que puedan utilizarse con facilidad en contextos educativos con limitaciones de infraestructura tecnológica.

El siguiente formato más utilizado es la radio, donde los docentes implementan este recurso en sus prácticas pedagógicas. A pesar de la creciente digitalización, la radio sigue siendo un medio valioso en muchas comunidades, especialmente en áreas rurales donde la conectividad a internet puede ser limitada. Este medio permite llegar a un público amplio, ofreciendo contenidos educativos en forma de programas, entrevistas o relatos, y favorece el aprendizaje auditivo. Es una herramienta que, a pesar de ser tradicional, sigue teniendo relevancia en la educación primaria, principalmente en contextos con menos acceso a tecnologías avanzadas.

En cuanto a las revistas digitales, los docentes las emplean para transformar los contenidos tradicionales. Estas publicaciones ofrecen una alternativa moderna a las revistas impresas, permitiendo a los educadores incorporar textos, imágenes y enlaces interactivos que enriquecen la experiencia de aprendizaje. A pesar de que su uso es menos frecuente que otros recursos, las revistas digitales siguen siendo una opción útil para fomentar la lectura y la investigación de los estudiantes, particularmente cuando se combinan con otras plataformas interactivas.

Por otro lado, los juegos y las preguntas rápidas son utilizados por el profesorado, lo que indica que, aunque son herramientas divertidas y efectivas para la evaluación formativa y el repaso de contenidos, su implementación en la enseñanza primaria es menos común. Estos juegos permiten transformar el aprendizaje en una experiencia dinámica, favoreciendo la motivación de los estudiantes, pero su uso parece estar limitado a contextos donde los docentes tienen acceso a plataformas específicas o aplicaciones diseñadas para este propósito. Los formatos de metamedia incluyen combinaciones de múltiples medios (como texto, imagen, video y audio). A pesar de las ventajas que este tipo de recursos ofrece en términos de diversidad y flexibilidad para el aprendizaje, su adopción

sigue siendo baja, lo que podría reflejar la falta de formación y recursos tecnológicos para integrarlos eficazmente en el aula.

De ello, se deduce que, los docentes en Paraguay recurren mayormente a formatos accesibles y tradicionales como los audiovisuales de bajo costo y la radio para transformar contenidos en la enseñanza primaria. Aunque herramientas más innovadoras como las revistas digitales y los metamedia tienen una presencia menor, su uso está en aumento. Esto refleja una transición gradual hacia el uso de tecnologías más actuales, aunque con limitaciones, principalmente en el acceso a recursos tecnológicos y la capacitación docente. Estas percepciones apuntan a la necesidad de fortalecer la formación de los educadores en el uso de tecnologías educativas y la implementación de nuevos recursos didácticos en las aulas, para aprovechar mejor las herramientas disponibles y mejorar la calidad educativa.

A la pregunta: ¿Cuáles de estas herramientas pedagógicas utilizan para consulta y búsqueda de la información?, los docentes respondieron así:

Tabla 6
Herramientas de consulta y de búsqueda de la información

Herramientas de consulta y búsqueda	%
Google	45
Wikipedia	35
Copernic	5
Repositorios	15
Bing	0
About	0

Elaboración propia.

Los resultados obtenidos sobre las herramientas de consulta y búsqueda de información utilizadas por los docentes de educación primaria en Paraguay revelan una clara preferencia por herramientas ampliamente reconocidas, con una baja utilización de otras opciones disponibles. Este patrón pone de manifiesto cómo los docentes acceden a la información y las fuentes que emplean para enriquecer su práctica pedagógica.

Google es la herramienta más utilizada, indicándose como la principal opción para buscar información. Este dato refleja la predominancia de Google como motor de búsqueda en el ámbito educativo, lo que se debe a su accesibilidad, facilidad de uso y la amplitud de información disponible. Su popularidad sugiere que los docentes valoran la inmediatez y la diversidad de recursos que esta herramienta ofrece para la enseñanza y el aprendizaje.

A pesar de sus ventajas, esta alta dependencia también implica un desafío, ya que puede promover el uso de información no siempre verificada o de calidad variable.

En segundo lugar, Wikipedia aparece como la herramienta más comúnmente utilizada después de Google. Esto pone de manifiesto que, aunque Wikipedia es vista como una fuente accesible y de rápido acceso, aún existe una percepción generalizada entre los docentes de que puede ser útil, a pesar de sus limitaciones en cuanto a veracidad y fiabilidad. Esto podría indicar la necesidad de una mayor formación en el uso de fuentes más especializadas o confiables, promoviendo una selección más crítica de la información que se utiliza en las prácticas pedagógicas. Las herramientas como Copernic son mucho menos comunes. Copernic es un motor de búsqueda especializado que proporciona resultados más precisos en áreas específicas, pero parece ser poco conocido o de difícil acceso para los docentes de primaria en Paraguay, lo que refleja una posible falta de familiaridad con esta herramienta.

En cuanto a los repositorios, los docentes utilizan estos recursos para consultar material educativo. Los repositorios son plataformas que almacenan y comparten recursos académicos y educativos, lo que sugiere que algunos docentes están haciendo esfuerzos por acceder a contenidos más especializados y académicos. Sin embargo, su uso sigue siendo relativamente bajo, lo que podría estar relacionado con la falta de promoción o capacitación sobre estas herramientas en el entorno educativo. En cuanto a *Bing y About*, no fueron utilizadas en absoluto por los docentes encuestados. Estos resultados reflejan la ausencia de interés o conocimiento sobre estos motores de búsqueda alternativos, que aún ofrecen recursos valiosos y específicos para la búsqueda de información.

Por ello, se concluye que el profesorado de Educación Primaria en Paraguay depende, en gran medida, de herramientas conocidas como Google y Wikipedia para la consulta de información. Aunque estas herramientas son útiles por su accesibilidad y rapidez, la baja utilización de repositorios y motores de búsqueda especializados indica una oportunidad para fomentar el uso de fuentes más confiables y académicas. La formación docente en el uso de una mayor variedad de herramientas de consulta podría enriquecer la calidad de la información disponible para la enseñanza y contribuir a una mejor preparación de los estudiantes en el ámbito digital.

A la pregunta: ¿Cuáles de estas herramientas pedagógicas utilizan para la comunicación?, los docentes respondieron como se señala a continuación:

Tabla 7
Herramientas de comunicación

Herramientas	**%**
Correos electrónicos	30
Videoconferencias	10
Blogs	12
Wiki	8
Chat	15
Foros	5
Redes sociales	20

Elaboración propia.

El análisis de los datos recopilados refleja una tendencia heterogénea en la adopción de estos recursos dentro de las prácticas docentes. Los resultados evidencian que, si bien existen herramientas digitales disponibles para fortalecer la interacción y el aprendizaje colaborativo, su uso sigue siendo limitado y desigual.

En primer lugar, el correo electrónico se posiciona como la herramienta de comunicación más utilizada por los docentes, lo que sugiere una preferencia por medios convencionales y asíncronos para el intercambio de información. Este resultado puede estar relacionado con la familiaridad de los docentes con este recurso, así como con su funcionalidad para la distribución de materiales educativos y la comunicación institucional. Por otro lado, las redes sociales también ocupan un lugar relevante en la interacción educativa. Su uso refleja el potencial de estas plataformas para generar espacios de comunicación dinámica entre docentes y estudiantes, aunque su implementación en el contexto escolar puede estar condicionada por factores como la disponibilidad de internet y las políticas institucionales.

En cuanto a las herramientas diseñadas específicamente para el aprendizaje colaborativo, se observa un uso moderado del chat, los blogs educativos y las videoconferencias. Estos porcentajes sugieren que, aunque los docentes reconocen el valor de estas plataformas, su implementación en el aula no es sistemática, posiblemente debido a la falta de capacitación o infraestructura tecnológica adecuada. Por otro lado, las wikis y los foros de discusión son los recursos menos utilizados, lo que indica que la construcción colectiva del conocimiento a través de estos medios aún no está plenamente integrada en las metodologías de enseñanza. Esto puede deberse a la percepción de que su aplicación requiere mayor tiempo de gestión o a la preferencia por estrategias más tradicionales de comunicación con los estudiantes.

En términos generales, estos resultados revelan que los docentes de educación primaria en Paraguay hacen un uso selectivo de las herramientas de comunicación, priorizando aquellas que les resultan más accesibles y funcionales dentro de su práctica pedagógica. No obstante, la baja frecuencia en el uso de recursos colaborativos sugiere la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias digitales para aprovechar al máximo el potencial de estas tecnologías en el aula. La integración de herramientas interactivas y participativas podría contribuir significativamente a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo metodologías más dinámicas e innovadoras.

A la pregunta: ¿Cuáles de estas herramientas pedagógicas utilizan para la creación de recursos?, los docentes respondieron como aparece en la siguiente tabla.

Tabla 8
Herramientas de creación

Herramientas	**%**
Infogram	9
Gipsy	5
Google Chat	2
Boomerang	4
Canva	50
CapCut	20
Genially	10

Elaboración propia.

Los resultados obtenidos muestran una clara preferencia por plataformas accesibles y de fácil manejo, mientras que otras alternativas menos conocidas tienen una adopción significativamente baja. En primer lugar, se destaca *Canva* como la herramienta más utilizada por los docentes para la creación de materiales educativos. Esto sugiere que su interfaz intuitiva, junto con la posibilidad de generar contenido visualmente atractivo, ha facilitado su integración en las prácticas pedagógicas. Su popularidad puede explicarse por la amplia variedad de plantillas disponibles y su compatibilidad con distintos formatos de presentación, lo que permite diseñar infografías, presentaciones y recursos gráficos con facilidad.

Por otro lado, el editor de video *CapCut* ocupa el segundo lugar en preferencia, indicando que un porcentaje significativo de docentes ha incorporado la edición de contenido audiovisual en sus estrategias de enseñanza. Esto evidencia un interés en dinamizar las clases a través de videos personalizados, favoreciendo un aprendizaje más visual e interactivo. *Genially* e *Infogram* presentan un nivel de uso moderado, lo que indica que

algunos docentes recurren a estas plataformas para crear presentaciones interactivas e infografías. Sin embargo, su adopción aún es limitada en comparación con Canva, lo que podría deberse a una menor familiaridad con estas herramientas o a la percepción de que requieren más tiempo para su implementación. En contraste, *Gipsy, Boomerang* y *Google Chat* tienen un nivel de uso considerablemente bajo. Esto sugiere que estas herramientas no han sido ampliamente exploradas en el ámbito educativo o que no han sido percibidas como esenciales dentro de las prácticas docentes en educación primaria.

Por ende, los resultados reflejan una preferencia por plataformas que permiten la creación rápida y efectiva de materiales visuales y audiovisuales, mientras que aquellas que requieren mayor experimentación o conocimientos técnicos han sido menos adoptadas. Estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer la capacitación docente en el uso de herramientas digitales innovadoras, fomentando la diversificación de estrategias de enseñanza y la integración de tecnologías que faciliten la adaptación de los contenidos a formatos más dinámicos y atractivos para los estudiantes.

Respecto a la pregunta: ¿Cuáles de estas herramientas pedagógicas utilizan para la evaluación?, los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 9:

Tabla 9
Herramientas pedagógicas para la evaluación

Herramientas	**%**
Cerebriti	0
Additio	0
Listas de cotejo	30
Rúbricas	20
Pruebas tradicionales	50

Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en relación con las herramientas pedagógicas utilizadas para la evaluación en la educación primaria en Paraguay evidencian una predominancia de métodos tradicionales sobre enfoques innovadores. En este sentido, se observa que las pruebas tradicionales siguen siendo el principal recurso evaluativo empleado por los docentes. Esto indica que la práctica evaluativa en el contexto estudiado aún se centra en exámenes escritos y pruebas estructuradas, lo que podría estar relacionado con factores como la familiaridad con este tipo de instrumentos, la necesidad de sistematización en la calificación o la exigencia de estándares institucionales.

Por otro lado, las listas de cotejo y las rúbricas muestran un uso moderado, lo que sugiere una apertura parcial hacia estrategias de evaluación formativa. Estos instrumentos permiten evaluar el desempeño del estudiante de manera más objetiva y detallada, favoreciendo una valoración integral de sus competencias. Sin embargo, su menor frecuencia de uso en comparación con las pruebas tradicionales evidencia que aún no han sido plenamente incorporados como herramientas fundamentales en la práctica docente.

En contraste, herramientas digitales diseñadas para la evaluación, como *Cerebriti* y *Additio*, no registran uso entre los docentes encuestados. Esto revela una ausencia de integración de plataformas tecnológicas específicas para la evaluación, lo que puede deberse a la falta de formación en su uso, la carencia de infraestructura tecnológica en las instituciones o la resistencia a modificar los métodos convencionales de evaluación.

En síntesis, los hallazgos de la investigación reflejan que la evaluación en la Educación Primaria en Paraguay se mantiene mayormente en enfoques tradicionales, con una incorporación limitada de estrategias innovadoras. La baja utilización de herramientas digitales pone en evidencia la necesidad de fortalecer la capacitación docente en el uso de tecnologías aplicadas a la evaluación, promoviendo métodos más dinámicos y centrados en el aprendizaje significativo del estudiante. Fomentar el uso de rúbricas, listas de cotejo y plataformas digitales permitiría una evaluación más integral y adaptada a las exigencias educativas actuales.

A la pregunta: ¿Cuáles de estas herramientas pedagógicas utilizan para la simulación?, los docentes han mencionado como se muestra en la siguiente Tabla 10:

Tabla 10
Herramientas pedagógicas de simulación

Herramientas	**%**
Espacios virtuales	10
Espacios remotos	90
Espacios virtuales 3D	0

Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en relación con el uso de herramientas pedagógicas de simulación en la Educación Primaria en Paraguay evidencian una marcada preferencia por ciertos entornos frente a otros. El predominio de los espacios remotos indica que los docentes han integrado herramientas que permiten la interacción en tiempo real, como plataformas de videoconferencias y entornos digitales de aprendizaje, las cuales han cobrado relevancia especialmente en los últimos años con la expansión de la educación

a distancia. Este alto porcentaje puede reflejar la necesidad de mantener la continuidad del proceso educativo en diversos contextos, especialmente en zonas con dificultades de acceso a recursos tecnológicos avanzados.

Por otro lado, el bajo uso de los espacios virtuales muestra que, si bien existe un interés en la incorporación de entornos digitales que faciliten el aprendizaje inmersivo y experimental, su implementación sigue siendo limitada. Esto puede estar relacionado con factores como la falta de infraestructura tecnológica en las instituciones educativas, el desconocimiento de las ventajas pedagógicas de estas herramientas o la necesidad de una mayor capacitación docente en el diseño y la gestión de espacios virtuales interactivos. La ausencia total de espacios virtuales 3D sugiere que esta tecnología aún no ha sido incorporada dentro de las estrategias pedagógicas en la educación primaria en Paraguay. Este resultado puede atribuirse a múltiples factores, como la falta de acceso a dispositivos compatibles, la escasez de programas de formación para docentes en este ámbito o la percepción de que estas herramientas requieren un alto nivel de especialización técnica.

Para culminar, los datos reflejan una fuerte dependencia de herramientas de simulación convencionales basadas en entornos remotos, mientras que el uso de tecnologías más avanzadas, como los espacios virtuales y los entornos 3D, sigue siendo escaso o inexistente. Esto resalta la necesidad de promover políticas educativas y programas de formación docente que fomenten la adopción de herramientas innovadoras, permitiendo así enriquecer las experiencias de aprendizaje y preparar a los estudiantes para los desafíos tecnológicos del siglo XXI.

A la pregunta: ¿Cuáles de estas herramientas pedagógicas que utilizan consideran como colaborativas?, los docentes manifestaron como muestra la siguiente Tabla:

Tabla 11
Herramientas colaborativas

Herramientas	**%**
Microsoft Teams	20
Office 365	20
Blogger	1
Google Drive	4
Grupos de trabajo	40
Padlet	5
Google Classroom	10

Elaboración propia.

Los resultados obtenidos evidencian una preferencia por estrategias de trabajo en grupo y plataformas ampliamente utilizadas en entornos educativos, aunque con una implementación desigual entre las distintas opciones disponibles.

En primer lugar, destaca que los docentes encuestados utilizan grupos de trabajo como principal estrategia colaborativa. Este dato sugiere que, a pesar de la presencia de herramientas tecnológicas, los educadores aún priorizan metodologías convencionales que fomentan la interacción directa entre los estudiantes. La preferencia por el trabajo grupal puede estar relacionada con la facilidad de implementación en el aula y su efectividad en el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas.

Por su parte, herramientas digitales colaborativas como *Microsoft Teams* y *Office 365* presentan un uso moderado. Esto indica que un porcentaje significativo de docentes está incorporando plataformas diseñadas para el trabajo en equipo y la gestión de contenidos en línea, lo que sugiere una transición hacia modelos educativos más digitales. Sin embargo, su adopción no es mayoritaria, lo que podría deberse a barreras tecnológicas o a la falta de formación en su uso. En cuanto a las herramientas de almacenamiento y gestión de información, *Google Drive* y *Padlet* tienen una baja implementación. Esto puede deberse a la falta de conocimiento sobre sus potencialidades o a la preferencia por métodos más tradicionales de intercambio de materiales.

Por otro lado, el uso de plataformas específicas para la enseñanza, como *Google Classroom*, muestra una presencia limitada. Aunque esta herramienta es ampliamente utilizada en distintos contextos educativos, su adopción en la educación primaria en Paraguay aún es incipiente, posiblemente por la necesidad de mayor capacitación docente o la falta de acceso a dispositivos y conectividad en algunos sectores. Finalmente, la plataforma *Blogger* presenta un uso prácticamente inexistente en el contexto estudiado, lo que refleja un bajo interés por la creación de espacios de reflexión y difusión de contenidos a través de blogs educativos.

Estos hallazgos ponen en evidencia que, si bien los docentes han incorporado algunas herramientas digitales para la colaboración en el aula, el uso de tecnologías avanzadas sigue siendo limitado. La prevalencia del trabajo grupal tradicional sugiere que la transformación digital en la enseñanza primaria aún enfrenta desafíos en términos de formación, acceso a recursos y adaptación pedagógica. Esto resalta la necesidad de fortalecer la capacitación en el uso de plataformas colaborativas y su integración efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La investigación ha permitido evidenciar que, si bien los recursos didácticos tradicionales continúan siendo ampliamente utilizados en la Educación Primaria en Paraguay, existe una creciente necesidad de incorporar herramientas tecnológicas que permitan innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados obtenidos revelan que los docentes, en su mayoría, recurren a materiales convencionales como libros y textos, mientras que el uso de recursos digitales y estrategias interactivas sigue siendo limitado.

Uno de los principales desafíos identificados es la falta de conectividad y acceso a tecnologías emergentes en las instituciones educativas, lo que dificulta la implementación de herramientas digitales avanzadas, como la realidad aumentada o los entornos virtuales 3D. Asimismo, la formación docente en el uso de estas tecnologías aún es insuficiente, lo que restringe su aplicación efectiva en el aula.

En cuanto a la transformación de los recursos tradicionales, los docentes han optado por formatos accesibles como audiovisuales de bajo costo y la radio, lo que indica una transición progresiva hacia la innovación, aunque con limitaciones tecnológicas y metodológicas. Además, las herramientas de consulta y comunicación más utilizadas continúan siendo Google, Wikipedia y el correo electrónico, lo que demuestra una dependencia de plataformas ampliamente reconocidas, pero no necesariamente las más especializadas para la educación.

Por otro lado, la evaluación del aprendizaje sigue basada en pruebas tradicionales, con una escasa implementación de herramientas digitales de evaluación, lo que subraya la necesidad de promover enfoques más formativos y centrados en el desarrollo de competencias. En el ámbito de la colaboración, si bien se observa un uso moderado de plataformas digitales como *Microsoft Teams* y *Office 365*, el trabajo en grupos presenciales sigue siendo la estrategia más utilizada.

En resumen, la investigación pone de manifiesto la urgencia de fortalecer la capacitación docente en el uso de herramientas digitales, mejorar la infraestructura tecnológica en las escuelas y fomentar metodologías innovadoras que permitan integrar eficazmente los recursos didácticos en la enseñanza primaria. La combinación de materiales tradicionales con tecnologías emergentes podría representar una vía efectiva para mejorar la calidad educativa y responder a las demandas del siglo XXI.

REFERENCIAS

Alessi, S., y Trollip, S. (2001). *Multimedia for Learning: Methods and Development.* Pearson Education.

Andrade, H. L. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching, 53*(1), 27-31. https://www.jstor.org/stable/27559213

Angulo, H., Aguayo, Á., Farfán, G., y Delgado, S. (2020). Análisis del desarrollo integral infantil desde la perspectiva de las actividades lúdicas en el nivel preescolar. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales - ReHuSo, 5*(2), 42-49. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171025004

Arciniegas, D. (2022). La educación virtual en el mundo de hoy. *Revista Biumar, 6*(1), 80-84. https://doi.org/10.31948/Biumar6-1-art9

Blandón, J. (2020). Tendencias en ciencias de la computación. *Entre Ciencia e Ingeniería, 14*(27), 19-28. https://doi.org/10.31908/19098367.0002

Boarini, M., Portela, A., y Di Marco, M. (2020). Epistemología y educación: Ciencias de la educación e investigación educativa desde una mirada epistemológica. *Apuntes Universitarios, 10*(3),113-130. https://doi.org/10.17162/au.v10i3.464

Chávez, I., Flores, C., Ordóñez, A., y Sánchez, L. (2020). Nativos digitales: Internet y su relación con la lectura en estudiantes universitarios. *Apertura, 12*(2), 94-107. http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1876

Chávez-Santamaría, W. A., y Aucatoma-Noroña, M. C. (2021). Recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel de Bachillerato General Unificado en el Ecuador. *Revista Multidisciplinaria Arbitrada de Investigación Científica, 7*(3), 4078-4105. https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.4078-4105

Colman, F. (2019). Recursos didácticos y la educación inclusiva. *Revista Científica Estudios e Investigaciones, 8*, 31-32. https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2019.31

Colman, F. (2022). Perfiles de necesidades y clases para estudiantes como instrumentos de evaluaciones sistemáticas. *Revista Electrónica Entrevista Académica, 4*(10), 168-183. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8603191

Colman, F. (2023). *Los museos como herramienta didáctica en la formación inicial del profesorado de primaria en Paraguay* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/handle/10486/713009

De Cristaldo, N., y Colman, F. (2024). Sociedad de la información y conocimiento en el ámbito educativo: Perspectivas del profesorado de Primaria. *Conocimiento Educativo, 11*(1), 49-57. https://doi.org/10.5377/ce.v11i1.18518

Escudero, J. (2009). La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 1*, 88-119. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3154/3183

Flores, M., Ortega, M., y Sánchez, M. (2021). Las nuevas tecnologías como estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en la era digital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(1), 29-42. https://doi.org/10.6018/reifop.406051

González, L., Pérez, M., y Romero, A. (2019). Percepciones de los docentes sobre el uso de recursos digitales en la educación primaria. *Revista de Innovación Educativa, 12*(4), 50-67.

Granada, L., Espinoza, E., y Mayon, S. (2019). Las TICs como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado, 15*(66), 104-110. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100104

Loayza-Maturrano, E. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare, 8*(2), 56-66. https://www.aacademica.org/edward.faustino.loayza.maturrano/16

Martínez, A., y López, J. (2021). Inclusión educativa y recursos didácticos: Un análisis desde la práctica docente. *Revista de Educación Inclusiva, 16*(2), 89-106.

Napa, Z. (2023). Los recursos didácticos como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. *MQR Investigar, 7*(3), 4078-4105. https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.4078-4105

Navarro, P. (2020). Retos en la implementación de recursos didácticos en la educación primaria: Una visión desde la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación, 85*(3), 77-92.

Padilla, J., Rojas, L.; Valderrama, C., Ruiz de la Cruz, J. y Cabrera, K. (2022). Herramientas digitales más eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Horizontes - Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(23), 669-678. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.367

Pamplona-Raigosa, J., Cuesta-Saldarriaga, J., y Cano-Valderrama, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, (21), 13-33. https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2

Pérez, J., y Rodríguez, C. (2020). El impacto de los recursos visuales en la enseñanza de las matemáticas en primaria: Perspectivas de los docentes. *Revista de Investigación Educativa, 18*(1), 123-141.

Perassi, Z. (2016). Stake, Robert E. (2010). Investigación Cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas. New York: The Guilford Press. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3*(3). https://revistas.uam.es/riee/article/view/4486

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* McGraw Hill.

Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cuadernos, 58*(1), 68-74. http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf

Vidal, M., Navarro, A., y López, S. (2019). Uso de materiales didácticos digitales en las aulas de primaria. *Campus Virtuales, 8*(2), 103-119. http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/revistaes/numerosanteriores.html?id=241

Zapata-Gallegos, K., Coronel-Escobar, C., Lara-Genovezzi, H.,y Castillo-Ceballos, R. (2021). *Polo del Conocimiento, 6*(5), 342-359. https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2663

Zavala-Guirado, M., González-Castro, I, y Vázquez-García, M. (2020). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10*(20), 1-25. https://doi.org/doi.org/10.23913/ride.v10i20.590

EL ACOSO ESCOLAR EN ADOLESCENTES DE ALTO PARANÁ, PARAGUAY

SCHOOL BULLYING IN ADOLESCENTS OF ALTO PARANÁ, PARAGUAY

Tomás J. Campoy Aranda*
Universidad La Paz, Departamento de Investigación, Ciudad del Este, Paraguay.
https://orcid.org/0000-0002-1095-8955

Teresa Ozuna**
Universidad La Paz, Departamento de Investigación, Ciudad del Este, Paraguay.
https://orcid.org/0009-0001-8219-005X

Carlina E. Vega Duette***
Universidad La Paz, Departamento de Investigación, Ciudad del Este, Paraguay.
https://orcid.org/0000-0002-5687-9582

Maida Liuzzi****
Universidad La Paz, Departamento de Investigación, Ciudad del Este, Paraguay.
https://orcid.org/0000-0002-5702-6565

Fecha de recepción: 20/08/2024 Fecha de aceptación: 24/10/2024

RESUMEN

Este estudio analiza el acoso escolar en estudiantes de noveno grado de la Educación Escolar Básica (EEB) y tercer año de la Educación Media (EM) en Alto Paraná, Paraguay. Para ello, se utilizó un instrumento validado mediante análisis factorial basado en ecuaciones estructurales. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 468 estudiantes de instituciones públicas y privadas, seleccionados mediante muestreo por conveniencia. El análisis de datos incluyó pruebas de chi-cuadrado, el estadístico

* tjcampoy@gmail.com
** teresa.ozuna@universidadlapaz.edu.py
*** carlina.vega@universidadlapaz.edu.py
**** maida.liuzzi@universidadlapaz.edu.py

Odds Ratio (OR) como marcador de riesgo y la correlación de *Pearson*, utilizando el *software* SPSS v.27. Los resultados indicaron que uno de cada cuatro estudiantes ha experimentado alguna forma de acoso escolar en el aula o en el recreo, una proporción menor a la registrada en estudios previos. En cuanto a las diferencias por género, los datos muestran que los varones manifestaron una mayor frecuencia de victimización, especialmente en los últimos años de Educación Media. Ante situaciones de acoso, la mayoría de los estudiantes prefiere informar a un profesor, aunque más del 50% opta por guardar silencio. Estos hallazgos resaltan la necesidad de implementar estrategias de prevención y sensibilización dirigidas a estudiantes, familias y docentes. Asimismo, se recomienda la creación de observatorios para el monitoreo de la violencia escolar y el diseño de políticas educativas que fomenten un entorno de convivencia segura y saludable en las instituciones educativas.

Palabras clave: acoso escolar, adolescentes, convivencia escolar, Educación Media, prevención del acoso

ABSTRACT

This study analyzes bullying in ninth-grade students of Primary School Education (EEB) and senior year of Secondary Education (EM) in Alto Paraná, Paraguay. For this purpose, the Self-Perception and Perception of Bullying in Adolescents Scale (APAE-A) was used and validated by factor analysis based on structural equations. The research was conducted with a sample of 468 students from public and private institutions, selected by convenience sampling. The data analysis included *chi-square tests*, the *Odds Ratio (OR)* statistic as a risk marker, and *Pearson* correlation, using SPSS v.27 *software*.

The study, with an ex post facto descriptive cross-sectional design, revealed that one in four students had experienced some form of bullying or violence in the classroom or at recess, a figure lower than that reported in previous studies. Regarding gender differences, boys reported being victims of bullying more frequently, especially in the last years of secondary education. When faced with bullying, most students prefer to inform a teacher, although more than 50% choose to remain silent.

The findings highlight the need to implement prevention and awareness-raising strategies aimed at students, families, and teachers. In addition, the creation of observatories to monitor school violence and the design of educational policies that promote a safe and healthy environment in educational institutions is recommended.

Keywords: bullying, adolescents, school coexistence, secondary education, bullying prevention

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es una problemática global que afecta a millones de niños y adolescentes, generando impactos negativos en su bienestar emocional, social y académico. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023), la violencia en el entorno escolar puede manifestarse de múltiples formas, incluyendo agresiones físicas, verbales, psicológicas y digitales, tanto dentro como fuera de las aulas. El aumento de estos casos ha impulsado su estudio en la investigación educativa y la implementación de políticas de prevención y mitigación.

Desde la psicología educativa, Olweus (1983) define el acoso escolar como una conducta de persecución física o psicológica, reiterada e intencional, en la que un agresor somete a una víctima que tiene dificultades para defenderse. Este fenómeno se caracteriza por un desequilibrio de poder, ya que la víctima se encuentra en una posición de vulnerabilidad frente al agresor.

En la actualidad, además del acoso escolar genérico, existen otros casos particulares que requieren una intervención específica, como el ciberacoso, el acoso por orientación sexual o identidad de género, y el ejercido contra el alumnado con diversidad funcional (García y García, 2024). El ciberacoso se define como el acoso que se realiza haciendo uso de Internet, difundiendo información lesiva y difamatoria en formato electrónico (Martínez, 2017).

La UNESCO (2023) estima que uno de cada tres estudiantes es víctima de acoso escolar al menos una vez al mes, lo que lo convierte en un problema de alcance global. La violencia en las aulas afecta el desarrollo socioemocional del alumnado y se asocia con consecuencias adversas, como la disminución del rendimiento académico, el ausentismo escolar y el aumento del riesgo de trastornos psicológicos (Sapién et al., 2019). Para contrarrestar estos efectos, diversas investigaciones han destacado la importancia de promover un clima escolar positivo y fortalecer la intervención de docentes y familias en la prevención de estas conductas (Rizzotto y França, 2022).

En cuanto a las diferencias de género, los estudios han encontrado que los varones tienen mayor riesgo de ser víctimas de acoso físico y verbal, mientras que las mujeres son más vulnerables al acoso psicológico y social (Piñeiro et al., 2022). Además, se ha identificado que la respuesta de las víctimas ante el acoso varía en función del contexto escolar, ya que en algunos casos prefieren guardar silencio en lugar de informar a los docentes o familiares (García y García, 2024).

Las investigaciones sobre la violencia escolar y el acoso escolar o *bullying* son escasas en Paraguay. La Organización No Gubernamental (ONG) Internacional *Bullying* Sin

Fronteras (Miglino, 2023) publicó un informe basado en datos recopilados entre enero de 2020 y diciembre de 2021, en el que se evidencia un aumento significativo en los casos de *bullying* y *ciberbullying*. Según este estudio, cuatro de cada diez niños en Paraguay sufren algún tipo de acoso diariamente, lo que posiciona al país como uno de los más afectados de Sudamérica.

Estos datos fueron obtenidos a partir de reportes del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), tribunales penales y testimonios de padres y docentes. La información subraya la gravedad del acoso escolar en Paraguay y la necesidad urgente de implementar acciones efectivas para mitigar esta problemática.

En el país, los medios de comunicación han reportado con frecuencia distintos tipos de violencia escolar. El diario ABC Color (2024) informó que el MEC inició una investigación en un colegio tras un presunto caso de *bullying* que dejó a un niño en estado de coma. Por su parte, el diario Última Hora (2024) publicó un artículo titulado ¿Qué medidas de prevención establece el MEC para evitar el acoso escolar?, en el que se analizan las estrategias implementadas por el MEC para prevenir y reducir la violencia en las instituciones educativas. Sin embargo, a pesar de estas iniciativas, la persistencia de casos de acoso evidencia la necesidad de fortalecer las políticas de prevención y la formación docente en detección e intervención tempranas.

Ante este panorama, la formación del profesorado, el acompañamiento familiar y la creación de espacios de diálogo en las instituciones educativas se presentan como medidas fundamentales para reducir el impacto del acoso escolar. Es imprescindible el desarrollo de estrategias integrales que incluyan la colaboración de todos los actores de la comunidad educativa, con el fin de promover un ambiente escolar seguro y libre de violencia.

MÉTODO

Esta investigación empleó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo y transversal de tipo *ex post facto*. La muestra incluyó a 468 estudiantes de noveno grado de EEB y EM, pertenecientes a instituciones de gestión pública y privada de Alto Paraná, Paraguay. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo por conveniencia, considerando su disponibilidad y accesibilidad para la aplicación del estudio c. Para la recolección de datos, se utilizó el Diseño y Validación de la Escala de Autopercepción y Percepción del Acoso Escolar en Adolescentes (APAE-A). Este instrumento evalúa la percepción y frecuencia de exposición al acoso escolar a través de 27 ítems distribuidos en cuatro dimensiones:

1. Identificación de conductas de acoso,
2. Observación de conductas violentas,
3. Victimización y
4. Estrategias de afrontamiento.

El APAE-A ha demostrado una alta confiabilidad ($\alpha = 0{,}92$) y validez de constructo en estudios previos (Álvarez-Blanco et al., 2022).

El análisis estadístico se llevó a cabo con el *software* SPSS v.27. Se realizaron análisis descriptivos para identificar tendencias en las respuestas de los participantes. Además, se aplicaron pruebas de *chi-cuadrado* (χ^2) para examinar diferencias entre variables categóricas, se calcularon los valores de *Odds Ratio (OR)* con intervalos de confianza del 95% para medir el riesgo relativo de exposición al acoso y se utilizó la correlación de *Pearson* para evaluar asociaciones entre las variables del estudio. El nivel de significación estadística se estableció en $p < 0{,}05$. Cabe señalar que el muestreo por conveniencia limita la generalización de los resultados a otras poblaciones.

Participantes

El estudio contó con la participación de 468 estudiantes adolescentes de instituciones públicas y privadas del departamento de Alto Paraná. Se empleó un muestreo por conveniencia, seleccionando colegios en función de su accesibilidad y disposición para participar en la investigación. Previo a la aplicación del cuestionario, se obtuvo la autorización institucional por escrito.

En total, participaron 10 colegios, con 224 estudiantes (47,9%) provenientes de instituciones públicas y 244 (52,1%) de instituciones privadas. En cuanto a la distribución por género, 248 participantes (53%) eran varones y 220 (47%) eran mujeres. Respecto a la ubicación geográfica, 210 estudiantes (44,9%) residían en Ciudad del Este, 129 (27,6%) en Presidente Franco, 87 (18,6%) en Hernandarias y 42 (9,0%) en Minga Guazú.

En relación con el grado cursado, 249 estudiantes (promedio de edad = 14 años) pertenecían al noveno grado de la EEB, mientras que 219 estudiantes (promedio de edad = 17 años) cursaban el tercer año de la EM.

Como criterio de inclusión, se consideraron únicamente estudiantes regularmente matriculados en los colegios seleccionados y que asistieran a clases al momento de la recolección de datos.

Tabla 1

Distribución de los participantes según características sociodemográficas

Variable	Chico N.º / %	Chica N.º/ %	Total N.º/ %
Nivel			
noveno grado EEB	108 (47,6)	141 (58,5)	249 (53,2)
tercer curso EM	119 (52,4)	100 (41,5)	219 (46,8)
Colegio			
público	104 (34,7)	120 (49,8)	224 (47,9)
privado	123 (54,0)	121 (50,2)	244 (52,1)
Ciudad			
Ciudad del Este	100 (44,1)	110 (45,6)	210 (44,9)
Presidente Franco	61 (26,9)	68 (28,2)	129 (27,6)
Hernandarias	40 (17,6)	47 (19,5)	87 (18,5)
Minga Guazú	26 (11,5)	16 (6,6)	42 (9,0)
Con quién vive			
papá y mamá	148 (65,2)	148 (61,4)	296 (63,2)
papá	8 (3,5)	13 (5,4)	21 (4,5)
mamá	47 (20,7)	56 (23,2)	103 (22,0)
otros parientes	24 (10,6)	23 (9,5)	47 (10,0)
solo	---	1 (0,4)	1 (0,2)
N.º de hermanos			
no tiene	20 (8,8)	20 (8,8)	47 (10,0)
un hermano	72 (31,7)	72 (31,7)	151 (32,3)
dos o más de dos	135 (59,5)	135 (59,5)	270 (57,7)

Elaboración propia.

Instrumento

Para la recolección de datos, se utilizó la Escala de Autopercepción y Percepción del Acoso Escolar en Adolescentes (APAE-A), desarrollada por Álvarez-Blanco et al. (2022), con el propósito de evaluar la percepción del acoso escolar en estudiantes de Educación Media. Esta escala ha sido utilizada en investigaciones previas para analizar la frecuencia de exposición a situaciones de acoso y las respuestas de los adolescentes ante este fenómeno.

El cuestionario APAE-A está compuesto por cuatro dimensiones principales, distribuidas en 27 ítems:

1. Percepción del acoso escolar (8 ítems): evalúa en qué grado el alumnado considera que ciertas conductas constituyen acoso.
2. Frecuencia de exposición (8 ítems): mide la recurrencia con la que los estudiantes han presenciado situaciones de acoso.
3. Victimización (8 ítems): analiza la frecuencia con la que los estudiantes han sido víctimas de acoso escolar.
4. Estrategias de afrontamiento (3 ítems): explora cómo reaccionan los estudiantes ante estas situaciones.

Los ítems se responden en una escala tipo *Likert* de cinco opciones, con valores que oscilan entre 1 (nunca) y 5 (siempre). Para los análisis de *Odds Ratio (OR),* las respuestas fueron recategorizadas en 0 (ausencia de la conducta) y 1 (presencia de la conducta).

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) presentó valores que permitieron el análisis (KMO = 0,841; prueba de esfericidad de Bartlett, $p < 0,001$). El análisis no ortogonal mediante el método Varimax determinó una estructura factorial de cuatro factores, en la que los tres primeros factores incluyeron ocho ítems cada uno, y el cuarto factor, tres ítems, explicando en total el 48,849% de la varianza.

Los resultados del ajuste del modelo indicaron que la medición en general proporcionó un ajuste adecuado de los datos, con los siguientes valores:

- $\chi^2 = 134,545$,
- *Goodness-of-Fit Index (GFI)* = 0,910,
- *Comparative Fit Index (CFI)* = 0,927,
- *Tucker-Lewis Index (TLI)* = 0,895,
- *Incremental Fit Index (IFI)* = 0,929
  (todos próximos a 1),
- *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)* = 0,070,
- *Root Mean Square Residual (RMR)* = 0,035
  (ambos próximos a 0).

Estos valores demostraron una unidimensionalidad aceptable y adecuadas cargas factoriales en cada ítem del APAE-A (Álvarez-Blanco et al., 2022). La validez convergente se completó con la correlación ítem-total, obteniendo puntuaciones entre 0,620 y 0,790, lo que sugiere una excelente fiabilidad del cuestionario.

Procedimiento de recolección de datos

Para acceder a los datos, se realizaron gestiones con el personal directivo de instituciones educativas públicas y privadas, con el propósito de informarles sobre los objetivos de la investigación y obtener los permisos necesarios para la aplicación del cuestionario.

Para cumplir con los principios éticos de confidencialidad y consentimiento informado, se presentó el instrumento de recolección de datos a los directivos de las instituciones. Una vez aprobada su implementación, el instrumento fue administrado de manera presencial, en un ambiente controlado que garantizara la comodidad y concentración de los participantes. La participación fue voluntaria y anónima, asegurando la privacidad de los estudiantes y el cumplimiento de las normativas éticas establecidas para la investigación con menores de edad.

La administración del cuestionario se desarrolló sin incidencias, en horarios establecidos de acuerdo con la disponibilidad de cada institución. Se brindaron instrucciones claras a los participantes antes de completar el cuestionario, explicando el propósito del estudio y la importancia de responder con sinceridad. Para minimizar sesgos y distracciones, el cuestionario se aplicó en aulas previamente organizadas y bajo la supervisión de los responsables de la investigación, quienes estuvieron disponibles para resolver dudas sin influir en las respuestas.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se utilizó el *software* estadístico SPSS v.27 (versión para Windows). Se realizó un análisis estadístico descriptivo, incluyendo media, desviación estándar, asimetría y curtosis (ver Tabla 2).

Además, se aplicó la prueba de *chi-cuadrado* (χ^2) para analizar la relación entre variables categóricas. Para medir la magnitud de la asociación, se calcularon los *Odds Ratio (OR)* con intervalos de confianza del 95% (IC 95%). Finalmente, se llevó a cabo un análisis de correlación de *Pearson* para evaluar la relación entre las diferentes variables del estudio.

El nivel de significación estadística se estableció en $p < 0,05$.

Tabla 2

Estadísticos de los ítems de APAE-A

ÍTEM	MEDIA	DE	ASIMETRÍA	CURTOSIS
Ítem 1	3,29	1,341	-,154	-1,120
Ítem 2	3,92	1,425	-1,008	-,433
Ítem 3	3,18	1,370	-,154	-1,180
Ítem 4	3,20	1,417	-,218	-1,216
Ítem 5	3,22	1,445	-,197	-,1,317
Ítem 6	3,24	1,488	-,239	-1,351
Ítem 7	2,80	1,456	,186	-1,314
Ítem 8	2,88	1,489	.120	-1,374
Ítem 9	2,91	1,483	,127	-1,386
Ítem 10	2,43	1,511	,604	-1,123
Ítem 11	2,44	1,435	,529	-1,094
Ítem 12	2,58	1,529	,392	-1,361
Ítem 13	3,14	1,548	-,143	-1,489
Ítem 14	2,96	1,659	-,001	-1,651
Ítem 15	2,38	1,598	,668	-1,185
Ítem 16	2,49	1,673	,526	-1,426
Ítem 17	1,81	1,275	1,495	,962
Ítem 18	1,53	1,062	2,158	3,819
Ítem 19	1,70	1,189	1,681	1,682
Ítem 20	1,94	1,267	1,169	,170
Ítem 21	2,02	1,350	1,067	-,205
Ítem 22	1,57	1,140	2,078	3,194
Ítem 23	1,43	1,078	2,538	5,118
Ítem 24	1,53	1,167	2,147	3,263
Ítem 25	3,03	1,605	,001	-1,563
Ítem 26	2,93	1,669	,076	-1,650
Ítem 27	2,32	1,628	,729	-1,144

Elaboración propia.

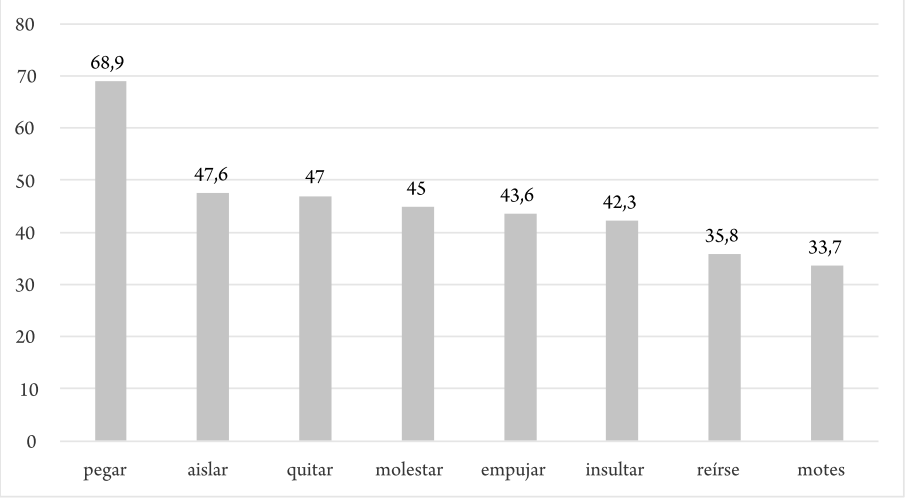
RESULTADOS

En la primera parte del cuestionario, se buscó identificar las conductas que los estudiantes consideran como acoso escolar. Como se muestra en la Figura 1, las acciones más señaladas fueron: pegar (68,9%), aislar (47,6%), quitar cosas (47,0%), molestar (45,0%), empujar (43,6%), insultar (42,3%), reírse de alguien (35,8%) y poner motes (33,7%).

Desde una perspectiva de género, se encontraron diferencias significativas ($p = 0,008$), indicando que las mujeres perciben mayor vulnerabilidad ante estas conductas en comparación con los varones. En particular, se observó que las chicas dan más importancia a insultar ($p = 0,047$), empujar ($p = 0,006$), aislar ($p = 0,008$) y poner motes ($p = 0,005$).

Respecto al tipo de institución educativa, los estudiantes de colegios privados dieron mayor importancia únicamente a la conducta de empujar ($p = 0,039$). No se encontraron diferencias significativas en función del nivel de estudios.

Figura 1
Conductas de acoso escolar

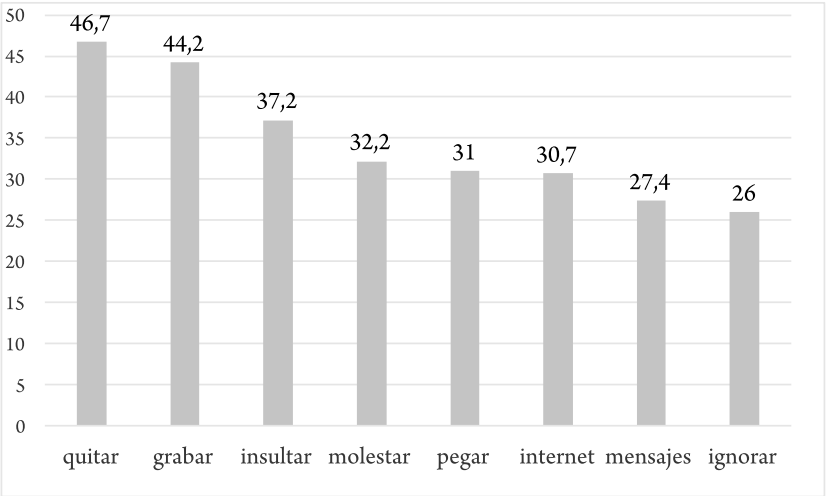


Elaboración propia.

Los datos sobre la frecuencia con que los estudiantes han presenciado conductas de acoso en el aula mostraron los siguientes resultados, en orden de importancia: quitar (46,7%), grabar (44,2%), insultar (37,2%), molestar (32,2%), pegar (31,0%), uso de Internet para acosar (30,7%), mensajes ofensivos (27,4%) e ignorar a alguien (26,0%) (ver Figura 2).

Figura 2

Presenciar conductas en el aula



Elaboración propia.

La dimensión "presenciar conductas asociadas al acoso escolar" se analizó considerando el género como factor de riesgo. Se obtuvo un valor significativo para la conducta de hacer grabaciones o tomar fotos con el celular para burlarse, con un *Odds Ratio* (OR) = 1,919 (IC del 95%: 1,300-2,833) (ver Tabla 3).

Tabla 3

Variables asociadas al presenciar acoso, según género

Conducta	chico f (%)	chica f (%)	x^2	*P*	OR	95% IC Inferior- Superior
insultar	172 (75,8)	184 (51,7)	,884	,485	1,032	,675-,1579
pegar	135 (59,5)	139 (57,7)	,694	,382	,929	,643-1,342
ignorar	131 (57,7)	158 (65,6)	,081	,049	1,395	,960-2,028
molestar	140 (61,7)	154 (63,9)	,618	,344	1,100	,756-1,601
quitar	169 (74,4)	191 (79,3)	,218	,131	1,311	,852-2,108
grabar	134 (59,0)	177 (73,4)	,001	,001	1,919	1,300-2,833
enviar	109 (48,0)	134 (55,6)	,101	,061	1,356	,942-1,951
publicar	57 (25,1)	45 (18,7)	,092	,058	,685	,440-1,065

Elaboración propia.

En cuanto al tipo de institución educativa, se encontraron valores significativos en las siguientes conductas: quitar objetos al compañero (*OR* = 1,569, *IC* del 95%: 1,017-2,419), molestar (*OR* = 1,482, *IC* del 95%: 1,017-2,160) y hacer grabaciones con el celular (*OR* = ,491, *IC* del 95%: ,331-729).

Las dos primeras conductas (quitar objetos y molestar) mostraron mayor riesgo en colegios privados, mientras que hacer grabaciones con el celular fue más frecuente en colegios públicos (Tabla 4).

No se observaron diferencias significativas en función del nivel educativo.

Por tipo de centro, se obtuvieron valores significativos en quitar objetos al compañero OR: 1,569 (IC del 95%, 1,017-2,419), molestar OR: 1,482 (IC del 95%, 1,017-2,160) y hacer grabaciones OR: ,491 (IC del 95% ,331-729).

Las dos primeras conductas presentaron mayor riesgo en las instituciones privadas y hacer grabaciones en las instituciones públicas (Tabla 4).

No se observaron diferencias significativas por nivel educativo.

Tabla 4

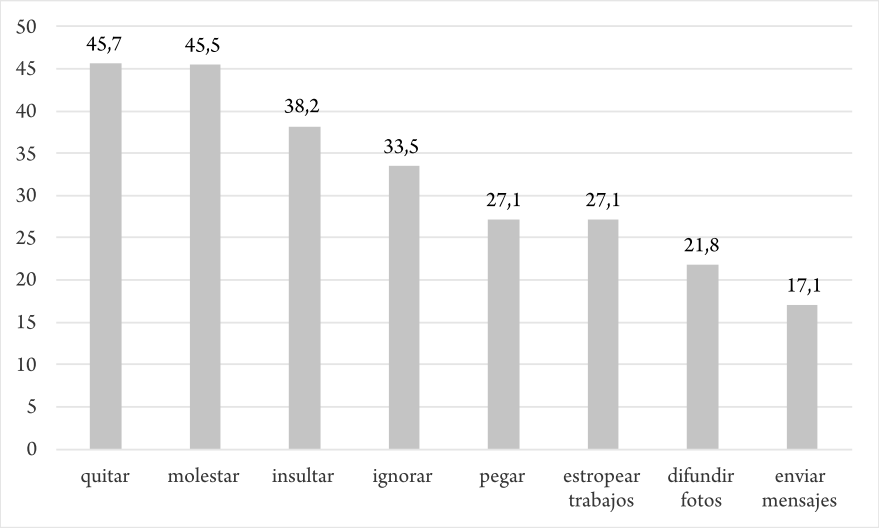
Variables asociadas a la presencia de acoso, según tipo de Centro

Conducta	público f (%)	privado f (%)	x2	*P*	OR	95% IC Inferior-Superior
insultar	170 (75,9)	186 (76,2)	,932	,509	1,019	,666-1558
pegar	128 (57,1)	146 (59,8)	,555	,310	1,117	,773-1,615
ignorar	129 (57,6)	160 (65,6)	,076	,046	1,403	,965-2,039
molestar	130 (58,0)	164 (67,2)	,040	,025	1,482	1,017-2,160
quitar	163 (72,8)	197 (80,7)	,041	,027	1,569	1,017-2,419
grabar	167(74,6)	144 (59,0)	,001	,001	,491	,331-,729
enviar	125 (55,8)	118 (48,6)	,107	,065	,742	,515-1,068
publicar	49 (21,9)	53 (21,7)	,968	,528	,991	,639-1,538

Elaboración propia.

En relación con las conductas de acoso recibidas, el alumnado identificó las siguientes como las más frecuentes: quitar objetos (45,7%), molestar en la realización de actividades (45,5%), insultar (38,2%), ignorar al compañero (33,5%), pegar (27,1%), estropear trabajos (27,1%), difundir fotos o videos por Internet (21,8%) y enviar mensajes ofensivos por redes sociales (17,1%) (ver Figura 3).

Figura 3
Acoso recibido

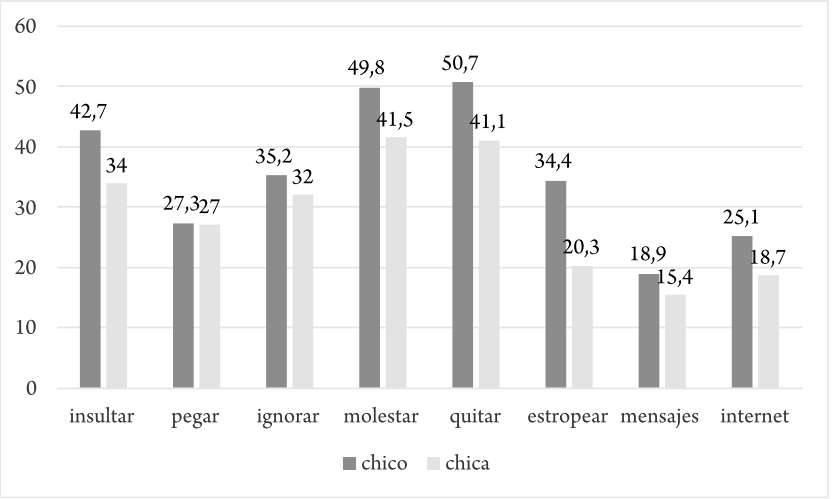


Elaboración propia.

Según las respuestas de los estudiantes, los varones fueron quienes con mayor frecuencia recibieron insultos ($p = 0{,}050$), sufrieron sustracción de objetos ($p = 0{,}038$) y tuvieron trabajos estropeados ($p = 0{,}001$). No se encontraron diferencias significativas en relación con las agresiones físicas ($p = 0{,}934$) (ver Figura 4).

Figura 4

Acoso recibido por género



Elaboración propia.

Por género, los resultados indican que las conductas de insultar (*OR* = 0,691, IC del 95%: 0,475-1,005), quitar objetos (*OR* = 0,679, IC del 95%: 0,471-0,979) y estropear los trabajos (*OR* = 0,488, IC del 95%: 0,321-0,739) actuaron como factores protectores en las mujeres (ver Tabla 5).

Tabla 5

Variables asociadas al acoso escolar, según género

Conducta	chico f (%)	chica f (%)	x^2	*P*	OR	95% IC Inferior-Superior
insultar	97 (42,7)	82 (34,0)	0,50	,033	,691	,475-1,005
pegar	62 (27,3)	65 (27,0)	,934	,508	,983	,654-1,477
ignorar	80 (51,0)	77 (49,0)	,451	,256	,863	,588-1,267
molestar	113 (53,1)	99 (46,9)	,072	,044	,715	,497-1,031
quitar	115 (53,7)	99 (41,1)	,038	,023	,679	,471-,979
estropear	78 (34,4)	49 (20,3)	,001	,001	,488	,321-,739
enviar	43 (18,9)	37 (15,4)	,303	,182	,776	,479-1,257
publicar	57 (25,1)	45 (18,7)	,092	,050	,685	,440-1,065

Elaboración propia.

En relación con el tipo de institución educativa, los estudiantes de colegios privados presentaron menor riesgo en la conducta de enviar mensajes ofensivos a través de redes sociales (OR = 0,627, *IC* del 95%: 0,385-1,109) (ver Tabla 6).

Tabla 6
Variables asociadas al acoso escolar, según tipo de centro

Conducta	público f (%)	privado f (%)	x^2	*P*	OR	95% IC Inferior-Superior
insultar	90 (40,2)	89 (36,5)	,410	,233	,855	,589-1,242
pegar	54 (24,1)	73 (29,9)	,158	,095	1,344	,891-2,027
ignorar	73 (32,6)	84 (34,4)	,674	,374	1,086	,739-1,595
molestar	101 (45,1)	112 (45,9)	,860	,467	1,033	,718-1,487
quitar	98 (43,8)	116 (47,5)	,411	,233	1,165	,809-1,678
estropear	57 (25,4)	70 (28,7)	,431	,247	1,179	,783-1,774
enviar	46 (20,5)	34 (13,9)	,050	,038	,627	,385-1,019
publicar	49 (21,9)	53 (21,7)	,968	,528	,991	,639-1,538

Elaboración propia.

En cuanto a la respuesta del alumnado ante situaciones de acoso escolar, el 72,6% optó por informar a un profesor, el 66,7% recurrió a su familia y el 53,4% prefirió guardar silencio. Las mujeres fueron más propensas a comunicarlo al profesor (54,3%, $p = 0,027$). No se encontraron diferencias significativas en las demás variables.

El coeficiente de correlación de Pearson, con un margen de error del 95% ($p < 0,01$), mostró una correlación positiva moderada entre las variables acoso escolar y presencia de acoso ($r = 0,357$), así como entre presenciar y recibir acoso ($r = 0,463$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los hallazgos de este estudio confirman que el acoso escolar es una problemática latente en el contexto educativo paraguayo, aunque con niveles moderados en comparación con investigaciones previas. La escala APAE-A presentó propiedades psicométricas adecuadas, lo que valida su uso en la identificación de diferentes dimensiones del acoso escolar (Álvarez et al. 2022). Estas dimensiones incluyen: identificación de conductas de acoso escolar (Chan y Márquez, 2021), observación de conductas violentas (Dobarro et al., 2018), victimización (Suárez, 2020) y reacción ante situaciones de acoso (López y Ramírez, 2020).

Los resultados indicaron que las conductas de acoso más frecuentes fueron quitar objetos, molestar e insultar, patrones que coinciden con estudios previos (De la Cruz, 2024; Puraca, 2024; Abarzúa, 2021; Macías, 2021; Azeem, 2024; León, 2024). En cambio, el uso de Internet para difundir acoso o el envío de mensajes ofensivos fue menos frecuente, lo que podría estar vinculado a limitaciones tecnológicas en el acceso a dispositivos electrónicos y a programas de prevención implementados en las instituciones educativas.

Uno de los hallazgos más relevantes fue que uno de cada cuatro estudiantes ha experimentado algún tipo de violencia en el aula o en el recreo, un dato inferior al reportado en otras investigaciones (Chiquimba y Rodríguez, 2024; Guzmán, 2023; **López, 2023**; Marcos, 2022; Patiño, 2021; Voltas, 2023 Zapata, 2024). Además, se encontraron diferencias significativas por género, ya que los varones sufrieron más insultos, molestias, daño a sus trabajos y sustracción de objetos, en concordancia con estudios como los de (Adebayo, 2024; Calligo, 2024 y Sánchez, 2018). Sin embargo, otros investigadores no hallaron diferencias en la victimización entre géneros (Díaz, 2023).

Los datos sugieren que la violencia escolar refleja patrones socioculturales arraigados en la sociedad, en los que la familia y el entorno influyen en la normalización de ciertas conductas. Por ello, la escuela debe desempeñar un papel clave en la concienciación y transformación de actitudes, promoviendo una cultura de convivencia pacífica (Santana, 2024). En este sentido, es fundamental reforzar la educación en valores e incentivar el respeto y la equidad tanto entre géneros como dentro del mismo grupo de pares (Bonet, 2022).

Otro aspecto relevante es el papel del espectador pasivo, que contribuye a la perpetuación del acoso escolar. Se observó que las chicas son más propensas a presenciar situaciones de violencia, en línea con estudios de Azúa (2020), Pacheco y López (2019), aunque en contraste con Montaner y Álvarez (2010). En este contexto, Moreno (2019) enfatiza la importancia de intervenciones dirigidas a apoyar a las víctimas, para evitar la propagación de la ley del silencio en las comunidades escolares.

Por otro lado, se confirmó que el riesgo de conductas violentas aumenta conforme los estudiantes avanzan en su formación académica, especialmente en la transición de noveno grado a Educación Media, en concordancia con investigaciones previas a 2010, Ramos y Aranda (2020), Nieto (2017) y Domínguez (2020). Asimismo, se identificó que el envío de mensajes ofensivos es más frecuente en centros públicos, lo que contradice estudios anteriores que señalaban una mayor incidencia de violencia en instituciones privadas (Nieto, 2017).

En términos generales, este estudio permitió comprender el acoso escolar a partir de sus conductas más comunes, la frecuencia y presencia del fenómeno en el ámbito educativo y las respuestas del alumnado ante estas situaciones. Aunque los niveles de acoso en el contexto paraguayo se consideran moderados, sigue siendo un problema global con graves implicaciones para la salud mental, el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes.

Para abordar esta problemática, es indispensable la participación de toda la comunidad educativa, incluyendo a estudiantes, familias, docentes e instituciones gubernamentales. Si bien se han implementado programas psicoeducativos y sociales, se requiere un mayor compromiso estatal en la promulgación de leyes más efectivas contra la violencia escolar.

Las estrategias de prevención e intervención deben incluir:

- Actividades de sensibilización sobre la convivencia pacífica en los servicios de orientación escolar.
- Enfoques de educación restaurativa incorporados en los contenidos curriculares.
- Colaboración estrecha entre las escuelas y las familias.
- Actualización de los protocolos de intervención en casos de acoso escolar.

Asimismo, se considera fundamental la formación continua del profesorado en detección, prevención e intervención en casos de acoso escolar. Se sugiere la creación de observatorios de violencia escolar, que permitan un monitoreo constante y el diseño de políticas educativas basadas en evidencia.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, la investigación se centró en un único departamento (Alto Paraná), con fuerte influencia de Brasil, lo que podría limitar la generalización de los resultados. Sería recomendable replicar el estudio en otras regiones, como el departamento Central y la zona de Itapúa, para explorar posibles diferencias socioeconómicas y culturales.

Además, se sugiere incorporar un diseño metodológico mixto, que combine datos cuantitativos y cualitativos, permitiendo analizar el fenómeno del acoso escolar desde la perspectiva de todos los actores educativos (estudiantes, docentes y directivos).

REFERENCIAS

Abarzúa Cabezas, F. S. (2021). Acciones adoptadas en casos de acoso escolar en instituciones educativas de Asunción. *Investigación en Ciencias Jurídicas y Sociales, 11*(2). https://ojs.ministeriopublico.gov.py/index.php/rjmp/article/view/227

Álvarez-Blanco, L., Iglesias García, M. T., Urbano Contreras, A., y García Díaz, V. (2022). Diseño y validación de la Escala de Autopercepción y Percepción del Acoso Escolar en Adolescentes (APAE-A). *Revista de Educación, 397*, 15-42. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-538

Azeem Ashraf, M.; Alam, J. y Gladushyna, O. (2024). Perspectivas de los docentes sobre las conductas disruptivas de los estudiantes: la interconexión entre el entorno y la educación de la primera infancia en Pakistán. *Sage Open, 14*(1). https://doi.org/10.1177/21582440231221121

Chan Coob, J. G. y Márquez Marín, K. N. (2021). Propiedades psicométricas, resultados y uso de la escala de violencia escolar y *bullying*: cómo distinguir el *bullying* y la violencia escolar. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 24*(1). https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/79090

De la Cruz, A. A., y De la Cruz Centellas, N. E. (2023). Acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa. *Revista de Climatología. Edición Especial Ciencias Sociales, 23*, 3603. https://rclimatol.eu/2023/12/31/acoso-escolar-en-estudiantes-de-secundaria-de-una-institucion-educativa-publica-del-callao-peru-2023-2/

Dobarro González, A., Tuero Herrero, E., Bernardo Gutiérrez, A. B., Herrero Díez, F. J., y Álvarez García, D. (2018). Un estudio innovador sobre acoso on-line en estudiantes universitarios. *Revista d'Innovació Docent Universitària - RIDU, 10*, 131-142. https://doi.org/10.1344/RIDU2018.10.12

Domínguez Rodríguez, V., Deaño Deaño, M., y Tellado González, F. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula Abierta, 49*(4), 373-384. https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.373-384

García-Martínez, S., y García-Zabaleta, E. (2024). El acoso escolar en España: revisión y análisis de los protocolos de actuación por comunidades autónomas. *Contextos Educativos. Revista de Educación, (33),* 193-217. https://doi.org/10.18172/con.5765

León Villacrés, J. K., Villamagua León, K. J., León Villacrés, M. I., León Villacrés, J. K., Ruilova Calva, A. y León Ordóñez, R. P. (2024). Conductas disruptivas y su influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Saraguro. *LATAM - Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(3), 84-100. https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2020

López Hernáez, L. y Ramírez García, A. (2020). Acoso e inconvivencia escolar: el rol de la participación familiar en los centros educativos. *Campo Abierto, 39*(1), 55-70. http://hdl.handle.net/10396/19829

Macias Figueroa, E. C., y Alarcón Barcia, L. A. (2021). Manejo de las conductas disruptivas en la convivencia estudiantil en la bósica superior. *Dominio de las Ciencias, 7*(4), 411-432. https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2100

Martínez Rodríguez, J.A. (2017). *Acoso escolar: Bullying y ciberbullying.* Bosch. https://doi.org/10.2307/j.ctvrzgwgn

Miglino, J. (2023). Estadísticas de *bullying* en Paraguay. Organización No Gubernamental (ONG) Internacional Bullying Sin Fronteras (BSF). https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2022/02/estadisticas-de-bullying-en-paraguay.html

Nieto Campos, B., Pino Juste, M., y Domínguez Rodríguez, V. (2017). Violencia escolar en la adolescencia: Diferencias por género, edad y tipo de centro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 179-186. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.930

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson & V. Allen (Eds.), *Human Development: An Interactional Perspective* (pp. 353-365). Academic Press.

Piñeiro, I., López-Castro, L., González-Suárez, R., Rodríguez, S. y Valle, A. (2022). Acoso escolar según el género y el origen migratorio en estudiantes españoles. *Psicothema, 34*(4), 537-543. https://doi.org/10.7334/psicothema2022.36

Rizzotto, J. S. y França, M. T. A. (2022). Indisciplina: el clima escolar de las escuelas brasileñas y el impacto en el desempeño de los estudiantes. *Revista Internacional de Desarrollo Educativo, 94*, 102657. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102657

Sapién Zúñiga, L. F., Ledesma Rivas, P., y Ramos Trevizo, J. G. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4*(2), 1349-1360. https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.369

Suárez García, Z., Álvarez García, D., García Redondo, P., y Rodríguez, C. (2020). El efecto de una intervención basada en mindfulness sobre la atención, el autocontrol y la agresividad en alumnos de primaria. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública, 17*(7), 2447. https://doi.org/10.3390/ijerph17072447

UNESCO (2023, 22 de junio). ¿Qué es la violencia escolar? UNESCO. https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments

Zapata López, J. S., Calvo Paz, M., y Carrillo Arango, H. A. (2024). Acoso escolar y su relación con la actividad física en adolescentes escolarizados de Cali, Colombia. *Retos, 52*, 639-646. https://doi.org/10.47197/retos.v52.100607

EL MUSEO ESCOLAR PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA IDENTIDAD PARAGUAYA, EXPERIENCIA MUCEL

THE SCHOOL MUSEUM FOR THE RECOGNITION OF THE PARAGUAYAN IDENTITY, MUCEL EXPERIENCE

Ana María Montserrat Bajac Quevedo*
Universidad Iberoamericana, Paraguay, Posgrado, Asunción, Paraguay.
https://orcid.org/0009-0001-0845-669X

Fecha de recepción: 22/12/2024 Fecha de aceptación: 28/01/2025

RESUMEN

El Museo Escolar del Centro Educativo Los Laureles (MuCEL) se presenta como una herramienta pedagógica innovadora para promover la identidad cultural en el Paraguay. Este espacio integra arte, educación y comunidad para fomentar un aprendizaje significativo que rescata las raíces históricas y culturales del país. En un contexto de creciente globalización, el MuCEL refuerza el sentido de pertenencia y la preservación del patrimonio, especialmente entre los estudiantes. La investigación utiliza un enfoque cualitativo-interpretativo, centrado en el análisis de obras artísticas y experiencias educativas dentro del MuCEL. Mediante la observación y el análisis de contenido, se exploran las dinámicas colaborativas entre artistas, estudiantes y docentes, y, el impacto del Museo en la comunidad escolar. Los resultados evidencian que el MuCEL fortalece la memoria colectiva y fomenta valores como la inclusión, la sostenibilidad y la diversidad cultural. Las obras artísticas, como murales y esculturas, se convierten en herramientas pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico y la identidad nacional. Entre las conclusiones se destaca que la experiencia pedagógica que proporciona el MuCEL a los estudiantes es un claro ejemplo destacado de cómo el arte y la educación pueden integrarse para generar transformaciones sociales y culturales. Este modelo refuerza el compromiso con la preservación del patrimonio cultural y el desarrollo de comunidades inclusivas.

* Correo: abajacq@gmail.com

Palabras clave: educación intercultural, identidad cultural, patrimonio cultural, inclusión, museo

ABSTRACT

The School Museum of the Los Laureles Educational Center (MuCEL) is presented as an innovative pedagogical tool to promote cultural identity in Paraguay. This space integrates art, education and community to foster meaningful learning that rescues the country's historical and cultural roots. In a context of increasing globalization, the MuCEL reinforces the sense of belonging and the preservation of heritage, especially among students. The research uses a qualitative-interpretative approach, focused on the analysis of artistic works and educational experiences within the MuCEL. Through observation and content analysis, the collaborative dynamics between artists, students and teachers are explored, as well as the impact of the museum on the school community. The results show that the MuCEL strengthens collective memory and fosters values such as inclusion, sustainability and cultural diversity. Artistic works, such as murals and sculptures, become pedagogical tools for the development of critical thinking and national identity. Among the conclusions, it is highlighted that the pedagogical experience that MuCEL provides to students is a clear example of how art and education can be integrated to generate social and cultural transformations. This model reinforces the commitment to the preservation of cultural heritage and the development of inclusive communities.

Keywords: intercultural education, cultural identity, cultural heritage, social inclusion, museum

INTRODUCCIÓN

Los Museos se encuentran en un proceso de transformación, de modo a ajustarse a las demandas actuales de una sociedad cada vez más globalizada. En tal sentido, los Museos han dejado de considerarse como espacios sagrados destinados a eruditos, para convertirse en espacios de aprendizaje para todas las personas. La escuela y el Museo comparten una misión educativa y, en su evolución, los Museos han adoptado un rol más dinámico e inclusivo. En este contexto, el Museo Escolar se convierte en un espacio clave para fortalecer la identidad paraguaya, promoviendo el aprendizaje a través de la interacción con el patrimonio cultural. Por consiguiente, según lo investigado, el ambiente escolar es más que un espacio de aprendizaje: es una zona donde se entremezclan el saber, el sentido de pertenencia, la inclusión, la cooperación, la integración, la formalidad, lo informal, es un espacio que promueve la indagación e instrucción del colectivo (Alonso, 2012).

El siglo XXI se ha caracterizado por una globalización general que busca construir sociedades estandarizadas sin distinción de culturas que vayan en contra de lo políticamente establecido. Dicha reflexión conlleva a comprender la importancia de la preservación cultural, apoyada en el conocimiento de los ideales pasados que hoy día toman importancia para la reconstrucción de un sentimiento nacional sólido, con una permanencia fija durante el tiempo.

La experiencia del Museo Escolar del Centro Educativo Los Laureles (MuCEL) se presenta como un modelo innovador para fortalecer el sentido de pertenencia y fomentar una comprensión más profunda de las raíces culturales de Paraguay. El Museo Escolar constituye un instrumento pedagógico poderoso para la promoción del aprendizaje significativo, la valoración cultural y el reconocimiento de la identidad nacional (Bajac, 2017). En el contexto paraguayo, esta iniciativa adquiere una relevancia especial, ya que permite visibilizar y revalorizar la riqueza histórica, artística y cultural que define al país.

El Paraguay cuenta con una herencia cultural diversa que combina influencias indígenas y europeas. Esta riqueza se refleja en diversas manifestaciones artísticas y en las tradiciones que persisten a lo largo del tiempo. Sin embargo, en un mundo globalizado, estas expresiones culturales enfrentan el desafío de mantenerse vigentes frente a las tendencias homogeneizantes. En este sentido, el MuCEL actúa como un espacio de resistencia cultural y de afirmación identitaria, promoviendo actividades que permiten a los estudiantes y a la comunidad conocer, preservar y valorar su patrimonio.

Una de las características destacadas del MuCEL es su enfoque en el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y artistas locales. Entre estos, se encuentran figuras destacadas como Carlos Colombino, quien a través de su obra logró capturar la esencia de la cultura paraguaya y reflexionar sobre la historia y los desafíos del país. Asimismo, el trabajo de artistas y muralistas como Olga Blinder, Edith Jiménez y Ricardo Migliorisi enriquece las colecciones y actividades del museo, aportando una perspectiva multidimensional sobre la identidad paraguaya. Estas contribuciones no solo embellecen los espacios escolares, sino que también estimulan el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes.

El MuCEL también promueve la integración de los saberes locales en el currículo escolar, conectando las asignaturas tradicionales con el contexto histórico y cultural del Paraguay. Esto se logra mediante la organización de exposiciones, talleres y proyectos interdisciplinarios que involucran temas como la música, la literatura, las artes visuales y la historia. Por ejemplo, la incorporación de murales que retratan escenas de la vida cotidiana, así como momentos históricos significativos, permite a los estudiantes analizar los procesos sociales y culturales que han moldeado su identidad como nación.

Además de su impacto en el ámbito escolar, el MuCEL tiene un efecto positivo en la comunidad. Al abrir sus puertas a las familias y los vecinos, el Museo Escolar se convierte en un punto de encuentro intergeneracional donde se comparten saberes y se fortalecen los lazos sociales. Este aspecto comunitario es esencial para garantizar la sostenibilidad del proyecto, ya que fomenta un sentido de corresponsabilidad y aprecio por el patrimonio cultural entre todos los actores involucrados.

En el marco del reconocimiento de la identidad paraguaya, la experiencia del MuCEL también contribuye a la construcción de una memoria colectiva que reconoce tanto los logros como las adversidades del pueblo paraguayo. A través de la exploración de temas como la Guerra de la Triple Alianza, la dictadura stronista y los movimientos de resistencia cultural, el Museo Escolar promueve una visión crítica y reflexiva sobre la historia del país. Esta aproximación permite a los estudiantes desarrollar una mayor conciencia sobre su rol como ciudadanos activos en la construcción del futuro.

Desde esta premisa, el MuCEL representa un ejemplo inspirador de cómo la educación puede convertirse en un motor para el cambio social y cultural. Al empoderar a las nuevas generaciones con un conocimiento profundo de su identidad y un aprecio por su patrimonio, este modelo educativo contribuye a la formación de individuos comprometidos con el desarrollo de su comunidad y con la preservación de la riqueza cultural del Paraguay. En un contexto global que tiende a uniformar las identidades, iniciativas como el MuCEL son fundamentales para garantizar la diversidad y la inclusión cultural.

En Paraguay, la diversidad cultural es una realidad. Lo anterior es un punto esencial en el desarrollo de diversas formas educativas que promuevan la aceptación cultural y el impulso de identidades nacionales. El Paraguay está constituido por una historia indígena rica pero olvidada de a poco pues, según el Censo Nacional de Población y Viviendas (CNPV), realizado en 2002, las poblaciones nativo-originarias del país se han reducido a representar solo el 1,7% de la población en general. Tomando esto en consideración, el Gobierno paraguayo se ha visto en la tarea de establecer mejoras en la educación cultural, la aceptación de esta y el conocimiento de los orígenes para lograr una mayor comprensión de la relevancia con la que debe ser tratada la población indígena (Bernal, 2012).

La interculturalidad en el territorio paraguayo está bien marcada, puesto que se convive constantemente con una diversidad amplia de culturas formada, en su mayoría, por mestizos, etnias indígenas dispersas y algunos enclaves culturales extranjeros que hoy forman parte de la población (Bernal, 2012). Así, la educación se ha visto en la obligación de gestionar buenas herramientas que promuevan la aceptación general, trayendo a la conversación los Museos y su manera diferente de transmitir información complementaria como base sólida en la construcción de pensamientos igualitarios. No sería un error afirmar que la educación formal paraguaya teóricamente ha sido abordada desde

la perspectiva intercultural, concebida como "la situación social de contacto de diversas culturas, dinamizada por el diálogo y el reconocimiento mutuo" (Bernal, 2012, p. 13).

El MuCEL se erige como un espacio fundamental para el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad paraguaya. Desde su creación en 2014, este museo ha buscado integrar la educación formal con la preservación y difusión del patrimonio cultural, promoviendo una comprensión más profunda de las raíces históricas y sociales del país (Bajac, 2017). El Museo Escolar actúa como un eje transversal que genera un entorno didáctico inclusivo, facilitando la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes (Bajac, 2017).

La identidad cultural se construye y refuerza a través de la interacción con el patrimonio. En este sentido, los museos escolares desempeñan un papel crucial al facilitar espacios donde los estudiantes pueden explorar y comprender su herencia cultural (Álvarez, 2019). El Museo de la Escuela Normal Rural Almafuerte, por ejemplo, tiene como misión proteger el patrimonio escolar y llevar a cabo una labor docente con la comunidad escolar para resguardar su memoria y seguir construyendo identidad. Esta interacción activa con el patrimonio escolar permite a los estudiantes reconocerse en su historia y cultura, fortaleciendo su sentido de pertenencia y autoestima colectiva (Álvarez, 2019).

Los museos escolares se convierten en herramientas poderosas para el reconocimiento de las identidades culturales, especialmente en países con una rica diversidad étnica. Sánchez (2021) sostiene que los museos permiten a los estudiantes comprender su historia, sus tradiciones y sus valores, lo cual es fundamental para el fortalecimiento de su identidad en un contexto educativo moderno. Además, señala que estos espacios promueven la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento, un enfoque clave en la educación actual (Sánchez, 2021). Por otro lado, se enfatiza la importancia de los museos escolares en la implementación de políticas educativas inclusivas. Según la autora, estos espacios no solo sirven para preservar la cultura local, sino también para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen social o étnico, tengan acceso a los mismos recursos educativos. De acuerdo con Sosa y Villafuente (2022) el Museo Escolar es clave en la integración de las identidades diversas, ayudando a los estudiantes a sentirse valorados dentro del proceso educativo.

La implementación de museos escolares también promueve la participación de la comunidad educativa en la preservación y valorización de su patrimonio (Pizzigoni, 2021). Proyectos como "¿Quieres construir tu propio Museo Escolar?" en Turín, Italia, han demostrado que involucrar a estudiantes y docentes en la creación y gestión de museos escolares fomenta una mayor conciencia y aprecio por la historia local y escolar. Esta participación no solo enriquece el proceso educativo, sino que también fortalece los lazos comunitarios y el reconocimiento de una identidad compartida (Pizzigoni, 2021).

Así también, examina las nuevas metodologías en la educación museística y cómo estas pueden ayudar en el reconocimiento de las identidades culturales de los estudiantes (Urbina y Fuentealba, 2024). Destaca la relevancia de utilizar los museos como una plataforma educativa interactiva, donde los estudiantes no solo son receptores de conocimiento, sino también actores activos en la reconstrucción de su identidad colectiva. A través de actividades prácticas, los estudiantes pueden explorar y reflexionar sobre su historia y su entorno cultural (Urbina y Fuentealba, 2024). Los museos escolares han evolucionado en los últimos años y su impacto en la formación de identidades en los estudiantes. La autora afirma que el uso de museos como herramientas pedagógicas ha aumentado en relevancia, impulsado por avances tecnológicos y la necesidad de que los estudiantes se conecten más profundamente con su historia. López sostiene que los museos proporcionan una experiencia inmersiva que facilita la construcción de una identidad crítica y reflexiva entre los jóvenes (López, 2023).

El Museo Escolar se erige como una herramienta pedagógica fundamental para el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural en las comunidades educativas. Su función trasciende la mera conservación de objetos históricos, convirtiéndose en un espacio dinámico donde estudiantes y docentes interactúan con su patrimonio, fomentando una comprensión profunda de su historia y cultura (López, 2023). La creación de un Museo Escolar en un centro educativo actúa como un recurso permanente que utiliza los objetos como base para una educación más crítica, aprovechando su carácter transversal y promoviendo un aprendizaje constante que involucra a toda la comunidad educativa desde su concepción hasta su dinamización (Bautista, 2024).

El Museo Escolar se presenta como un recurso didáctico clave para el reconocimiento de la identidad paraguaya, integrando el patrimonio cultural en la enseñanza de manera inclusiva (Colman, 2023). En este sentido, la escuela, como espacio de formación, debe aprovechar los museos para fortalecer la educación inclusiva, adaptando estrategias a las diversas necesidades del alumnado (Colman, 2022). Los recursos didácticos juegan un papel fundamental en este proceso, permitiendo que todos los estudiantes accedan al conocimiento de manera equitativa (Colman, 2019). Además, la planificación de clases con enfoques diferenciados y evaluaciones sistemáticas facilita la integración de todos los alumnos en experiencias significativas de aprendizaje (Colman, 2022). Así, el Museo Escolar no solo promueve la identidad cultural, sino que también contribuye a la construcción de prácticas educativas accesibles e innovadoras (Colman, 2023).

Además, los museos escolares sirven como plataformas para la educación patrimonial, facilitando la enseñanza de valores y conocimientos relacionados con la identidad cultural. La educación patrimonial ha evolucionado significativamente en los últimos años, especialmente en el ámbito iberoamericano, donde adquiere connotaciones particulares en países como España (Cusi, 2024). A través de actividades didácticas y exposiciones,

los museos escolares permiten a los estudiantes conectar con su patrimonio de manera significativa, promoviendo una comprensión más profunda de su identidad cultural y su lugar en la sociedad (Cusi, 2024).

El Museo Escolar, como espacio educativo, favorece la inclusión y el reconocimiento de la identidad paraguaya al integrar estrategias accesibles para todos los estudiantes. Según Sánchez et al. (2024), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) permite adaptar los entornos educativos para responder a la diversidad del alumnado. En este sentido, Yahari et al. (2023) destacan la necesidad de enfoques inclusivos que garanticen la participación equitativa en los procesos formativos. Además, Sanahuja et al. (2024) proponen el uso de rincones didácticos basados en el DUA para fomentar experiencias de aprendizaje accesibles. Así, el Museo Escolar se convierte en un recurso clave para fortalecer la identidad cultural desde una perspectiva inclusiva.

En conclusión, los Museos Escolares desempeñan un papel esencial en el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural dentro de las comunidades educativas. Al actuar como custodios del patrimonio escolar y facilitar la participación de estudiantes y docentes, estos espacios contribuyen significativamente al desarrollo de una conciencia histórica y cultural, promoviendo una educación más crítica y comprometida con la preservación de la memoria colectiva.

MÉTODO

El estudio se ha basado en una investigación educativa desde una perspectiva cualitativa/interpretativa. En cuanto a la investigación educativa, se centra en aspectos pedagógicos. Esta disciplina abarca tanto los estudios históricos relacionados con la pedagogía como la investigación aplicada a objetos pedagógicos, con el objetivo de mejorar los procesos educativos. Entre las áreas de indagación se incluyen el currículo, la metodología y los factores vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2024). Desde el punto de vista cualitativo/interpretativo, se persigue la obtención de la máxima información posible sobre el entorno, contexto o realidad que se desea estudiar, mediante la práctica de la empatía y la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Es pertinente señalar que, dado que se trata de ciencias sociales y fenómenos humanos, no es factible medir ni estandarizar estos aspectos, puesto que el comportamiento humano es intrínsecamente complejo y resulta complicado formular supuestos sobre cómo podría reaccionar un sujeto en una situación determinada (Hernández y Fernández, 2014).

Es así como la investigación estudia la realidad en su contexto natural y a los actores en su entorno inmediato, por lo que se considera para el desarrollo de la presente investigación. En este sentido, el objeto de estudio está referido a un contexto educativo centrado

en el Museo Escolar como entorno inclusivo para la educación artística a partir de la experiencia del CEL, ubicado en la ciudad de Asunción, República del Paraguay. Por lo tanto, con la presente investigación se pretende realizar un estudio del escenario de obras artísticas, la cual permite realizar un análisis detallado, comprensivo y sistemático del fenómeno como un todo, a través de descripciones de los rasgos de los actores que intervienen en el proceso de construcción del proyecto MuCEL.

Al mismo tiempo, VanWynsberghe y Khan (2007) señalan que, para recolectar datos en forma de palabras e imágenes, los cuales luego serán analizados con diferentes métodos que no involucran estadística ni cuantificación de ningún tipo, sino que se realizarán con base en la evaluación de categorías del análisis. En este sentido, permite una comprensión detallada de la realidad expuesta en el CEL en el desarrollo del proyecto MuCEL.

En la Tabla 1 se muestra el número de artistas, muralistas y sus obras seleccionadas como para el estudio, mientras que la Tabla 2 hace referencia a las diferentes obras que se han considerado a lo largo de la investigación.

Tabla 1
Artistas/Muralistas y obras

Artistas	Muralistas	Números de obras
4		4
	1	1

Elaboración propia.

Tabla 2
Artistas y muralistas

Artistas/Muralistas	Obras
Juan Pablo Pistilli	Pupitre de la Esperanza
Arnaldo González, conocido como Lali	Valores
José Quevedo Allende	Medio Ambiente
Henry Centeno	Identidad
Grupo *Tetãygua*/Muralista	Diversidad e Identidad

Elaboración propia.

RESULTADOS

En el presente apartado se presentan los resultados de la investigación. En primer lugar, es importante mencionar que, a consecuencia de la prolongada pandemia de COVID-19, los esfuerzos de acercarse al público fueron aún mayores, por lo que el MuCEL vio la necesidad de continuar reinventarse y abrir aún más las puertas del Museo. Durante dos años, y en especial en los primeros meses de la pandemia, no estaba permitido ingresar a espacios públicos o cerrados con gran cantidad de personas.

De esta manera, emerge la idea del Museo del CEL, denominado Museo 360°. Durante los meses de febrero a octubre de 2021 se realizaron alianzas con distintas empresas estatales y privadas. El Museo 360° se originó con la idea de un museo callejero, a cielo abierto durante las 24 horas del día, totalmente gratuito y accesible para cualquier persona de distintas clases sociales, las cuales podrían visitar el mismo con cualquier medio de transporte: automóvil, moto, bicicleta, monopatín o a pie, optando el horario y el día que le quedase accesible. El mismo se encuentra ubicado sobre la calle Alas Paraguayas en los muros del CEL.

De allí se ha logrado reunir a cuatro artistas y un grupo de muralistas que plasmaron su arte con los principios que propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), que son:

- Patrimonio: el patrimonio cultural y natural constituye un conjunto de bienes que una sociedad hereda de su pasado y transmite a las generaciones futuras. Este patrimonio puede manifestarse de forma material, abarcando monumentos, sitios arqueológicos y obras de arte, o de forma inmaterial, incluyendo tradiciones, costumbres y expresiones culturales.
- Identidad: conjunto de características distintivas que pertenecen a un grupo o individuo, lo cual lo diferencia de los demás. La identidad cultural se fundamenta en valores, creencias, tradiciones, idioma y prácticas compartidas dentro de una comunidad.
- Valores: los principios éticos y morales que orientan el comportamiento humano y la convivencia social son fundamentales para el desarrollo de sociedades cohesionadas. Entre estos valores se destacan el respeto, la solidaridad, la justicia y la equidad, los cuales fomentan la armonía en el seno de las comunidades.
- Medio ambiente: conjunto de elementos naturales y culturales que rodean y afectan a los seres vivos. La UNESCO fomenta la protección y sostenibilidad de dichos elementos, con el fin de asegurar el bienestar de las generaciones futuras.
- Diversidad: existen diversas expresiones culturales, lingüísticas, étnicas y sociales tanto dentro de una sociedad como entre diferentes comunidades. Esta diversidad enriquece el conocimiento colectivo y promueve el respeto y la inclusión de múltiples perspectivas.

Estos ejes fueron claves en el CEL por sus 28 años de vida institucional. El proyecto como tal denota a lo largo de la extensión del muro de la institución educativa, donde se plasmaron 5 muros de 5 metros de largo y 3 metros de ancho, en el que cada uno de los artistas con distintas técnicas y atractivos estuvieron pintando los muros externos de la institución escolar donde reside el MuCEL, el cual se describe a continuación.

Figura 1
Obra de Juan Pablo Pistilli denominada Pupitre de la Esperanza



Fuente: Diario La Nación del Paraguay. Fotografía realizada por Nadia Monges.

Juan Pablo Pistilli con su obra de mural escultórico, denominada Pupitre de la Esperanza, marca la evolución de la educación paraguaya a lo largo de los años, haciendo hincapié en el avance con una escalera centrada en el medio de la obra que asciende a los cielos. Al margen derecho podemos observar la escuela en sus inicios y los mobiliarios utilizados, como lo son el pupitre, la pizarra de madera, la tiza, la bandera, el libro, un corazón representando el amor a la docencia, a la escuela y a los miembros que se encuentran dentro de ella, con una persona corriendo para ir a la misma, quien puede ser representada por un alumno con el deseo de asistir a esta. Un árbol, una característica que aún puede ser observada en centros escolares públicos, que se encuentran en total estado de abandono por parte del Estado, ya que muchos de ellos siguen dando clases bajo árboles de mango en una expresión popular muy reconocida en la lengua nativa del Paraguay, en guaraní denominada *mangoguýpe*. Un elemento clave es el cuadrado, que se encuentra representando así a la escuela tradicional.

Los resultados del análisis de la obra de Juan Pablo Pistilli destacan la riqueza simbólica con la que el artista retrata el contexto educativo en Paraguay. A través de elementos modernos, como la pizarra acrílica, la computadora y el libro, se evidencia una clara representación del avance tecnológico en la enseñanza, mientras que la paloma simboliza la esperanza en la transformación educativa. Además, la inclusión de personajes claves (padres, madres, docentes y estudiantes) refleja la importancia del trabajo colectivo en este proceso. La flor, por su parte, simboliza el renacer y el inicio de nuevas metodologías educativas en un sistema en constante evolución. La obra invita a reflexionar sobre la necesidad de un enfoque inclusivo y dinámico, donde la educación no solo se transforme a nivel material, sino también humano y espiritual. Este círculo, en constante movimiento, refleja la adaptabilidad y la resiliencia del sistema educativo frente a los desafíos del siglo XXI.

Figura 2

Obra de Arnaldo González, conocido como Lali, denominada Valores



Fuente: Diario La Nación del Paraguay. Fotografía realizada por Nadia Monges.

La obra de Arnaldo González, conocido como Lali, titulada ¿Valor para volar?, representa una reflexión profunda sobre la historia, el simbolismo y la identidad nacional del Paraguay. A través de una conjunción única de fantasía y realidad, Lali logra conectar diversos elementos de la memoria histórica del país, destacando el papel fundamental de los aviadores en la Guerra del Chaco y, simultáneamente, visibilizando la importancia de las comunidades indígenas en este conflicto. Esta obra invita al espectador a

reflexionar sobre el coraje y sacrificio colectivo que forjaron la nación paraguaya, y lo hace utilizando elementos visuales que trascienden la simple estética para convertirse en un canal de educación y memoria.

Una de las contribuciones más destacadas de esta obra es su capacidad de resaltar el simbolismo histórico de las alas paraguayas. Este término lleva implícito el honor y la valentía de los aviadores que defendieron a la patria en un contexto bélico crítico. Lali materializa este simbolismo mediante un arte que combina detalles de las aves de combate, como el Potez 25 y el *Fabbrica Italiana Automobili Torino* (FIAT) CR 20-bis, con elementos del arte indígena, logrando una fusión visual que honra tanto a los héroes militares como a las comunidades indígenas. Este enfoque inclusivo permite una comprensión más amplia y enriquecedora de los eventos históricos, subrayando que el esfuerzo colectivo trasciende a los nombres y las figuras más visibles.

El impacto emocional de la obra es innegable, especialmente al observar cómo los nombres de los aviadores están plasmados en sus hojas. Este detalle no solo preserva la memoria de los héroes, sino que también refuerza el carácter conmemorativo de la obra. Además, el uso de la técnica fotográfica en negativo aporta una dimensión innovadora y simbólica, aludiendo a los colores originales de los aviones utilizados en la guerra. Este recurso técnico crea un diálogo visual entre el pasado y el presente, desafiando al espectador a mirar más allá de lo visible y explorar el significado intrínseco de la obra.

Otro aspecto clave de *¿Valor para volar?* es su capacidad de incentivar el despertar de la memoria colectiva. Al integrar referencias al conocimiento y la colaboración de las comunidades indígenas durante la Guerra del Chaco, Lali subraya un aspecto de la historia que frecuentemente ha sido relegado. Este enfoque no solo dignifica a estas comunidades, sino que también invita a una reflexión más crítica y completa sobre la historia nacional. Este mensaje se alinea con el trabajo realizado por el CEL en sus 25 años de trayectoria, promoviendo valores y educación a través del arte y la memoria histórica.

La participación de la Fuerza Aérea Paraguaya en la inauguración de esta obra es un testimonio del impacto significativo que ha generado. Este respaldo oficial no solo valida el valor artístico de la obra, sino que también resalta su relevancia como un puente entre el arte, la historia y la identidad nacional. Además, el homenaje implícito a los aviadores y las comunidades indígenas representa un acto de justicia histórica, fortaleciendo el orgullo y la gratitud hacia quienes forjaron el destino de la nación.

En términos pedagógicos, esta obra también actúa como un recurso valioso para fomentar la educación histórica y cultural. La representación visual de eventos y personajes clave, combinada con la reinterpretación artística de los mismos, proporciona una plataforma única para el aprendizaje y la discusión. Este enfoque permite que las nuevas

generaciones comprendan y valoren la riqueza de su historia, al tiempo que se fomenta una identidad nacional inclusiva y reflexiva.

La capacidad de ¿Valor para volar? para enlazar hechos históricos y simbolismos culturales demuestra el poder del arte como una herramienta para la memoria y la reflexión colectiva. Esta obra trasciende los límites de lo visual, invitando al público a participar en una experiencia que combina la contemplación estética con un análisis crítico de la historia. Este enfoque refuerza la idea de que el arte público no solo decora el espacio, sino que también lo enriquece con significado y propósito.

En resumen, la obra de Lali González se erige como un homenaje integral a los héroes de la Guerra del Chaco, integrando elementos de historia, cultura y memoria. Al hacerlo, no solo honra el pasado, sino que también inspira al presente y al futuro, recordándonos la importancia de valorar y preservar nuestra identidad colectiva. Este legado artístico es un testimonio de la capacidad del arte para conectar generaciones, narrar historias y mantener viva la llama de la memoria colectiva.

Figura 3
Obra de José Quevedo Allende que hace alusión al Medio Ambiente



Fuente: Diario La Nación del Paraguay. Fotografía realizada por Nadia Monges.

La obra del artista de José Quevedo Allende, con su enfoque en el medio ambiente, trasciende los límites del arte convencional al integrar valores sociales, culturales y ecológicos en su propuesta. El análisis de su mural interactivo demuestra que este tipo de iniciativas artísticas son poderosas herramientas de concienciación social. La obra no solo presenta una reflexión sobre la relación entre el hombre y su entorno, sino que también propone una interacción activa del público, enfatizando el papel de cada individuo en la construcción de un futuro sostenible.

Uno de los aspectos destacados es la representación de los cuatro elementos naturales fundamentales: agua, tierra, fuego y aire. Esta simbología no solo es un recordatorio de la importancia de estos recursos para la vida, sino que también refuerza la necesidad de gestionarlos con responsabilidad y equilibrio. La incorporación de estos elementos en el mural busca educar y sensibilizar, especialmente a los más jóvenes, sobre la urgencia de preservar el medio ambiente para garantizar el bienestar de las generaciones futuras.

La utilización de materiales reciclados en la obra no solo fomenta la creatividad y la innovación, sino que también plantea una alternativa concreta para la reducción de desechos. Este enfoque refleja el compromiso del artista con la sustentabilidad, promoviendo prácticas responsables que combinan la modernidad con la ética ambiental. La participación del público, a través de la interacción con los elementos reciclados, subraya el mensaje de que todos somos parte de la solución frente a los desafíos ambientales.

El mural de Quevedo Allende destaca la necesidad de integrar la conciencia ambiental en todos los ámbitos de la vida. Al permitir que el público toque y explore la obra, fomenta una conexión emocional que refuerza el aprendizaje y la sensibilización. Este enfoque es especialmente significativo para los niños, quienes, como futuros líderes y ciudadanos, necesitan comprender la importancia de la conservación ambiental desde temprana edad.

La inclusión de elementos modernos, como la chimenea que representa el fuego y los objetos reciclados en las raíces del árbol, demuestra que la coexistencia entre desarrollo humano y preservación ambiental es posible. Este equilibrio, sin embargo, solo puede lograrse a través de una ética compartida que priorice el bienestar común sobre los intereses individuales.

El impacto de la obra radica en su capacidad para involucrar a las comunidades, permitiéndoles no solo ser espectadores, sino también participantes activos en la promoción de un cambio positivo. Este enfoque participativo no solo eleva el valor artístico del mural, sino que también amplifica su mensaje educativo y transformador.

Por último, la propuesta de José Quevedo Allende logra combinar arte, educación y acción ambiental en un solo espacio. Su mural no solo es una obra de arte, sino una

herramienta poderosa para inspirar y movilizar a las comunidades hacia un compromiso genuino con la sostenibilidad y la armonía ambiental. Este tipo de proyectos demuestra que el arte puede ser un catalizador para el cambio social, alentando a las personas a reflexionar sobre su relación con el entorno y a tomar medidas concretas para protegerlo.

Figura 4

Mural del artista Henry Centeno que representa a la Identidad



Fuente: Diario La Nación del Paraguay. Fotografía realizada por Nadia Monges.

La obra del artista Henry Centeno, titulada Imaginemos, constituye un ejemplo vivo de cómo el arte puede educar, conectar y generar conciencia a través de una estética profundamente arraigada en la identidad cultural del Paraguay. Los resultados observados en su propuesta educativa y artística destacan la capacidad del mural para transmitir mensajes de responsabilidad social, como el conocimiento de los derechos y deberes en las leyes de tránsito, a través de elementos simbólicos como el puente y la bicicleta. Este enfoque no solo promueve el aprendizaje, sino también fomenta la participación de niños y niñas al invitarles a interactuar con su entorno, un aspecto clave para el desarrollo de una educación integral.

La representación del paisaje natural y las costumbres típicas del Paraguay en el mural resalta la habilidad del artista para conectar emociones y memorias colectivas con la contemplación visual. Los colores vivos y las formas reconocibles evocan sentimientos

de nostalgia y pertenencia, permitiendo a los observadores revivir momentos íntimos de su historia personal y cultural. Este componente emocional es esencial en la educación artística, ya que facilita una comprensión más profunda de la identidad y el arraigo cultural.

Los elementos tradicionales incorporados en la obra, como la danza de la botella y la galopera, enriquecen la experiencia de los observadores al conectarles con expresiones auténticas del folclore paraguayo. Estas representaciones no solo preservan las tradiciones, sino que también inspiran a las nuevas generaciones a valorar y continuar con estas manifestaciones culturales. En este sentido, la obra de Centeno actúa como un puente entre el pasado y el presente, fortaleciendo el vínculo intergeneracional.

Asimismo, la inclusión de imágenes cotidianas como el tereré y el *tatakua* no solo evoca la vida en la campiña paraguaya, sino que también refuerza la importancia de la convivencia y la comunidad. Estos elementos subrayan la necesidad de una pausa en la vida acelerada moderna, invitando a los espectadores a reflexionar sobre el valor de las relaciones humanas y la simplicidad de las costumbres tradicionales. Este mensaje resuena de manera especial en una sociedad que enfrenta crecientes retos de desconexión y tecnología.

El enfoque en la naturaleza, representado por el *mainumby*, las flores y las aves, destaca la sensibilidad del artista hacia el medio ambiente. Esta atención a los detalles naturales refuerza la necesidad de preservar el entorno y promueve una conciencia ecológica entre los observadores. La combinación de arte y ecología en la obra de Centeno tiene el potencial de generar un impacto transformador, especialmente en el contexto de una sociedad que busca un equilibrio entre desarrollo y sostenibilidad.

Otro resultado relevante de la obra es su capacidad de inspirar creatividad y participación comunitaria. Al invitar a los niños a traer sus juguetes favoritos y colocarlos en la casa representada en el mural, Centeno fomenta una conexión emocional y un sentido de pertenencia entre los participantes y el arte. Este aspecto participativo es crucial para generar un sentido de responsabilidad compartida hacia la educación y la cultura.

La propuesta artística también destaca por su integración de técnicas mixtas, que aportan dinamismo y diversidad a la obra. Esta mezcla de técnicas refleja la riqueza cultural del Paraguay y simboliza la interacción entre las tradiciones y la modernidad. Este enfoque estético no solo enriquece la experiencia visual, sino que también estimula el pensamiento crítico y la apreciación del arte como una herramienta de transformación social.

En pocas palabras, la obra Imaginemos de Henry Centeno es mucho más que un mural: es un espacio de aprendizaje, reflexión y conexión con la cultura paraguaya. Los resultados de su propuesta educativa y artística demuestran el poder del arte para educar, inspirar y transformar, generando un impacto duradero en los individuos y las comunidades que

tienen el privilegio de contemplar su obra. Esta iniciativa refuerza la idea de que el arte es un lenguaje universal que trasciende barreras y une a las personas en torno a valores compartidos.

Figura 5

Mural realizado por el Grupo Tetãygua Muralista denominado Paraíso Escondido



Fuente: Diario La Nación del Paraguay. Fotografía realizada por Nadia Monges.

El Grupo *Tetãygua* Muralista ha logrado con su propuesta Paraíso Escondido un impacto significativo al abordar cuestiones fundamentales sobre la diversidad cultural y la identidad paraguaya. A través de su obra, han despertado interrogantes esenciales sobre cómo se perciben los paraguayos a sí mismos y a los demás, cuestionando estándares establecidos relacionados con la estética, el color de piel, las creencias y otros aspectos culturales. Los resultados muestran que esta iniciativa no solo enriquece el debate cultural, sino que también fomenta la aceptación mutua y la valoración de la diversidad.

Uno de los aspectos más destacados de la propuesta es el uso de las máscaras tradicionales como símbolo de las raíces ancestrales y custodios de la diversidad cultural. Las máscaras no solo recuerdan la riqueza de las culturas nativas, sino que también evidencian el olvido al que han sido sometidas. Este enfoque ha permitido que los participantes y espectadores reconozcan la importancia de rescatar y preservar las tradiciones y costumbres de los pueblos originarios como parte esencial de la identidad nacional.

La representación del extinto Salto del Guairá en un mural 3D se erige como un puente entre el pasado y el presente, evocando memorias colectivas y sensibilizando sobre la pérdida de recursos naturales a causa de la intervención humana. La experiencia inmersiva que ofrece el mural no solo permite a los visitantes conectarse con una naturaleza perdida, sino que también refuerza la idea de que el arte puede ser un vehículo poderoso para la educación ambiental y cultural.

Además, los datos recolectados indican que Paraíso Escondido ha sido una herramienta efectiva para generar conciencia sobre la necesidad de romper esquemas y estándares estéticos impuestos. Los visitantes han expresado mayor reflexión y apertura hacia la aceptación de la diversidad en todas sus formas. Esto demuestra que el arte tiene la capacidad de transformar perspectivas y promover cambios sociales positivos.

En el ámbito educativo, la propuesta del Grupo *Tetãygua* ha sido valorada como un recurso pedagógico que puede ser utilizado para enseñar sobre la historia, cultura y ecología del Paraguay. Las actividades desarrolladas en torno al mural han fomentado un aprendizaje significativo, permitiendo a los estudiantes interactuar con el contenido de una manera lúdica y reflexiva. Esto refuerza el papel del arte como un catalizador para la educación integral.

Por otra parte, Paraíso Escondido también ha promovido el turismo cultural, atrayendo a visitantes interesados en explorar las riquezas naturales y culturales del país a través de una perspectiva artística. Este enfoque ha demostrado ser una estrategia efectiva para revitalizar el interés en las tradiciones locales y generar un impacto económico positivo en las comunidades involucradas.

Sin embargo, también se identificaron desafíos en cuanto a la difusión y el alcance de la propuesta, lo que sugiere la necesidad de implementar estrategias más amplias de comunicación y colaboración interinstitucional. Esto permitiría llevar el mensaje de Paraíso Escondido a un público más amplio, fortaleciendo su impacto a nivel nacional e internacional.

Para terminar, la iniciativa del Grupo *Tetãygua* no solo ha rescatado y puesto en valor la riqueza cultural y natural del Paraguay, sino que también ha generado un espacio de reflexión y aprendizaje para la sociedad. Paraíso Escondido se consolida como un ejemplo de cómo el arte puede contribuir al desarrollo cultural, social y educativo de una comunidad, promoviendo valores de inclusión y sostenibilidad para las generaciones presentes y futuras.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El MuCEL desempeña un papel fundamental como herramienta pedagógica para fortalecer la identidad cultural en Paraguay. Este espacio trasciende la conservación de objetos históricos al convertirse en un lugar dinámico de aprendizaje, donde estudiantes y docentes interactúan activamente con su patrimonio cultural. A través de exposiciones, talleres y actividades interdisciplinarias, el MuCEL fomenta un aprendizaje significativo y crítico, vinculado al contexto histórico y social del país.

El enfoque colaborativo del MuCEL, que involucra a artistas locales, docentes y estudiantes, enriquece la experiencia educativa al integrar perspectivas diversas sobre la identidad paraguaya. Las obras de artistas como Juan Pablo Pistilli y Arnaldo González, Lali, reflejan un compromiso con la historia, la cultura y los valores nacionales. Estas creaciones artísticas no solo embellecen el entorno escolar, sino que también invitan a reflexionar sobre los desafíos y logros de la nación.

El impacto comunitario del MuCEL se amplifica al abrir sus puertas a la sociedad en general, promoviendo un diálogo intergeneracional que refuerza los lazos sociales y la corresponsabilidad en la preservación del patrimonio cultural. Este modelo fomenta una participación de las familias y los vecinos, garantizando que el Museo funcione como un espacio inclusivo donde todos se sientan representados y valorados.

Además, la integración del arte en el currículo escolar permite a los estudiantes explorar temas como la biodiversidad, los derechos humanos y la sostenibilidad ambiental desde una perspectiva cultural. Obras como la de José Quevedo Allende destacan la importancia de la conservación ecológica y el compromiso colectivo con el futuro, conectando el arte con los valores esenciales para el desarrollo sostenible.

El MuCEL también aborda temas históricos relevantes, como la Guerra del Chaco y las dictaduras, para construir una memoria colectiva reflexiva. Esta aproximación crítica permite a los estudiantes comprender su rol en la sociedad y los prepara para asumir responsabilidades como ciudadanos activos. Así, el Museo no solo educa sobre el pasado, sino que inspira a construir un futuro inclusivo y respetuoso con la diversidad.

En conclusión, el MuCEL es un ejemplo inspirador de cómo la educación y el arte pueden transformar realidades. Al fortalecer la identidad cultural y promover valores de inclusión, este Museo Escolar demuestra que la preservación del patrimonio es clave para enfrentar los desafíos de la globalización. El MuCEL no solo es un espacio de aprendizaje, sino también un motor de cambio social que conecta a generaciones enriquece a las comunidades y refuerza el orgullo nacional.

REFERENCIAS

Alonso, A. (2012). *La formación del alumnado de Magisterio en Educación Artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes de la Universidad de Alicante***.** Universidad de Valencia.

Álvarez, M. (2019). Identidad, memoria y patrimonio escolar Museo de la Escuela Normal Rural Almafuerte. *Cambios y Permanencias, 10* (1), 483-499. https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9715

Bajac, A. (2017). El Museo Escolar como entorno inclusivo para la Educación Artística. *Revista de Investigación Educación Artística, 8*, 32-46. https://doi.org/10.7203/eari.8.10045

Bautista, T. (2024). Una propuesta de diseño de museo escolar para la educación secundaria. *Cabás, 31*, 125-147. https://doi.org/10.1387/cabas.26177

Bernal, C. (2012). Diversidad cultural e interculturalidad en el marco de la educación formal en Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 8* (1), 7-23. http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v8n1/v8n1a02.pdf

Colman, F. (2019). *Recursos didácticos y la educación inclusiva* [Archivo PDF]. https://difuciencia.unibe.edu.py/bitstream/123456789/49/1/foro2019.pdf#page=32

Colman, F. (2022). Perfiles de necesidades y clases para estudiantes como instrumentos de evaluaciones sistemáticas. *Revista Electrónica Entrevista Académica, 4* (10), 168-183. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8603191

Colman, F. (2022). Recursos didácticos y el patrimonio cultural con enfoque inclusivo. *Revista EDUCRETAM, 8* (8), 8-27. http://www.cretam.edu.mx/revista-cretam/

Colman, F. (2023). *Los Museos como herramienta didáctica en la Formación Inicial del Profesorado de Primaria en Paraguay* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/handle/10486/713009

Cusi, C. (2024). *Patrimonio escuela e identidad.* Coffar. https://www.coffar.org.ar/oran2024/ponencias/Claudia%20Cusi.pdf

Hernández, R. y Fernández, C. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.

López, M. (2023). *La educación transformadora a través de los museos escolares: Identidad, historia y nuevas tecnologías.* Editorial Conocimiento.

Martínez, O. (2024). La investigación educativa: Un faro que ilumina el camino hacia la transformación. *Revista Scientific*, 9, 10-18. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.E.0.10-18

Organización para la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Patrimonio cultural inmaterial y desarrollo sostenible*. UNESCO.

Pizzigoni, F. (2021). Entre la protección del patrimonio y la educación: "construir" el museo escolar con el alumnado. *Cabás, 27*, 1-20. https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.80.56.002

Sanahuja, A.; Barrera, M.; Márquez, C. y Yahari, H. D. (2024). *PractiDUA. Guía práctica para abordar el Diseño Universal para el Aprendizaje a través de rincones*. Real Patronato sobre Discapacidad [Archivo PDF]. https://www.siis.net/documentos/ficha/596449.pdf

Sánchez, M. (2021). *Museos y educación: Herramientas para el reconocimiento de identidades culturales en el aula*. Editorial Universitaria.

Sánchez, S., Yahari, H. D., y Torres, A. M. (2024). *Diseño Universal para el Aprendizaje en Iberoamérica: aplicación en la educación obligatoria* [Archivo PDF]. https://oei.int/wp-content/uploads/2024/09/diseno-universal-para-el-aprendizaje-en-ib-aplicacion-en-la-educacion-obligatoria.pdf

Sosa, P. y Villafuerte, C. (2022). Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6* (26), 1918-1931. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642022000501918

Urbina, D. y Fuentealba, M. (2024). Museos escolares: espacios didácticos para promover la cultura científica y la conservación de la biodiversidad. *Nadir: Revista electrónica de geografía austral, 16*(1), 2-11. https://revistanadir.yolasite.com/resources/2024/NADIR%202024%20Museos_Escolares%20UCM.pdf

VanWynsberghe, R. y Khan, S. (2007). Redefining Case Study. *Sage Journal, 6*(2), 80-94. https://doi.org/10.1177/160940690700600208

Yahari, H. D., Sánchez, S., y Márquez, C. (2023). ¿Qué necesitamos para lograr una educación superior inclusiva? En D. Y. Ramos Estrada et al. (Coords.). *Inclusión educativa y social. Avances y retos en el contexto universitario* (pp. 16-28). ITSON. https://itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-sociales/ITSON%20INCLUSION%20EDUCATIVA%20080124%20digital.pdf

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA FORTALECER LA COMPETENCIA ESCRITA EN ESCUELAS RURALES Y SEMIURBANAS DEL DEPARTAMENTO DE CAAGUAZÚ

PROJECT-BASED LEARNING STRATEGY TO STRENGTHEN WRITING SKILLS IN RURAL AND SEMI-URBAN SCHOOLS IN THE DEPARTMENT OF CAAGUAZÚ

Teresa Dejesús Campos de Ríos*
Instituto de Formación Docente de Gestión Oficial de Coronel Oviedo,
Coordinación General de Gestión Académica, Coronel Oviedo, Paraguay
https://orcid.org/0000-0003-1195-1242

Isabel Mendoza Gavilán**
Instituto de Formación Docente de Gestión Oficial de Coronel Oviedo,
Unidad de Investigación, Coronel Oviedo, Paraguay.
https://orcid.org/0009-0007-2544-7334

Ruth Viviana Barrios Aguilar***
Instituto de Formación Docente de Gestión Oficial de Coronel Oviedo.
Unidad de Investigación, Coronel Oviedo, Paraguay.
https://orcid.org/0000-0002-5094-4611

Fecha de recepción: 03/09/2024 Fecha de aceptación: 22/10/2024

RESUMEN

Con el propósito de evaluar el impacto de la estrategia ABP en el nivel de escritura de estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú, se implementaron dos proyectos de cuatro y tres sesiones respectivamente. Esto tras identificar las características sociodemográficas, los niveles de escritura y las dificultades de aprendizaje en la expresión escrita de los estudiantes. El enfoque metodológico adoptado

* Correo: terecamposderios@gmail.com
** Correo: isamen20@gmail.com
*** Correo: ruth.barrios@mec.edu.py

fue mixto, con un diseño descriptivo y cuasiexperimental, muestreo no probabilístico por disponibilidad, con 224 estudiantes participantes. Para el análisis de datos cuantitativos se utilizaron Excel y Stata 16, aplicando la prueba estadística T-Test y estadísticos descriptivos. Para el análisis de datos cualitativos, por una parte, se analizaron los textos producidos con una matriz de análisis de tareas y, por otra, se estudió la información recolectada en las entrevistas. Como resultados, en el contexto escolar rural se evidencia la preferencia por el castellano, mientras que mayor bilingüismo en la zona semiurbana. Las niñas utilizan el castellano y el guaraní, mientras que los niños hacen uso del castellano. Las dificultades en la expresión escrita antes de aplicar el ABP se daban en el formato, secuencia lógica y normas gramaticales. Tras la implementación del ABP se detectaron mejoras significativas en la capacidad de redacción en ambos entornos, tanto en niños como en niñas.

Palabras clave*:* aprendizaje, proyecto, competencias, niveles, escritura, dificultades

ABSTRACT

With the purpose of evaluating the impact of the PBL strategy on the writing level of third grade students from institutions in rural and semi-urban areas of the department of Caaguazú, two projects of four and three sessions, respectively, were implemented. After identifying the characteristics, sociodemographics, writing levels and learning difficulties in their written expression. The methodological approach adopted was mixed, with a descriptive and quasi-experimental design, non-probabilistic sampling due to the availability of 224 participating students. For the analysis of quantitative data, Excel and Stata 16 were used, applying the T-Test statistical test and descriptive statistics. For the analysis of qualitative data, on the one hand, the texts produced were analyzed with a task analysis matrix, and on the other, the information collected in the interviews was analyzed. As a result, in the rural school context, the preference for Spanish is evident, while there is greater bilingualism in the semi-urban area. Girls use Spanish and Guaraní, while boys use Spanish. The difficulties in written expression before applying PBL were in the format, logical sequence and grammatical rules. After the implementation of PBL, significant improvements were detected in writing ability in both environments, in both boys and girls.

Keywords: learning, project, skills, levels, writing, difficulties

INTRODUCCIÓN

A partir de las experiencias pedagógicas de los estudiantes-docentes, durante las prácticas profesionales correspondientes al Profesorado en Educación Escolar Básica para el Primer y Segundo Ciclo del Instituto de Formación Docente de Gestión Oficial de

Coronel Oviedo, se detectaron bajos niveles de escritura en los estudiantes de escuelas de aplicación, ubicadas en zonas rurales y semiurbanas. Esta situación confirma, en el contexto situado, lo que revelan los resultados de las pruebas estandarizadas como ERCE (2019), PISA-D (2022) y SNEPE (2018).

Estas pruebas evidencian que, en Paraguay, la competencia lingüística en escolares no se está logrando, ya que el conjunto poblacional analizado se ubica en los niveles más bajos, que son el I y el II.

Este estudio inicia con el propósito de mejorar las competencias comunicativas en niños y niñas de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú, a través de la implementación de la estrategia ABP, partiendo de datos confiables acerca de los niveles de escritura de los estudiantes y sus necesidades e intereses. Además del fortalecimiento de las capacidades de los docentes de zonas rurales y semiurbanas del tercer grado de la Educación Escolar Básica, para adecuar sus prácticas pedagógicas en el aula con relación a la implementación de la estrategia ABP, partiendo de problemáticas reales del contexto.

Según el Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay (MEC), los niños deben aprender a leer y escribir en el primer ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB). En el perfil del alumno, indica que se espera que estos: "Apliquen sus capacidades comunicativas básicas en la lengua materna y adquieran las habilidades comunicativas básicas en la segunda lengua como medios para relacionarse en diferentes contextos" (s.f.). En esa línea, el currículum nacional de Paraguay propone como competencia para el primer ciclo de la EEB en el área de Comunicación en lengua materna (L1) que los estudiantes: "Comprendan y produzcan textos orales y escritos que se caracterizan por utilizar un lenguaje con vocabulario básico, estructuras sintácticas sencillas y por abordar temas acordes a su madurez cognitiva, a sus intereses y a sus necesidades" (*Idem*). Según el alcance de la competencia para el tercer grado: "Se espera que los niños y las niñas continúen desarrollando sus capacidades de comprensión y producción de textos significativos, con vocabulario básico y estructuras sintácticas simples (párrafos con ideas enlazadas de manera sencilla y coherente)" (*Ibidem*). Así pues, se reconoce el aporte que suponen la escritura y la lectura para el desarrollo intelectual de las personas (Popper, 2006).

Sin embargo, en el contexto señalado, emergen interrogantes sobre las dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita que puedan estar aconteciendo. Entre los interrogantes, se debe considerar la contextualización del caso de estudio, por lo que se deben estudiar las características sociodemográficas y culturales de los niños, dependiendo de su zona de residencia. Estas características deben considerarse para diseñar propuestas didácticas contextualizadas, tal como alude el MEC al referirse a la "Contextualización curricular según las características del contexto y los educandos, partiendo de un diagnóstico exhaustivo para el desarrollo de las competencias exigidas por el currículum nacional" (MEC, 2016).

También hay que tener en cuenta, con el fin de obtener mejores resultados de aprendizaje y elevar los niveles de escritura de los estudiantes, el desempeño de los docentes en el aula por medio de metodologías innovadoras, que dejen de lado el uso, netamente, de lo tradicional. Al respecto, el informe del Aula *Pyahu* (2021) da cuenta de que entre las necesidades de formación que los formadores de docentes tienen está la didáctica de la asignatura que se enseña. Por ello, es fundamental la implementación de estrategias didácticas en el aula, desde el nivel de formación docente, capacitar a los formadores de formadores, a los futuros docentes y a los docentes en servicio.

Como una solución, se considera la implementación del enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que consiste en una metodología activa (Álvarez Herrero, 2018), que "propone una ruta de aprendizaje atractiva, que se enfoca en una cultura positiva para el éxito, que incorpora la voz de los estudiantes y que desarrolla la autenticidad conectando sus aprendizajes con situaciones reales o más allá del aula" (Sotomayor, Vaccaro & Téllez, 2021, p. 36). Ello conlleva que los aprendizajes resulten significativos, profundos, auténticos y transferibles (Sotomayor et al., 2021).

A través del ABP, los estudiantes aprenden habilidades y conocimientos interdisciplinarios y resuelven problemas complejos, lo que resulta en un mayor compromiso y motivación en el aprendizaje (Thomas, 2000). Además, "tiene su potencial en la contextualización que se hace de los objetos de aprendizaje" (Álvarez Herrero, 2018, pp. 14-19), para favorecer la acción sobre los "desafíos actuales" (Sotomayor, Vaccaro & Téllez, 2021, p. 10).

En el estudio se ha propuesto como objetivos: detallar características sociodemográficas de los estudiantes del tercer grado de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú, identificar niveles de escritura de los estudiantes del tercer grado de la Educación Escolar Básica de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú, identificar dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita en estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú y, finalmente, evaluar el impacto de la estrategia ABP en el nivel de escritura de estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú. Fue desarrollado a través de un proyecto, financiado por el Aula *Pyahu* en el marco de la acción 10 "Incentivo a la investigación", en que se desarrollaron propuestas didácticas basadas en el ABP tras un diagnóstico situacional de las instituciones ubicadas en contextos rurales y semiurbanos. Por la diferenciación de contextos, el MEC (2019) sostiene que el contexto rural y el semiurbano son "dos tipos de espacios, dos modos distintos de organizar las actividades económicas, dos formas de vida; espacios diferenciados, pero también complementarios", que inciden sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo de los niños y las niñas.

Por medio de este diagnóstico, basado en datos sociodemográficos, niveles de escritura y dificultades de aprendizaje de los estudiantes del tercer grado de instituciones ubicadas en zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú (Paraguay), se logró identificar los niveles de escritura y las dificultades de aprendizaje en los estudiantes antes de la implementación de la metodología ABP en las clases de Comunicación para el desarrollo de la escritura. Posteriormente, se desarrollaron clases con la implementación de la estrategia ABP y se identificaron nuevamente los niveles de escritura resultantes en los textos producidos. Finalmente, se compararon los cambios en las habilidades de escritura de los estudiantes participantes, a fin de medir el impacto de la implementación de la estrategia ABP. Existen varias fases en la implementación del ABP, incluyendo la identificación del problema o la situación, la planificación, la investigación, la implementación del proyecto, la evaluación y la reflexión (*Buck Institute for Education*, 2018).

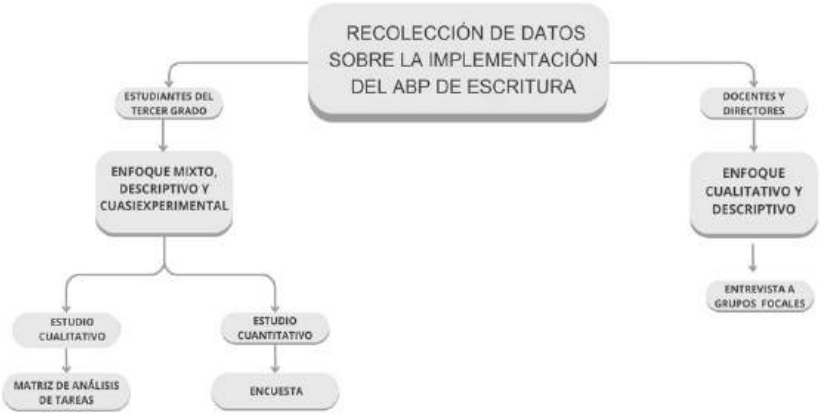
Con los resultados obtenidos se contribuye al fortalecimiento de los niveles de escritura en los niños del tercer grado, ofreciendo a los docentes una estrategia, que demostró ser efectiva en diferentes contextos, incluso los más adversos. El ABP, como estrategia para enseñar a escribir, podría considerarse una herramienta primordial en los primeros grados de la Educación Escolar Básica, conforme a las características del contexto educativo paraguayo.

MÉTODO

Previamente a la implementación del ABP, se aplicó un cuestionario a los estudiantes (Anexo 1) para recopilar datos sociodemográficos y conocer sus intereses. Luego se evaluaron las redacciones iniciales con una matriz de análisis de tareas (Anexo 2) para determinar niveles y dificultades de escritura. Con los datos obtenidos se diseñaron e implementaron dos proyectos didácticos (Anexo 3) en escuelas de práctica del Instituto de Formación Docente (IFD) para evaluar el impacto de la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el nivel de escritura de estudiantes de tercer grado de instituciones rurales y semiurbanas en el departamento de Caaguazú. Este contexto permitió realizar una investigación de campo cuasiexperimental en un ambiente natural y cotidiano de aprendizaje (Hernández Sampieri et al., 2014). Se aplicó un muestreo no probabilístico intencional, obteniendo 224 estudiantes de 15 instituciones educativas de gestión pública, distribuidas entre zonas rurales (7) y semiurbanas (8) de Coronel Oviedo. En el proceso participaron 23 estudiantes docentes, 15 docentes de tercer grado y 15 directores, quienes colaboraron en la ejecución de los proyectos de aula. Tras la implementación del ABP en siete sesiones, se replicó el análisis para identificar cambios en los niveles de escritura de los estudiantes. Además, se realizaron grupos focales con directores, docentes y estudiantes-docentes para recoger sus percepciones sobre los resultados observados tras la intervención.

Figura 1

Aplicación de instrumentos de recolección de datos sobre la implementación del ABP de escritura



Fuente. Diagrama del proceso de aplicación de los instrumentos de recolección de datos dirigidos a estudiantes de instituciones educativas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú, en el marco de una investigación con enfoque cuali-cuantitativo. (2023).

Se empleó un diseño de investigación mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos: los datos cualitativos permitieron explorar los niveles de escritura y las dificultades en la expresión escrita, mientras que el enfoque cuantitativo permitió caracterizar las variables sociodemográficas. La matriz de análisis de tareas aplicada abordó criterios establecidos en el currículo de tercer grado y evaluó tanto los textos iniciales como los posteriores a la implementación del ABP. Los resultados cualitativos se complementaron con la percepción de los actores clave. Para el análisis de datos cuantitativos se utilizaron medidas descriptivas (media, moda y mediana), así como pruebas estadísticas inferenciales (prueba t de *Student* y chi-cuadrado) para medir el impacto de la estrategia ABP en la escritura. El análisis cualitativo fue desarrollado a partir de las observaciones realizadas en los grupos focales.

RESULTADOS

En el cuestionario de datos sociodemográficos, se contemplaron variables referentes a aspectos sociales y culturales de los estudiantes: edad, sexo, institución, zona/contexto, lengua materna, lugares frecuentados, tipos de textos a los que acceden. Este fue aplicado en la fase diagnóstica con el objetivo de detallar características sociodemográficas de los estudiantes del tercer grado que conformaron la muestra.

La situación sociolingüística que se describe en la zona rural y semiurbana destaca la variabilidad en el uso de las lenguas oficiales castellano y guaraní. Se revela la preferencia de los estudiantes de la zona rural por el castellano, cuando están en la escuela. Asimismo, se destaca que en la zona semiurbana predomina el uso de ambas lenguas oficiales, mostrando mayor grado de bilingüismo, una coexistencia y fluidez en el uso de ambas lenguas. En cuanto al uso del guaraní, se puede observar su baja utilización.

Tabla 1

Distribución sociodemográfica de estudiantes del tercer grado de instituciones focalizadas en el departamento de Caaguazú

Sexo		**Mujer**	**Varón**	**Total**
Zona	Rural	16,5	10,3	26,8
	Semiurbana	35,7	37,5	73,2
Edad		**Mujer**	**Varón**	**Total**
Zona rural	7 años	0	0	0
	8 años	8	8,9	17
	9 años	5,8	3,5	9,3
	10 años	0,4	0	0,4
	11 años y más	0	0	0
Zona semiurbana	7 años	0	0	0
	8 años	24	24,1	47,7
	9 años	9,8	12	21,8
	10 años	1,3	1,3	3
	11 años y más	0,9	0	0,8
Lengua materna según sexo		**Mujer**	**Varón**	**Total**
Lengua materna en la zona rural	Castellano	5	1,3	6,2
	Guaraní	5	4,4	9,3
	Castellano-Guaraní	7	4,4	11,1
	No responde	0	0	0
Lengua materna en la zona semiurbana	Castellano	22,3	15,6	38
	Guaraní	1,7	5,3	7
	Castellano-Guaraní	11,1	16,5	28
	No responde	0,4	0	0,4

Fuente: Distribución sociodemográfica de los estudiantes del tercer grado pertenecientes a instituciones educativas ubicadas en zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú. La tabla presenta datos relacionados con variables como sexo, edad y lengua materna, que permiten caracterizar la muestra participante en la investigación (2023).

Los resultados obtenidos destacan que, en las interacciones orales breves, las niñas poseen mayor habilidad para hablar en castellano o guaraní coordinadamente. En contraste, los niños muestran mayor habilidad para hablar en castellano, indicando que el uso del castellano prevalece en su producción oral en el entorno escolar sobre el guaraní. Se destaca que la lengua guaraní muestra un bajo nivel de uso tanto en niños como niñas del tercer grado, siendo más importante en los varones.

Este hecho refleja una dinámica sociolingüística específica, donde el guaraní puro se emplea con menor frecuencia, pero su uso en las niñas aumenta si se produce en simbiosis con el castellano. Las niñas responden a las preguntas conforme a la lengua utilizada por el interlocutor. Sin embargo, los niños, aunque se les pregunte en guaraní, frecuentemente responden en castellano.

La población del tercer grado se centra notablemente en edades de 8, 9 y 10 años tanto en la zona semiurbana como en la rural, indicando un cumplimiento adecuado de la normativa educativa en cuanto a la edad de los estudiantes en cada grado.

Los porcentajes de utilización del castellano y guaraní son los más altos en las tres edades predominantes. La mayoría de los estudiantes de tercer grado responden las preguntas sencillas en la lengua que se les hacen las preguntas, sea castellano o guaraní. La segunda lengua más utilizada es el castellano para responder preguntas breves hechas en castellano o guaraní. Es decir, comprenden la pregunta en guaraní, pero responden en castellano.

Este patrón sugiere una consistencia en las preferencias lingüísticas a través de las diferentes edades. Es relevante destacar que, en todas las edades analizadas, el guaraní emerge como la lengua de menor uso.

Niveles de escritura y dificultades de aprendizaje de la expresión escrita

En la fase diagnóstica, previa a la implementación del ABP, se solicitó a los estudiantes que redactaran narraciones breves. Estas fueron analizadas con una matriz tipo rúbrica, con la que a partir de los errores gramaticales y ortográficos detectados se han identificado los niveles de escritura predominantes y las dificultades de aprendizaje más recurrentes. La Matriz de Análisis de Tareas Aplicable a Narraciones Breves contempla las nueve capacidades de expresión escrita que el MEC establece para el tercer grado en el diseño curricular y diferencia cuatro niveles por cada indicador.

Los datos cualitativos emergentes de esta fase fueron analizados paralelamente en forma cuantitativa a través de un formulario. Así se obtuvieron datos cualitativos que se presentan en la Tabla 2 y datos cuantitativos que se detallan a continuación.

Estos datos conforman el diagnóstico inicial de los estudiantes, realizado antes de implementar la estrategia de ABP. A partir de esta información, se generan insumos clave para diseñar proyectos didácticos contextualizados, enfocados en fortalecer las habilidades de escritura. Estos proyectos, tras su ejecución, permitirán evaluar el impacto de la intervención en los niveles de escritura de los estudiantes.

Tabla 2

Niveles de escritura predominantes y dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita en estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú

Dimensión	Escuela/ contexto	Indicador	Nivel de escritura en estudiantes de tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del Dpto. de Caaguazú	Dificultades de aprendizaje en estudiantes de tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del Dpto. de Caaguazú
Discursiva	Escribe esquelas, tarjetas, adivinanzas, poemas, diálogos, historietas, avisos, cartas familiares, descripciones (de personas, personajes de textos, paisajes, animales, plantas, objetos y situaciones), instrucciones revés como uso de elementos de su entorno, reglas de juegos, recetas de cocina y narraciones breves.	Propósito, secuencia y adecuación a la consigna.	**Nivel II** El texto solo presenta la situación central de lo solicitado, que puede ir en medio de una enumeración, en una narración de otro tema o de forma aislada.	La mayoría de los estudiantes redactan textos escritos mediante narraciones que no presentan una secuencia en la que haya una situación inicial, central y final, independientemente del orden en que se presenten.
		Género textual	**Nivel II** El texto presenta algunos elementos del tipo de texto redactado.	La mayoría de los estudiantes redacta narraciones breves, obviando elementos imprescindibles en este tipo de texto. En algunos casos, no describen tiempo, lugar ni personaje; sin embargo, en la mayoría se presentan secuencias de hechos.
Textual	Utiliza vocabulario preciso para expresar sus ideas.	Coherencia global	**Nivel IV** El tema central se mantiene a lo largo del texto.	La mayoría de las redacciones mantiene el tema central. por lo que no se presenta como dificultad la coherencia global.

Textual	Expresa sus ideas con secuencia y orden lógico.	Concordancia	**Nivel I** La concordancia oracional se pierde frecuentemente en el texto, lo que interfiere gravemente en su comprensión. Se presentan seis o más errores.	Las narraciones analizadas presentaron errores de concordancia a lo largo del texto, lo cual impide su comprensión. Entre los más recurrentes se encuentran errores como la secuencia de ideas y el orden lógico que deben presentar las narraciones, considerando una introducción, un nudo y un desenlace. En su mayoría, únicamente presentan introducción o nudo.
	Expresa sus ideas con secuencia y orden lógico.	Cohesión	**Nivel I** El texto está débilmente cohesionado, aunque existen errores o ausencias ocasionales de referentes, palabras y nexos necesarios para la comprensión intra o interoracional.	Gran porcentaje de los textos narrativos están débilmente cohesionados porque faltan referentes y se omiten palabras necesarias para la comprensión intra o interoracional. Además, existen leves contradicciones temáticas.
Convenciones de legibilidad	Utiliza la grafía correspondiente para representar sonidos.	Ortografía literal inicial	**Nivel I** El texto no presenta asociación entre grafemas y sonidos, lo que interfiere en su comprensión global.	La mayoría de las redacciones no presenta asociación entre grafemas y sonidos en todas sus palabras, independientemente de las normas ortográficas.
	Aplica normas acerca del uso de la tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas.	Ortografía literal inicial	**Nivel I** Se presentan siete o más errores sin asociación.	En las narraciones analizadas, se evidencia poco conocimiento de la regla de acentuación de palabras, falta de uso correcto de tildes, y no se presenta asociación entre grafemas y sonidos. Los estudiantes no acentúan las palabras agudas, llanas y esdrújulas.
	Aplica normas acerca del uso de las letras mayúsculas.	Ortografía literal inicial	**Nivel I** Se presentan siete o más errores sin asociación.	En la mayoría de las narraciones, se evidencia la falta de uso adecuado de la norma de uso de letra mayúscula al inicio del párrafo y en sustantivos propios. Se evidencia el desconocimiento de las normas de uso de las mayúsculas.

Convenciones de legibilidad	Aplica normas de la concordancia de los tiempos verbales y de género.	Segmentación de palabras	**Nivel I** La mayoría de las palabras del texto no está correctamente segmentada. Se presentan cinco o más errores.	Las narraciones analizadas, en su mayoría, presentan errores en la segmentación de palabras. Considerando que las narraciones deben redactarse en tiempo pasado por describir hechos ocurridos con anterioridad.
	Aplica normas acerca del uso de los signos de puntuación.	Puntuación	**Nivel I** No presentan signos de puntuación.	En la mayoría de las narraciones breves analizadas no presentan los siguientes usos de puntuación de manera adecuada: - punto seguido, coma, punto y aparte y punto final.

Nota. Datos extraídos de la prueba diagnóstica de redacción de textos narrativos breves de estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú (2023).

La prueba diagnóstica realizada a partir de la redacción de textos narrativos breves arrojó resultados que se constituyeron en una línea de base para identificar los niveles de escritura de los estudiantes antes de la implementación de las estrategias de ABP.

Las dificultades más relevantes en la expresión escrita refieren a: formato de tipos de texto, propósito de tipos de texto, expresión de ideas en secuencia y orden lógico, en forma cohesiva y coherente, uso de normas de acentuación, mayúsculas, signos de puntuación y tiempos verbales.

Este análisis condujo a determinar los niveles de escritura en que se encontraban los estudiantes, donde el 55% se halla en el nivel I y II, que son los más bajos.

En el análisis por dimensión, resulta que en el grupo de estudiantes de tercer grado:

Las dimensiones I (discursiva) y III (legibilidad) presentan más del 60% de casos en los niveles I y II;

En la dimensión II (textual), el 50,9% de los estudiantes se encuentra en los niveles más bajos de escritura (niveles I y II). Sin embargo, se destaca un indicador positivo: la coherencia global, en el que la mayoría (63,5%) se ubica en los niveles más altos (niveles III y IV) (UNIBE, 2023, p. 101).

Se observan entre las muestras tomadas algunos no textos. Según Atorresi y Bengochea (2010), se considera "no texto" a la palabra sola, la frase sin sentido o a la serie de palabras o frases sin ligazón semántica entre sí.

Evaluación del impacto de la estrategia ABP en el nivel de escritura de estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú

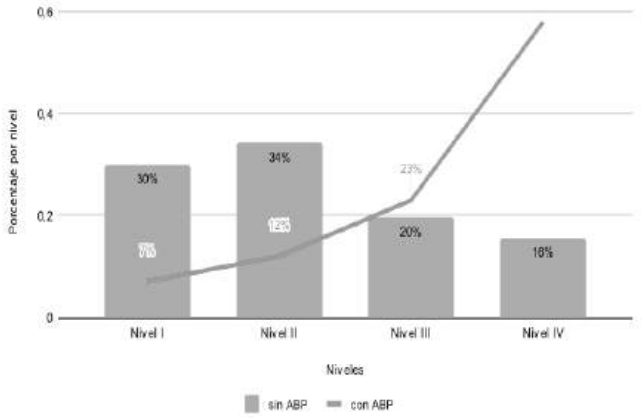
Luego de la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se han tomado las narraciones breves resultantes como producto de los ABP y nuevamente se ha analizado y registrado con la matriz y el formulario, respectivamente.

El proceso de implementación se basó en la ejecución de dos proyectos diseñados en base a las nueve capacidades de expresión escrita del tercer grado y enfocados en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes involucrados.

El primer proyecto, con una duración de cuatro clases, sirvió para abordar todos los objetivos propuestos. El segundo proyecto, de tres clases, tenía el propósito de retroalimentar y reforzar las capacidades de escritura.

Luego, se han comparado los resultados del análisis de narraciones breves previas a la implementación del ABP con las posteriores a esta.

Figura 2
Impacto del ABP en la dimensión discursiva en cuanto a género textual



Fuente. Redacción de textos narrativos breves de estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú (2023).

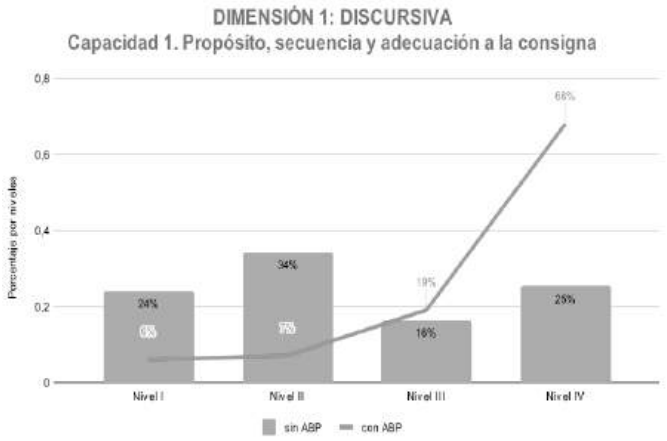
La dimensión discursiva fue analizada desde dos perspectivas: propósito, secuencia y adecuación a la consigna y género textual. Se evidencia la capacidad de los estudiantes para elaborar narraciones breves, respetando las características de este género textual. En la fase

inicial del proyecto, previa a la aplicación de la estrategia ABP, la mayoría de los estudiantes se ubicaba en los niveles I y II, con solo un 20% en el nivel III y un 16% en el nivel IV. Tras la implementación de la estrategia ABP, observamos un significativo avance, con un salto del 68% al nivel IV y del 19% al nivel III. En consecuencia, se experimentó una disminución en los niveles I y II, alcanzando un 7% y un 12%, respectivamente.

Los proyectos diseñados se caracterizan por abordar la escritura de manera integral, atendiendo a su complejidad y todos los requerimientos asociados en la redacción, por más que estos textos fuesen breves. Las recomendaciones se centraron en atender las dificultades específicas que se diagnosticaron en los procesos de escritura de los estudiantes.

Figura 3

Impacto del ABP en la dimensión discursiva en cuanto a propósito, secuencia y adecuación a la consigna



Fuente. Redacción de textos narrativos breves de estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú (2023).

En lo que respecta a la redacción de textos, considerando la dimensión discursiva en función del propósito del texto, la secuencia de ideas y la adecuación a la consigna, se evidenció durante la fase inicial del proyecto, anterior a la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que la mayoría de los estudiantes se situaba en los niveles I y II, representando el 24% y el 34%, respectivamente, mientras que el 16% se encontraba en el nivel III y el 25% en el nivel IV.

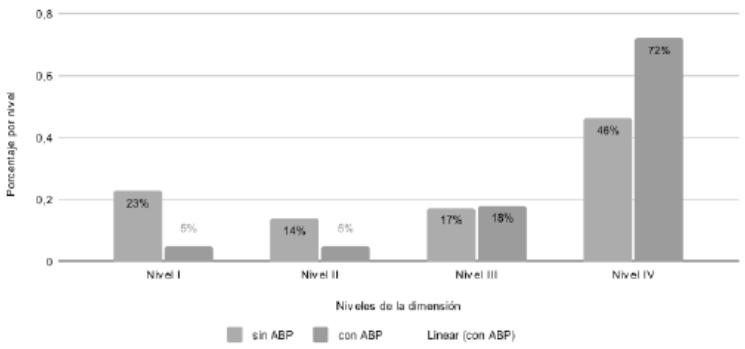
Tras la implementación de la estrategia ABP, se observó un avance significativo en la calidad de la redacción. Hubo un aumento considerable del 68% en el número de estudiantes que

alcanzaron el nivel IV y un incremento del 19% en aquellos que llegaron al nivel III. Como consecuencia directa de esta mejora, se registró una disminución en los niveles I y II, disminuyendo al 6% y 7%, respectivamente. Estos resultados sugieren que la estrategia ABP ha tenido un impacto positivo en la capacidad de redacción de los estudiantes participantes en el proyecto.

La implementación de proyectos de escritura, diseñados a partir de un diagnóstico del contexto específico, mejora notablemente las habilidades de redacción de los estudiantes. Estos proyectos integran las distintas competencias de escritura en un enfoque unificado, donde el objetivo central es escribir bien. Las sesiones permiten a los estudiantes practicar de manera continua, poniendo énfasis en las áreas donde presentan mayores dificultades. Las clases se organizan en torno a un sistema de trabajo que incluye el diseño de un plan de escritura ajustado a la realidad de los estudiantes, con retroalimentación constante sobre los errores más comunes. Otro factor fundamental es la evaluación continua de las producciones escritas, a través de un proceso evaluativo que integra autoevaluación, coevaluación y evaluación unidireccional. Además, se fomenta la reflexión en cada etapa: antes, durante y después del proceso de escritura. Las actividades incluyen formas de trabajo variadas, comenzando con redacciones grupales, continuando en parejas y concluyendo con el producto (texto), que son las redacciones individuales.

Figura 4

Impacto del ABP en la dimensión textual en cuanto a coherencia global

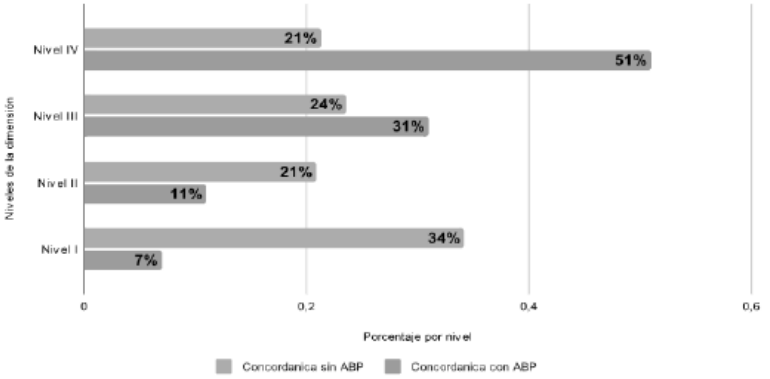


Fuente. Redacción de textos narrativos breves de estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú (2023).

En relación con la dimensión textual, específicamente en lo que respecta a la coherencia global, se pudo observar que la mayoría de los estudiantes logró ubicarse en el nivel IV antes de la aplicación de la estrategia ABP. Posterior a la implementación, se evidenció un incremento en esta cifra, pasando del 46% inicial al 72%. Paralelamente, se registró una disminución en los niveles I y II, con un desplazamiento hacia los niveles III y IV.

Figura 5

Impacto del ABP en la dimensión textual en cuanto a concordancia

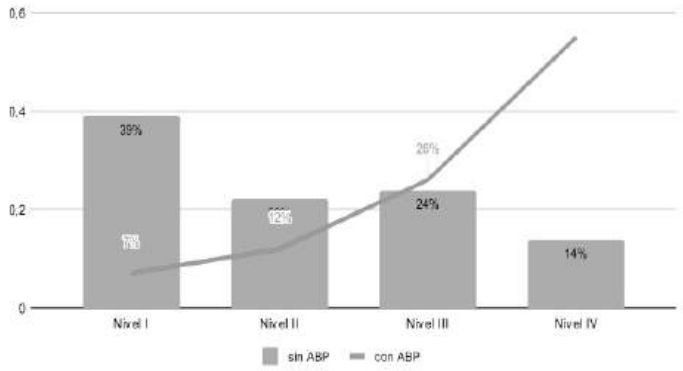


Fuente. Redacción de textos narrativos breves de estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú (2023).

En lo que respecta a la concordancia enmarcada dentro de la dimensión textual, se observó que, previo a la aplicación de la estrategia ABP, los estudiantes se ubican mayoritariamente en el nivel I (34%) y nivel II (21%). Tras la implementación de la estrategia, se evidenció un traslado hacia los niveles III (31%) y IV (51%), lo que implicó una notable disminución en la incoherencia presente en las redacciones de textos narrativos breves.

Figura 6

Impacto del ABP en la dimensión textual en cuanto a cohesión

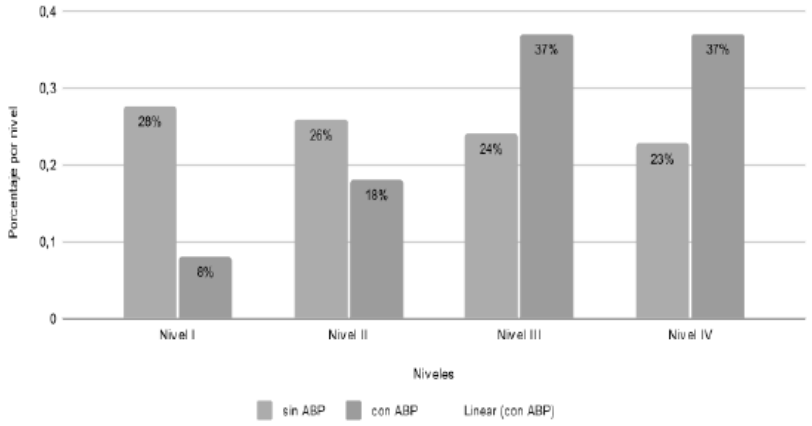


Fuente. Redacción de textos narrativos breves de estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú (2023).

Con relación a la cohesión a lo largo del texto, se observó que, previo a la implementación de la estrategia ABP, la mayoría de los estudiantes se ubicaba principalmente en los niveles I (39%) y II (22%). Tras la implementación de la estrategia, se evidenció un notable desplazamiento hacia el nivel IV, con un aumento significativo desde el 14% inicial hasta alcanzar el 55%.

Figura 7

Impacto del ABP en la dimensión convenciones de legibilidad en cuanto a ortografía literal inicial para utilizar la grafía correspondiente para representar sonidos

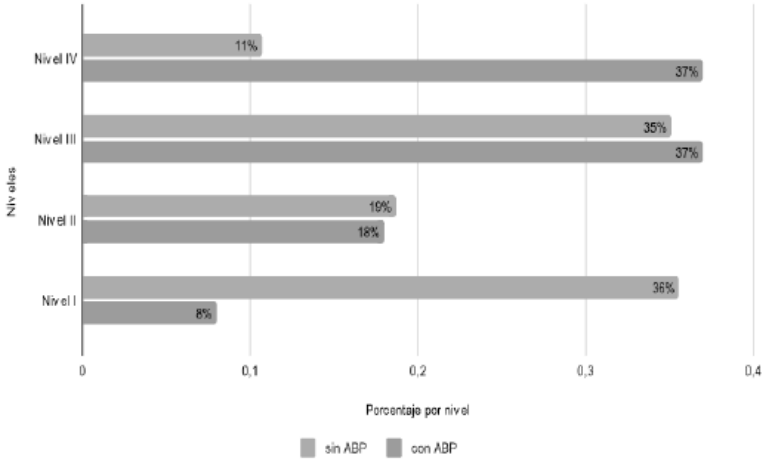


Fuente. Redacción de textos narrativos breves de estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú (2023).

En lo que concierne a las cuestiones relacionadas con la representación de sonidos mediante la correcta utilización de grafía en el ámbito de la ortografía literal inicial, se identificó que, previo a la implementación del ABP, la población se distribuía de manera casi uniforme entre los diferentes niveles: nivel I (28%), nivel II (26%), nivel III (24%) y nivel IV (23%). Posterior a la implementación, se observó un aumento significativo en los porcentajes de los niveles III (37%) y IV (37%), incurriendo en la disminución de los niveles I y II.

Figura 8

Impacto del ABP en la dimensión convenciones de legibilidad en cuanto a ortografía literal inicial para aplicar normas acerca del uso de la tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas

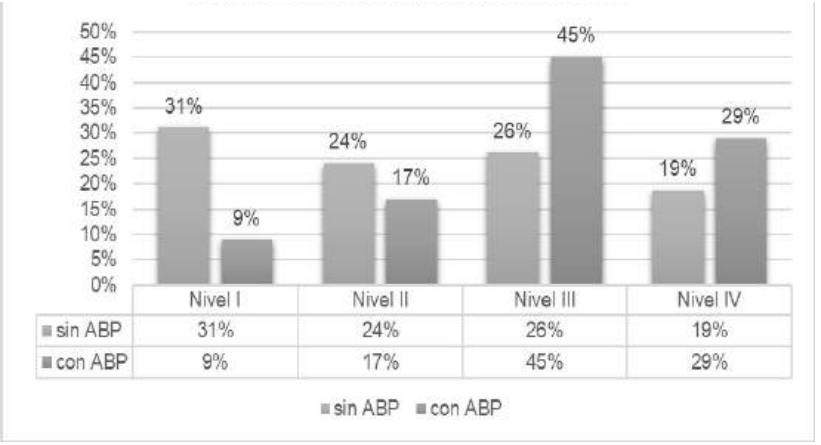


Fuente. Redacción de textos narrativos breves de estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú (2023).

Respecto a la ortografía literal inicial referente al uso de la tilde, se detectó una trasposición significativa en los niveles de escritura. Antes de la implementación del ABP, el 36% y el 19% de los estudiantes se ubicaban en los niveles I y II, respectivamente. Después de la implementación, se observó que el 37% alcanzó tanto el nivel IV como el nivel III, lo que representa un total del 74% de los estudiantes. En cuanto a la ortografía literal inicial a partir del uso de la tilde, se observó trasposición radical en los niveles de escritura, ya que antes de la implementación del ABP el 36% y el 19% se encontraban en los niveles I y II. Posteriormente a la implementación, se observó que el 37% se encontraba tanto en el nivel IV como en el nivel III, alcanzando un 74% de los estudiantes.

Figura 9

Impacto del ABP en la dimensión convenciones de legibilidad en cuanto a ortografía literal inicial para el uso de las letras mayúsculas

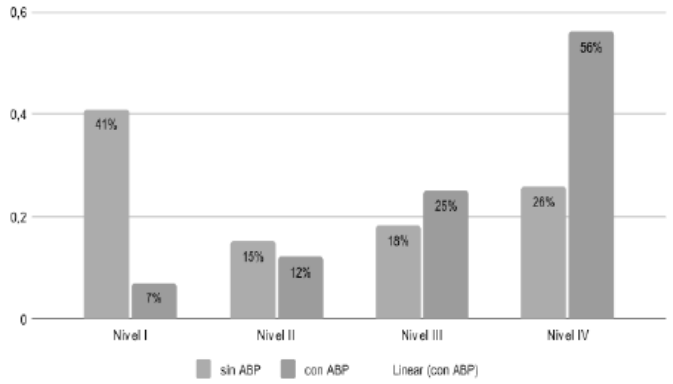


Fuente. Redacción de textos narrativos breves de estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú (2023).

Con relación a la dimensión de convenciones de legibilidad, específicamente en cuanto a la ortografía literal inicial para el uso de letras mayúsculas se observó que, previo a la implementación de la estrategia ABP, el 31% se ubicaba en el nivel I, el 24% en el nivel II, el 26% en el nivel III y el 19% en el nivel IV. Posterior a la implementación del ABP, se constató que la mayoría de los estudiantes exhiben un nivel III (45%) y IV (29%) en su escritura. Solo una minoría permanecía en los niveles I (9%) y II (17%).

Figura 10

Impacto del ABP en la dimensión convenciones de legibilidad en cuanto a segmentación de palabras para concordar tiempos verbales y género

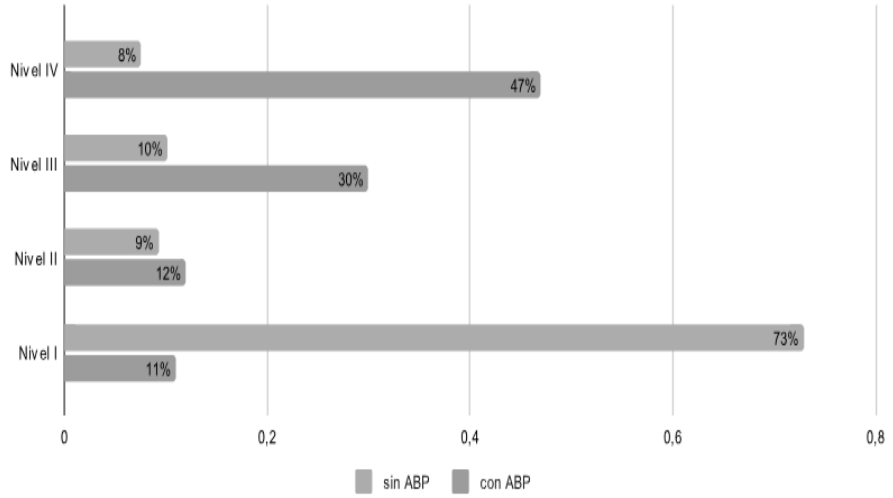


Fuente. Redacción de textos narrativos breves de estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú (2023).

Con relación a la dimensión de convenciones de legibilidad, específicamente en lo que concierne a la segmentación de palabras para concordar tiempos verbales y género se observó que, antes de la implementación de la estrategia ABP, el 41% se encontraba en el nivel I, el 15% en el nivel II, el 18% en el nivel III y el 26% en el nivel IV. Después de la aplicación del ABP, se constató que la mayoría de los estudiantes demostraron un nivel III (25%) y IV (56%) en su escritura. Solo una minoría se mantuvo en los niveles I (7%) y II (12%).

Figura 11

Impacto del ABP en la dimensión convenciones de legibilidad en cuanto a puntuación



Fuente. Redacción de textos narrativos breves de estudiantes del tercer grado de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú (2023).

Con relación a la dimensión de convenciones de legibilidad, específicamente en lo que respecta a la puntuación se evidenció que, previo a la implementación de la estrategia ABP, el 75% se situaba en el nivel I, el 9% en el nivel II, el 10% en el nivel III y el 8% en el nivel IV. Posterior a la aplicación del ABP, se corroboró que la mayoría de los estudiantes alcanzó el nivel IV (47%) y el nivel III (30%). Únicamente una minoría permaneció en los niveles de escritura I (11%) y II (12%).

Comparación e integración de resultados cuantitativos y cualitativos: convergencia y divergencia en el diseño de triangulación concurrente

La evaluación del impacto de la estrategia ABP en el nivel de escritura de estudiantes de tercer grado en instituciones rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú, Paraguay, iniciada con un diagnóstico preliminar de los estudiantes, sirvió como fundamento para el diseño de proyectos didácticos orientados a fortalecer la expresión escrita. A través de un diseño de investigación mixto y la aplicación de un diseño de triangulación concurrente, se comparan los resultados cuantitativos y cualitativos, lo que permite analizar si los enfoques convergen o divergen en sus hallazgos.

Los resultados obtenidos contribuirán a comprender las necesidades específicas de los

estudiantes en contextos rurales y semiurbanos, y permitirán evaluar la efectividad del ABP en el fortalecimiento de la escritura, ofreciendo así una base para futuras mejoras en las estrategias educativas.

Tabla 4

Nivel de impacto de la implementación de la estrategia ABP de escritura para la redacción de textos narrativos breves en estudiantes de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú

Redacta narraciones breves	Observaciones	Promedio	Std. Dev.	95% Interv Conf.		Sig.
Sin ABP	214	2,423	1,115952	2,274648	2,573278	t= -11,0252
Con ABP	214	3,483	0,8718689	3,367214	3,060737	P=0.000
Diferencias		1,059	0,2440831			

Nota. Comparación de los resultados en la redacción de textos narrativos breves de estudiantes del tercer grado de instituciones educativas ubicadas en zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú, antes y después de la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (2023).

La implementación de la estrategia ABP para la redacción de textos narrativos breves en estudiantes de tercer grado de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú ha demostrado un impacto sustancial, respaldado por resultados estadísticamente significativos.

Estos hallazgos sugieren que la estrategia ha influido de manera medible en los niveles de escritura de los estudiantes, alcanzado una significancia estadística en los diferentes análisis realizados. Este nivel de impacto adquiere relevancia en el contexto educativo, indicando que la implementación de la estrategia ABP ha logrado efectivamente mejorar la capacidad de los estudiantes para redactar textos narrativos breves en estas áreas específicas, brindando oportunidades valiosas para el desarrollo de habilidades de escritura.

Tabla 4

Nivel de impacto de la implementación de la estrategia ABP de escritura para la redacción de textos narrativos breves en estudiantes de zonas rurales del departamento de Caaguazú

Redacta narraciones breves	Observaciones	Promedio	Std. Dev.	95% Interv Conf.		Sig.
Sin ABP	74	2,391	1,095665	2,138047	2,645737	-7,7731
Con ABP	74	3,584	0,7669257	3,410345	3,758486	P=0.000
Diferencias		1,1925	0,3287393			

Nota. Comparación de los resultados en la redacción de textos narrativos breves de estudiantes del tercer grado de instituciones educativas ubicadas en zonas rurales del departamento de Caaguazú, antes y después de la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (2023).

Estos hallazgos indican que la estrategia ha influido de manera significativa en los niveles de escritura de los estudiantes, evidenciando mejoras medibles en su capacidad para redactar textos narrativos breves. Este impacto adquiere especial importancia en contextos rurales, donde las oportunidades educativas pueden ser más limitadas, destacando así la eficacia de la estrategia ABP como herramienta para potenciar las habilidades de escritura en estos entornos específicos.

Tabla 5

Nivel de impacto de la implementación de la estrategia ABP de escritura para la redacción de textos narrativos breves en estudiantes de zonas semiurbanas del departamento de Caaguazú

Redacta narraciones breves	Observaciones	Promedio	Std. Dev.	95% Interv Conf.		Sig.
Sin ABP	140	2,44	1,129766	2,253799	2,62732	-80488
Con ABP	140	3,428	0,224838	3,274423	3,58272	P=0.000
		0,988	0,924928			

Nota. Comparación de los resultados en la redacción de textos narrativos breves de estudiantes del tercer grado de instituciones educativas ubicadas en zonas semiurbanas del departamento de Caaguazú, antes y después de la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (2023).

La implementación de la estrategia ABP para la redacción de textos narrativos breves ha tenido un impacto significativo en estudiantes de zonas semiurbanas del departamento de Caaguazú, según los resultados estadísticos obtenidos. Estos hallazgos destacan que la estrategia ha influido de manera significativa en los niveles de escritura de los estudiantes, evidenciando mejoras medibles en su capacidad para redactar textos narrativos breves.

Tabla 6

Nivel de impacto de la implementación de la estrategia ABP de escritura para la redacción de textos narrativos breves en estudiantes de sexo masculino del departamento de Caaguazú

Redacta narraciones breves	Observaciones	Promedio	Std. Dev.	95% Interv Conf.		Sig.
Sin ABP	102	2,294	0,1093461	2,077204	2,511031	-7,5635
Con ABP	102	3,382	0,0935133	3,196848	3,567858	P=0.000
		1,0882	0,1438794			

Nota. Comparación de los resultados en la redacción de textos narrativos breves de estudiantes varones del tercer grado de instituciones educativas situadas en zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú, antes y después de la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (2023).

Se ha demostrado un impacto significativo entre estudiantes de sexo masculino en el departamento de Caaguazú, como indican los resultados estadísticos obtenidos. Estos hallazgos resaltan que la estrategia ha influido de manera notable en los niveles de escritura de los estudiantes varones, evidenciando mejoras cuantificables en su habilidad para redactar textos narrativos breves. Este impacto específico en estudiantes masculinos es relevante para entender cómo la estrategia puede adaptarse y beneficiar a distintos grupos dentro de la población estudiantil, subrayando su efectividad en el contexto particular del departamento de Caaguazú.

Este enfoque diferenciado puede ser clave para abordar de manera más precisa las necesidades educativas de los estudiantes masculinos en el ámbito de la redacción narrativa breve.

Tabla 7

Nivel de impacto de la implementación de la estrategia ABP de escritura para la redacción de textos narrativos breves en estudiantes de sexo femenino del departamento de Caaguazú

Redacta narraciones breves	Observaciones	Promedio	Std. Dev.	95% Interv Conf.		Sig.
Sin ABP	112	2,539	1,118324	2,077204	2,511031	-8,0861
Con ABP	112	3,573	0,795391	3,196848	3,567858	P=0.000
		1,0347	0,322933			

Nota. Comparación de los resultados en la redacción de textos narrativos breves de mujeres estudiantes del tercer grado de instituciones educativas situadas en zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú, antes y después de la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (2023).

Estos hallazgos subrayan que la estrategia ha tenido un efecto medible en los niveles de escritura de las estudiantes, manifestando mejoras cuantificables en su capacidad para redactar textos narrativos breves. Este impacto específico en las estudiantes femeninas es relevante para comprender cómo la estrategia puede adaptarse y beneficiar a diversos grupos dentro de la población estudiantil, resaltando su eficacia en el contexto particular del departamento de Caaguazú. Este enfoque diferenciado es crucial para abordar de manera específica las necesidades educativas de las estudiantes mujeres en el ámbito de la redacción.

Se han respaldado estos resultados con un análisis cualitativo de las entrevistas a grupos focales de docentes y directores de tercer grado de instituciones involucradas, a fin de dar un panorama más detallado y así obtener una comprensión más completa del impacto de la estrategia ABP en los niveles de escritura.

Las mejoras más notables en la escritura de los estudiantes de tercer grado, quienes han participado en la aplicación de la estrategia ABP de escritura, se manifiestan claramente

en aspectos fundamentales como la ortografía. En particular, se ha observado un progreso significativo en el uso preciso de signos de puntuación, que incluye el dominio de elementos como el punto y seguido, el punto y coma, y el punto y coma final. Este refinamiento en la estructura de las oraciones ha llevado a una mayor coherencia y claridad en la escritura de los estudiantes.

Además, se ha destacado la mejora en la forma de las letras, donde los estudiantes han demostrado un manejo más preciso de trazos, líneas, círculos, semicírculos y ganchos. Esta atención al detalle no solo ha enriquecido la estética de su escritura, sino que también ha fortalecido su habilidad para comunicar ideas de manera legible y organizada.

Asimismo, se ha observado un uso más adecuado de las letras mayúsculas, aplicándolas correctamente al inicio del párrafo, en el comienzo de las oraciones y en los sustantivos propios, lo que ha contribuido a una estructura gramatical más sólida y coherente en sus composiciones escritas.

Esto demuestra que la implementación de la estrategia ABP de escritura ha llevado a mejoras tangibles en la ortografía, la forma de las letras y el uso de letras mayúsculas en los estudiantes de tercer grado. Estos avances no solo han elevado la calidad técnica de sus escritos, sino que también han fortalecido su confianza y habilidades generales en el ámbito de la escritura.

Durante el desarrollo del proyecto "Rescate a la Escritura", mediante la implementación de la metodología ABP, se han observado cambios concretos en la escritura de los niños que participaron en el programa. Estos avances se relacionan específicamente con aspectos fundamentales, como la correcta utilización de la grafía para representar sonidos, la aplicación adecuada de las normas sobre el uso de la tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas, así como el empleo correcto de las letras mayúsculas y los signos de puntuación.

El desarrollo de las capacidades necesarias para alcanzar la competencia en producción de textos implica tener un nivel mínimo de habilidades en lectura y escritura. Además, es fundamental que los estudiantes dediquen tiempo suficiente a la práctica constante y a la realización permanente de ejercicios de redacción. Estos aspectos son esenciales para cultivar habilidades sólidas en la escritura.

Sin embargo, la implementación de la estrategia ABP se ha visto obstaculizada por limitaciones significativas, especialmente en algunos estudiantes de tercer grado. Estas limitaciones incluyen un nivel bajo o nulo de lectura y escritura con el que los estudiantes empezaron, así como ausencias reiteradas que han afectado su progreso. Dichas dificultades subrayan la importancia de abordar estas carencias de manera efectiva para

garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar sus habilidades de escritura de manera adecuada y progresiva.

Algunos aspectos menos destacados, pero no menos importantes, incluyeron la falta de motivación de los estudiantes para participar en actividades que involucran escritura. Además, se observaron una deficiente caligrafía y un bajo nivel de ortografía en aspectos como el uso de letras con dificultad, como v, b, s, z, ll e y.

Estos desafíos, aunque parecieran menores, tienen un impacto significativo en el proceso de aprendizaje de la escritura. La falta de motivación puede obstaculizar el interés activo de los estudiantes en mejorar sus habilidades escritas, mientras que las dificultades en la caligrafía y ortografía pueden afectar la claridad y comprensión de sus textos. Abordar estos aspectos menos evidentes se convierte, por lo tanto, en una parte crucial para el desarrollo integral de las habilidades de escritura de los estudiantes.

Durante la ejecución del proyecto "Rescate a la Escritura", se han experimentado ajustes con respecto al plan previsto, lo que implicó modificaciones en la estrategia, el cronograma y los recursos asignados. Esta capacidad para adaptarse a las circunstancias imprevistas es una característica fundamental de la planificación, que también se considera en los proyectos de aula. Estos cambios no comprometieron los objetivos fundamentales del proyecto, lo que demuestra la importancia de la flexibilidad en el proceso de implementación.

A pesar de los ajustes realizados, se mantuvieron invariables tanto las capacidades que se buscaban desarrollar como el producto esperado como resultado del aprendizaje. Esta coherencia entre los objetivos establecidos y la adaptabilidad en la ejecución del proyecto ha sido clave para asegurar que los estudiantes alcancen los niveles deseados de competencia en escritura, lo que subraya la efectividad de la planificación cuidadosa y la capacidad de respuesta ante los desafíos.

Los elementos de la planificación que se han ajustado según el contexto, sea rural o semiurbano, incluyen las estrategias metodológicas, el cronograma y los recursos asignados. A pesar de estas adaptaciones, las metas fundamentales del proyecto, es decir, las capacidades a desarrollar y el producto esperado como resultado del aprendizaje, se han mantenido constantes. Esta flexibilidad para modificar las estrategias en función de las necesidades del entorno ha sido esencial para asegurar que los objetivos principales del proyecto se cumplan, sin afectar la calidad del aprendizaje.

Durante la ejecución del proyecto "Rescate a la Escritura", basado en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se ha subrayado la importancia de incorporar estrategias innovadoras para mejorar el proceso de aprendizaje. Esto se ha

logrado mediante la integración de actividades lúdicas y la utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la creación y proyección de materiales audiovisuales. Estas prácticas han demostrado ser esenciales para elevar la calidad del aprendizaje y fomentar la participación activa de los estudiantes en el proyecto.

Es crucial reconocer que mantener a los estudiantes activos y motivados desempeña un papel fundamental en el éxito del proyecto. Captar su atención y fomentar su dedicación son aspectos vitales para cultivar las habilidades de escritura necesarias. Al emplear estrategias interactivas y tecnológicas, se ha podido no solo mejorar la participación de los estudiantes, sino también estimular su interés por la escritura, lo que ha llevado a un aprendizaje más efectivo y duradero.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

En cuanto a los niveles de escritura de los estudiantes del tercer grado de la Educación Escolar Básica de instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú, los resultados de la fase diagnóstica muestran bajos niveles de escritura, sinónimo de que la competencia lingüística en los escolares no se está alcanzando adecuadamente. Esta se concentra en los niveles más bajos, específicamente en los niveles I y II, coincidente con los resultados de las pruebas estandarizadas como ERCE (2019) y PISA-D (2022) a nivel regional y SNEPE (2018) en Paraguay.

A partir de la fase diagnóstica, los datos recabados permitieron la implementación del ABP de manera contextualizada y adecuada a las necesidades e intereses de los estudiantes. Esta implementación resultó efectiva para elevar los niveles de escritura en niños de tercer grado hacia el logro de las capacidades y competencias del ciclo del tercer grado.

Los resultados revelan que diseñar proyectos de escritura basados en un diagnóstico preciso es fundamental, ya que permite orientar los esfuerzos hacia las capacidades del currículum en que los estudiantes realmente necesitan apoyo. Como destaca la UNESCO (2016), desarrollar intervenciones sin información confiable sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes aumenta el riesgo de que los proyectos pierdan su foco y no aborden las necesidades clave de los estudiantes. Los diagnósticos previos proporcionan datos reales para identificar los puntos débiles y las áreas prioritarias de mejora, asegurando que los recursos y las estrategias educativas se utilicen de manera efectiva y logren un impacto real en el aprendizaje.

Los resultados positivos de la implementación del ABP, con propuestas didácticas adaptadas al contexto específico, sea este rural o semiurbano, a partir del diagnóstico que permite conocer su lengua de uso, sus intereses y necesidades específicas de apoyo,

presentan a la estrategia como una posible solución al problema de la escritura para los estudiantes del primer ciclo de la EEB, especialmente en el tercer grado, que es el último grado del ciclo, en el cual deberían producir textos breves.

La implementación de estas propuestas se realizó en concordancia con las pautas metodológicas del MEC, cumpliendo con los lineamientos establecidos en el currículo para el grado, sin modificar los fundamentos, sino aplicándolos de acuerdo con las necesidades detectadas en los estudiantes. Son estrategias accesibles y prácticas, que no requieren grandes inversiones.

A través de diversos documentos curriculares, el MEC promueve una variedad de actividades que fomentan la reflexión, la evaluación constante y el uso de diferentes enfoques de trabajo. Para garantizar una intervención educativa efectiva, es fundamental realizar evaluaciones previas y recopilar datos específicos, en pruebas diagnósticas, por ejemplo. Esto permitiría diseñar estrategias educativas basadas en evidencia. Este enfoque asegura que las decisiones pedagógicas sean informadas y pertinentes, evitando así soluciones genéricas que podrían no satisfacer las necesidades particulares de los estudiantes o promover la inclusión adecuada (MEC et al., 2018).

Partir de un análisis de las dificultades de aprendizaje y considerar los intereses y las características sociodemográficas de los estudiantes (como edad, género, lengua materna y lugar de residencia) permiten desarrollar propuestas didácticas que respondan de manera más eficaz a sus realidades. De esta manera, es posible obtener resultados de aprendizaje más sólidos, mejorar los niveles de competencia de los estudiantes y respetar la diversidad lingüística presente en el aula (Gobierno de la República del Paraguay, 1992; MEC, 2016).

Reconocer la presencia del guaraní, considerando ambas lenguas en el proceso educativo, promueve el respeto por la diversidad lingüística y se refleja la realidad de la zona semiurbana.

Con las pruebas diagnósticas y la identificación de la lengua oficial de mayor uso para el diseño de este tipo de estrategias, se consolidan aspectos personales y culturales, ya que "en la práctica, el alumnado aprende, hace y comunica proceso y producto y, además, atiende a la diversidad porque la integra desde una perspectiva cultural pero también personal" (Gobierno de Canarias, 2018, 1).

Enseñar y aprender a escribir son desafíos complejos que no solo incluye definir enfoques y estrategias, sino que también en el proceso didáctico de escritura se deben considerar aspectos culturales y sociales.

REFERENCIAS

Álvarez Herrero, J. F. (2018). El aprendizaje basado en proyectos. In *Tendencias Educativas*(p.7).ODITE.https://www.researchgate.net/publication/341579119_El_aprendizaje_basado_en_proyectos_ABP/link/5ec80951458515626cc2f77f/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Atorresi, A., y Bengochea, R. (2010). *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina de Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. https://repositorio.mineduc.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/746/420.%20Escritura%20un%20estudio%20de%20las%20habilidades%20de%20los%20estudiantes%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe..pdf?sequence=1

Aula Pyahu (2021). *Diagnóstico colaborativo de la formación docente inicial en los IFD de gestión oficial desde la voz de sus actores*. https://aulapyahu.una.py/wp-content/uploads/2022/04/DiagnosticoAulaPyahu.pdf

Berk, L. (1999). Desarrollo cognitivo: perspectivas de Piaget y Vygotsky. En *Desarrollo del niño y del adolescente*. Prentice-Hall Iberia.

Buck Institute for Education (2018). *What is project-based learning (PBL)?* https://www.bie.org/about/what_pbl

Cassany, D.; Luna, M. & Gloria, S. (1994). *Enseñar lengua.*

Congreso de la República del Paraguay (2014, 23 de octubre). Ley N.º 5136/13 de Educación Inclusiva. https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva

Ferreiro, E., y Taberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Editores. https://books.google.com.py/books?id=wHFXcQcPvr4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Gobierno de Canarias (2018). *Kit de pedagogía y TIC: Aprendizaje basado en proyectos*. https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagotic/aprendizaje-basado-proyectos/

Gobierno de la República del Paraguay (1992, 20 de junio). *Constitución Nacional*. Biblioteca y Archivo Central del Congreso de la Nación. https://www.bacn.gov.py/CONSTITUCION_ORIGINAL_FIRMADA.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

McCormick Calkins, L. (2000). *Didáctica de la escritura: en la escuela primaria y secundaria*. Aique Grupo Editor.

MEC (s.f.). *3.º grado*. MEC. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/4934

MEC (2016). *Caracterización de la práctica pedagógica del formador de formadores en dos institutos de formación docente, año 2015*. https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/13527

MEC (2019). *Realidad educativa del Paraguay*. Ñacunday. https://es.scribd.com/document/487269086/REALIDAD-EDUCATIVA-DEL-PARAGUAY-pdf

MEC y BID (2016). *Estrategia de mejoramiento de la lectoescritura en el primer ciclo*. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/13807

MEC y INEE (2018). *Informe nacional de resultados. Evaluación censal. SNEPE*. https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/16988?1625597866

MEC, USAID y Fundación Saraki (2018). *Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay*. Asunción, Paraguay. https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15039?1531495353

MEC (2013, 27 de noviembre). *N.° 745/2013 "por la cual se ajustan los criterios referentes a la edad de ingreso de los niños y niñas al pre jardín, jardín, preescolar y primer grado del nivel inicial y la EEB", donde se establece como edad de ingreso al primer grado 6 años cumplidos*. http://www.cepb.una.py/web/images/2023/ResMec745.pdf

MEC (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019. https://www.mec.gov.py/cms/?ref=299415-estudio-regional-comparativo-y-explicativo

OCDE (2023). *Resultados PISA 2022 Paraguay*. https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_PRY_Spanish.pdf

Popper, K. (1992). *Búsqueda sin término: una autobiografía intelectual*. Alianza.

Sotomayor, C., Vaccaro, C., y Téllez, A. (2021). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. https://fch.cl/wp-content/uploads/2021/10/ABP-un-enfoque-pedagogico-para-potenciar-aprendizajes.pdf

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448786.pdf

UNESCO (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4477/Aportes%20para%20la%20Ense%C3%B1anza%20de%20la%20Escritura.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UNIBE (2023). XII Foro de Investigadores 2023: Memorias. UNIBE. https://difuciencia.unibe.edu.py/handle/123456789/319

Vissani, L. E., Sherman, P.,y Fantini, N. D. (2017). *Emilia Ferreiro y Ana Teberosky: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. https://www.aacademica.org/000-067/173

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA*

TEACHERS´ SKILLS IN COMPULSORY EDUCATION

Miryam Martínez-Izaguirre
Departamento de Didactica y Desarrollo Curricular.
Facultad de Psicologia y Educacion, Universidad de Deusto, Espana.

Concepción Yániz Álvarez de Eulate
Departamento de Didactica y Desarrollo Curricular.
Facultad de Psicologia y Educacion, Universidad de Deusto, Espana.

Lourdes Villardón-Gallego**
Departamento de Didactica y Desarrollo Curricular.
Facultad de Psicologia y Educacion, Universidad de Deusto, Espana.

RESUMEN

La asunción de un modelo educativo que orienta al alumnado al desarrollo de competencias para la vida conlleva un cambio de rumbo en los planteamientos y las acciones a desarrollar en los centros escolares, y la transformación de las funciones a desempeñar por el profesorado.

La revisión y el análisis previos sobre las tareas que la normativa y la investigación educativa consideran ha de realizar el profesorado de educación obligatoria, han posibilitado en este estudio definir y validar, a través del juicio de expertos, las competencias docentes ajustadas al contexto educativo actual.

A partir de los resultados obtenidos se proponen nueve competencias docentes, clasificadas en dos tipologías. Por un lado, unas competencias clave asociadas a las funciones que promueven el aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida en el alumnado.

* Este artículo fue publicado en la Revista Iberoamericana de Educación (2017), vol. 74, pp. 171-192 - OEI/CAEU

** Departamento de Didáctica y Desarrollo Curricular, Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto, España.

Y, por otro, unas competencias genérico-transversales, que, sin estar directamente relacionadas con los procesos de aprendizaje, contribuyen a su mejora. El juicio de expertos constata la relevancia de las competencias propuestas, la precisión de sus definiciones y la adecuación de sus dimensiones.

El trabajo realizado tiene importantes implicaciones para la formación y la práctica docentes, dado que permite establecer unas metas educativas ajustadas a las demandas que la sociedad actual hace a la educación obligatoria.

Palabras clave: Competencias docentes, perfil profesional, educación básica, formación, profesorado

ABSTRACT

The adoption of an educational model that is geared towards equipping students with key life skills involves a shift in approaches and actions to be undertaken in schools and the transformation of the roles to be performed by teachers.

Previous review and analysis of the tasks that should be performed by compulsory education teachers, as established by educational regulations and research, have made it possible for experts to define and validate teaching competences in this study, and adapt them to the current educational context.

The research findings allow us to propose nine teaching competences that can be classified into two types. On the one hand, a number of key competences related to tasks that promote learning and the development of key life skills in students. And, on the other, a set of generic and transversal competences which, despite not being directly related to learning processes, contribute to improving them. Experts confirm the relevance of the proposed competences, the accuracy of their definitions and the adequacy of their scope.

This research has significant implications both for teaching training and practice, as it allows to set educational goals tailored to fit what today's society demands from compulsory education.

Keywords: Teaching profession, professional profile, basic education, teacher training

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo afronta en los últimos años importantes cambios en la manera de concebir la educación y en las finalidades que debe perseguir. Así, desde la implantación

de la Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación (LOE), se promueve el desarrollo de competencias básicas dentro de una formación integral que permita al alumnado, al finalizar la etapa escolar, ejercer una ciudadanía activa, integrarse en la sociedad y contribuir a su mejora. Este hecho deriva en cambios sustanciales en la enseñanza que suponen una oportunidad para la mejora educativa.

En este proceso de mejora y de orientación a la calidad de la educación, es esencial la figura del docente (Darling-Hammond, 2008; Fullan, 2002; Gather, 2004; Poncet y González Fernández, 2010) para la implementación del enfoque educativo basado en competencias (Bolívar, 2008; Coll, 2007; Garagorri, 2007; Marcelo y Vaillant, 2011). Marzano, Frotier y Livingston (2011) afirman que la mejora de los aprendizajes del alumnado, y del servicio educativo de los centros escolares, exige la existencia de docentes competentes.

En este marco, tiene interés reconocer el perfil docente y las competencias profesionales pertinentes para abordar la realidad escolar y responder con eficacia a los problemas educativos emergentes (Imbernón, 2006). Dicho perfil puede facilitar los procesos de evaluación orientados hacia la excelencia en el ejercicio profesional (Pavié, 2012; Perrenoud, 2004; Pesquero y otros, 2008). Para su diseño es preciso aclarar las funciones del docente en la escuela de hoy. Este es, por tanto, el objetivo fundamental de este trabajo.

Competencias profesionales del docente de educación obligatoria

La definición del perfil del docente ha sido objetivo de la investigación educativa durante años con abordajes diversos. Algunas propuestas se han basado en rasgos o factores que le caracterizan, otras en las habilidades que se necesitan, en las actuaciones que se manifiestan en el aula, en el desarrollo de tareas, en resultados esperados o en criterios de profesionalidad (Rodríguez Espinar, 2003).

Desde hace décadas existe un amplio consenso en definir los perfiles en base a las competencias profesionales, pues son estas las que generan un mayor rendimiento en el trabajo (McClelland, 1973), al ser las que posibilitan el uso de los recursos que uno dispone y ayudan a mejorar el funcionamiento en él (Boyatzis, 1982).

Por ello, en el presente estudio se ha adoptado el análisis del perfil docente desde el punto de vista de las competencias que lo definen. Las competencias se consideran una declaración de principios que deben guiar las acciones del profesorado y un horizonte hacia el que este, desde su formación inicial, práctica y permanente, ha de orientarse (Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004; Pesquero *et al*., 2008). Por lo tanto, las competencias docentes son desarrollables y mejorables a lo largo de toda la carrera profesional y toman sentido en la práctica al ponerse en relación con los procesos de innovación, permitiendo al profesorado crear y avanzar en su visión de la educación, en su manera de entender la enseñanza y el aprendizaje y en su manera de hacer (Pavié, 2012).

Se consideran competencias docentes "aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber" (Pavié, 2012, p. 255); entendiendo que la competencia no es tanto una característica del trabajo, sino de quienes lo ejecutan adecuadamente. Al desarrollarse a lo largo de la práctica docente, exigen al profesorado "estar abierto y disponible para realizar, de forma continua, nuevos aprendizajes, para ajustar el propio conocimiento a las nuevas demandas profesionales y contribuir a la emergencia de patrones de aprendizaje organizacional" (Kämäräinen y Streumer, 1998; citados por Álvarez y Romero, 2007, pp. 17-18).

Las competencias profesionales del profesorado suponen un elemento indisociable del triángulo formado por los proyectos, las acciones y las competencias (Charlier, 2005). Los proyectos se refieren a los objetivos que el docente se fija sobre la acción en el seno de una organización; las acciones son las conductas llevadas a cabo por el profesor, como ayudar al alumnado o trabajar en equipo con otros docentes; mientras que las competencias son los saberes, representaciones, teorías personales y esquemas de acción movilizados para resolver problemas surgidos en situaciones del ejercicio docente. Es decir, las competencias no tienen sentido si no se traducen en acciones concretas, atendiendo a los proyectos que el profesorado debe afrontar.

En este estudio se han analizado las tareas y funciones que debe desempeñar el profesorado, junto con el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para este desempeño, entendiendo que el contexto de actuación del docente no se circunscribe únicamente al aula, ni a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que debe considerar el conjunto de interacciones y actividades que lleva a cabo como miembro de una institución escolar.

Clasificación de las competencias atribuidas al perfil docente

En el esfuerzo por definir el perfil del docente y sus competencias profesionales, las valoraciones y opiniones subjetivas se imponen con frecuencia, dificultando el avance educativo. Debido a ello, se aboga por una definición basada en datos fiables, que ayuden a optimizar los procesos educativos y sus resultados (Marchesi, 2003; Sánchez Hidalgo et al., 2006). También se precisa el análisis tanto de las exigencias normativas referidas a la formación de los docentes como de los estudios realizados al respecto. Su revisión muestra la existencia de numerosas propuestas (Valdemoros San Emeterio y Lucas Molina, 2014), en algunos casos, con notables diferencias entre ellas.

Desde el plano normativo se distinguen, por un lado, propuestas que definen las competencias del profesorado en base a una selección de competencias genéricas que pueden resultar

convenientes para la ejecución de las tareas y funciones docentes. Es el caso de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004), que resaltó algunas competencias genéricas fruto de la recopilación de propuestas elaboradas por diferentes universidades; y del proyecto Tuning en 2008, que avanzó en la elaboración de perfiles profesionales a desarrollar en la Educación Superior, aportando una visión europea del perfil profesional del docente. Por otro lado, son reseñables las competencias profesionales, recogidas en la ORDEN ECI/3857/2007 y la ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, que regulan la formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. En ellas se presentan competencias específicas que atienden a las funciones centrales del docente, pero se echa en falta una mayor concreción de acciones que las reflejen en la práctica educativa.

También son destacables las contribuciones sobre las funciones y tareas del docente realizadas desde el campo de la investigación educativa. Dentro de estas, algunas de las propuestas analizadas parten de un plano competencial general, del que se extraen aquellas que resultan convenientes para la ejecución de las tareas y funciones docentes, como en los trabajos planteados por De la Torre (2000), Ortega Navas (2010), Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez Ruiz (2011) y Zahonero y Martín Bris (2012).

Otras aportaciones se centran en la tarea profesional del profesor y tratan de determinar las competencias necesarias para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje producidos en el aula, como los planteados por Arteaga y García García (2008), Beca (2004), Camacho y Mendías (2005), Larrosa (2010), Menchén (2009), Rodríguez Espinar (2003), Romero (2009), Sánchez Asín y Boix (2008) o Tribó (2008), entre otros.

Sin embargo, la constatación de que la labor educativa del profesorado sobrepasa los límites del aula y exige al docente actuar con distintos agentes en el seno de una institución educativa, ha favorecido el desarrollo de perfiles docentes que contemplen estos entornos laborales y las competencias necesarias para abordarlos, como es el caso de trabajos realizados por Bernal y Teixidó (2012), Cano (2007), Díaz Alcaraz (2007), Fernández (2005), Galvis (2007), Nieto (2016), Perrenoud (2004) y Zabalza (2012).

Partiendo de este enfoque y observando la necesidad de una mayor concreción en las acciones que el docente debe de llevar a cabo para desempeñar con éxito sus funciones, se ha planteado la siguiente propuesta de competencias profesionales del profesorado.

Propuesta de competencias

La revisión de la literatura ha permitido constatar cómo entienden los expertos las funciones, tareas y competencias docentes y las necesidades del sistema educativo al que se enfrentan. A partir de esta revisión se ha definido un perfil docente.

La selección y definición de competencias docentes resultó un proceso complejo, consistente en: recopilar competencias propuestas desde la investigación, contrastar perfiles y categorías, agrupar las competencias similares planteadas por autores diferentes; y analizar su pertinencia en el perfil, teniendo presentes las funciones y actuaciones requeridas desde la legislación vigente para cumplir con los fines de la educación obligatoria. De este proceso se obtuvo una primera selección de las competencias prioritarias, su definición, y la descripción de las dimensiones de cada una. En este perfil se observan dos tipos de competencias:

- *Competencias clave asociadas a las funciones y tareas del profesorado en la Educación Básica*:
    - Competencia para la planificación y gestión educativa
    - Competencia para la gestión e implementación del curriículum
    - Competencia para la evaluación educativa
    - Competencia en orientación y tutoría

- *Competencias genérico-transversales*, que contribuyen al logro de las finalidades educativas:
    - Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación
    - Competencia ética y compromiso profesional
    - Competencia para la coordinación docente y el trabajo en equipo con la comunidad educativa
    - Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza
    - Competencia para la comunicación con la comunidad educativa.

MÉTODO

Objetivos

El presente estudio tuvo por objetivo validar las competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria.

Participantes

Para ello, tomaron parte un total de 10 expertos, de los cuales, ocho estaban vinculados a la investigación, la innovación educativa, y la formación inicial y permanente del profesorado; y dos de ellos disponían de una amplia experiencia docente y en dirección de centros de educación obligatoria.

Procedimiento

Tras el diseño preliminar del perfil y para garantizar la validez del contenido, se procedió a su contraste a través del juicio de expertos, considerado uno de los modos más eficaces para la validación de contenido (Escobar y Cuervo, 2008), cuando no se dispone de datos empíricos (Ding y Hershberger, 2002).

Con el fin de garantizar la validez de los resultados, se prestó especial atención a respetar el anonimato y la confidencialidad de las aportaciones realizadas por cada uno de los jueces. Además, la consulta individualizada y el uso de instrumentos cerrados impidieron lo que Ruiz Olabuénaga (1989) define como "ruido semántico", es decir, la desviación de los análisis e ideas hacia temas personales de los jueces o cuestiones irrelevantes para el estudio.

Instrumento

Para recoger la opinión de los expertos, se diseñó una plantilla en la que se recogían las competencias asociadas al perfil, sus definiciones y las dimensiones asociadas a cada competencia. Seguidamente, se preguntó sobre la pertinencia de cada competencia, la precisión de su definición y la adecuación de sus dimensiones. Cada uno de los criterios se debía puntuar en una escala de 1 a 4. Además, se ofrecía la posibilidad de aportar observaciones y propuestas de mejora. A continuación, en la Tabla 1, se presenta a modo de ejemplo un extracto de la plantilla:

Tabla 1
Extracto de la plantilla aportada a los jueces

Competencia en Orientación y Tutoría					
Definición:					
Orientar al alumnado a nivel personal y académico en colaboración con docentes y familias, fomentar la inclusión escolar de todo el alumnado superando las barreras de la discapacidad y de las diferencias sociales y culturales, y afrontar conflictos e injusticias desde actitudes prosociales y respetuosas con los derechos humanos, para fomentar su pleno desarrollo personal, académico y profesional, así como promover la justicia social, la ciudadanía activa y el respeto a las diferencias sociales y culturales.					
Dimensiones:					
• Atención y orientación individual y grupal a las necesidades del alumnado. • …					
					Sugerencias / Observaciones / Propuestas
Pertinencia en el perfil	1	2	3	4	
Precisión de la definición	1	2	3	4	
Adecuación de las dimensiones	1	2	3	4	

Análisis de datos

Una vez recopiladas las respuestas de los expertos, se analizaron sus aportaciones. Los análisis descriptivos de las respuestas permitieron determinar la idoneidad de la permanencia de las competencias planteadas en el perfil. Previamente, se determinaron los criterios para el mantenimiento de las competencias, definiciones y dimensiones: la obtención de un valor medio de 3 o más en las puntuaciones otorgadas por los expertos, y una desviación típica menor o igual a 1; para garantizar nivel suficiente de acuerdo entre expertos.

Además, las sugerencias y observaciones aportadas por los jueces permitieron precisar mejor las definiciones y las dimensiones planteadas para cada una de las competencias.

En definitiva, en esta fase se ajustó el perfil docente, y se determinó la validez y pertinencia de la propuesta realizada.

RESULTADOS

Opinión de los expertos

A continuación, se detalla el promedio de la puntuación emitida por los expertos en relación con la pertinencia de las competencias propuestas, la precisión de sus definiciones y la adecuación de las dimensiones contempladas en cada una de ellas.

Tabla 1

Opinión de los expertos en relación con las competencias propuestas en el perfil

Competencias docentes	Pertinencia		Precisión de la definición		Adecuación de las dimensiones	
	M	DT	M	DT	M	DT
C. para la planificación y gestión educativa	3,90	0,32	3,60	0,52	3,70	0,48
C. para la gestión e implementación del currículum	3,80	0,63	3,60	0,52	3,40	0,52
C. para la evaluación educativa	3,60	0,00	3,60	0,00	3,50	0,33
C. en orientación y tutoría	3,90	0,32	3,40	0,44	3,80	0,42
C. para el aprendizaje, la investigación y la innovación	3,70	0,67	3,50	0,71	3,50	0,71
C. ética y compromiso profesional	4,00	0,00	3,80	0,42	3,70	0,48
C. para la coordinación y el trabajo en equipo	3,50	0,33	3,50	0,33	3,70	0,48
C. para gestión emocional	3,80	0,63	3,90	0,32	3,70	0,48
C. para la comunicación con la comunidad educativa	3,70	0,48	3,90	0,32	3,90	0,32
TOTAL	3,77	0,38	3,64	0,40	3,66	0,47

El análisis de los datos (Tabla 1) muestra un nivel de acuerdo elevado en torno a la pertinencia de las competencias propuestas (M = 3,77; DT = 0,38). Además, todas ellas obtuvieron una puntuación alta en pertinencia, siendo la Competencia ética y compromiso profesional la que obtuvo mayor valoración (M = 4; DT = 0) y la Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo la menos valorada (M = 3,5; DT = 0,33).

Las discrepancias más destacables en relación con la pertinencia de las competencias versaron en torno a dos cuestiones. Por un lado, en las observaciones un juez estimó que no era conveniente plantear la Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo como competencia con entidad propia, sino como una dimensión de la Competencia para la gestión e implementación del currículum. Esta apreciación reforzó el planteamiento de la propuesta, que recoge la existencia de competencias de carácter transversal que requieren ser aplicadas tanto en los procesos de implementación del currículum, tal y como estimaba el juez, como en otros contextos educativos, como la planificación o la acción tutorial, entre otros. Por otro lado, al valorar la pertinencia de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación, 8 de los 10 jueces le otorgaron la máxima puntuación. Sin embargo, uno de los jueces consideró que los docentes deben asumir una carga excesiva de tareas, y entendió la investigación y la innovación como "una utopía o algo prácticamente imposible de llevar a cabo" por el profesorado.

En relación con la definición de las competencias, los expertos valoraron positivamente su nivel de precisión (M = 3,64; DT = 0,40). Según estos, las más precisas fueron las relativas a la Competencia para gestión emocional (M = 3,9; DT = 0,32) y la Competencia para la comunicación con la comunidad educativa (M = 3,9; DT = 0,32). Por el contrario, la competencia con menor puntuación en precisión fue la Competencia en orientación y tutoría (M = 3,4; DT = 0,44), para la que se recomendó su simplificación.

Por otro lado, los expertos valoraron positivamente la adecuación de las dimensiones (M = 3,66; DT = 0,47). Se observan niveles de acuerdo muy elevados con la propuesta realizada, destacando la alta puntuación obtenida por la Competencia para la comunicación con la comunidad educativa (M = 3,9; DT = 0,32), seguida de la Competencia en orientación y tutoría (M = 3,8; DT = 0,42). Se observó menor nivel de acuerdo con las dimensiones relativas a la gestión e implementación del currículum, aunque dentro de una buena valoración (M = 3,4; DT = 0,52). Entre las observaciones, se hizo referencia a su interrelación con otras competencias del perfil, aspecto que refuerza la transversalidad de las competencias, planteada inicialmente en la propuesta.

El perfil docente resultante

Tabla 2

Definición y dimensiones de la Competencia para la planificación y gestión educativa

Competencia para la planificación y gestión educativa
Definición
Planificar, en coordinación con otros docentes y basándose en el currículo prescriptivo, así como en las características del alumnado, los aprendizajes a realizar por estos, así como la metodología de aprendizaje y evaluación para adaptar las actuaciones educativas a cada nivel y a las necesidades del alumnado, a fin de garantizar la coherencia educativa entre todo el equipo docente.
Dimensiones

• Participación activa en la planificación de los proyectos de centro
• Planificación del trabajo de aula:
  ◦ Programación anual de las competencias básicas y de su evaluación.
  ◦ Elaboración creativa de unidades didácticas y proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas.
  ◦ Selección y elaboración propia de materiales didácticos que apoyen el aprendizaje.
• Organización y gestión administrativa de las propias tareas y obligaciones docentes a nivel de aula e institucional.

Tabla 3

Definición y dimensiones de la Competencia para la gestión e implementación del currículum

Competencia para la gestión e implementación del currículum
Definición
Implementar colaborativamente con otros docentes, así como con flexibilidad, los proyectos y las programaciones educativas de centro y de aula para promover aprendizajes globalizados, activos y significativos para el alumnado que favorezcan el desarrollo de competencias, así como su aplicación y transferencia a situaciones de la vida cotidiana.
Dimensiones
• Implementación flexible de la planificación y en colaboración con otros docentes. • Uso de metodologías que promuevan la actividad y el protagonismo del alumnado en su aprendizaje, la cooperación, la atención a la diversidad, el uso estratégico de las TIC, así como el uso integrado de las lenguas. • Promoción de clima de aula que favorezca la seguridad y la motivación por el aprendizaje. • Liderazgo en el aula para encaminar al alumnado al aprendizaje y el desarrollo de competencias. • Guía y apoyo en el aprendizaje. Empleo de recursos y espacios diversos. • Integración de las familias y otros agentes de la comunidad educativa en situaciones de aprendizaje. • Creatividad y pensamiento divergente para responder a situaciones novedosas.

Tabla 4

Definición y dimensiones de la Competencia para la evaluación educativa

Competencia para la evaluación educativa
Definición
Evaluar de manera continua el grado de desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado, así como las programaciones educativas y la propia actuación docente, con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje.
Dimensiones

• Evaluación del alumnado para favorecer el desarrollo de competencias
  ◦ Uso de técnicas e instrumentos que orienten al alumnado a la mejora.
  ◦ Diseño de un sistema de evaluación que permita contrastar el nivel competencial alcanzado por el alumnado.
  ◦ Uso de técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas.
  ◦ Comunicación de observaciones para la mejora continua.
  ◦ Uso adecuado y respetuoso de la información obtenida.
  ◦ Comunicación adecuada a los interesados (alumnado, familia, centro educativo, administración).
  ◦ Fomento de la autoevaluación y la coevaluación.
• Evaluación de la docencia
  ◦ Evaluación de la propia actuación docente (planificación, enseñanza, tutoría y orientación, actualización e investigación, así como de la evaluación del alumnado llevada a cabo).
  ◦ Evaluación de la propia participación en tareas compartidas de centro.

Tabla 5

Definición y dimensiones de la Competencia en orientación y tutoría

Competencia en orientación y tutoría
Definición
Orientar al alumnado a nivel personal y académico, en colaboración con docentes y familias, fomentar la inclusión escolar de todo el alumnado superando las barreras de la discapacidad y de las diferencias sociales y culturales, y afrontar conflictos e injusticias desde actitudes prosociales y respetuosas con los derechos humanos, para fomentar su pleno desarrollo personal, académico y profesional, así como promover la justicia social, la ciudadanía activa y el respeto a las diferencias sociales y culturales.
Dimensiones
• Atención y orientación individual y grupal a las necesidades del alumnado. • Coordinación entre el profesorado en las actuaciones para la atención a las necesidades educativas ordinarias y especiales del alumnado. • Información y coordinación con las familias en acciones para el fomento de la mejora personal del alumnado y de sus aprendizajes. • Inclusión social del alumnado con necesidades educativas especiales. • Fomento de la interculturalidad. • Desarrollo de actitudes y valores prosociales. • Tratamiento del conflicto y situaciones de injusticia social. • Promoción y desarrollo de valores para una ciudadanía activa y respetuosa. • Fomento de la autonomía en el aprendizaje, autoconocimiento y desarrollo social.

Tabla 6

Definición y dimensiones de la Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación

Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación
Definición
Actualizarse, disciplinar y pedagógicamente a lo largo de la vida, a través de la búsqueda, el análisis y la aplicación de innovaciones contrastadas científicamente, por medio de la propia investigación-acción, así como mediante el intercambio de experiencias con otros docentes o centros educativos, para adaptarse y dar respuesta a las necesidades y exigencias educativas cambiantes.
Dimensiones
• Reflexión sobre la propia actuación y búsqueda de la calidad humana y docente. • Identificación de fortalezas y debilidades en las propias tareas docentes. • Iniciativa para la participación en procesos de mejora y gestión autónoma de la propia formación. • Desarrollo y empleo de estrategias de aprendizaje, búsqueda y tratamiento de la información para la actualización científica y pedagógica. • Búsqueda y comprensión de nuevos recursos y estrategias educativas propuestos desde la investigación educativa, plataformas, recursos web… y aplicación de los mismos. • Creatividad para la innovación metodológica en educación y la elaboración de recursos educativos. • Difusión de buenas prácticas y de resultados de investigaciones propias en entornos profesionales. • Inconformismo y cuestionamiento constante. • Adaptación a los cambios normativos. • Predisposición a la incorporación de innovaciones en la tarea docente.

Tabla 7

Definición y dimensiones de la Competencia ética y compromiso profesional

Competencia ética y compromiso profesional
Definición
Actuar con responsabilidad, ética y profesionalidad, tanto en las tareas gestoras como educativas, respetando la normativa vigente y basándose en un sistema de valores como la democracia, la equidad, el respeto a los derechos humanos y a las diferencias.
Dimensiones
• Desempeño responsable de la profesión e identificación de las consecuencias de las propias acciones en el devenir del alumnado y su desarrollo integral. • Implementación del currículum oficial. • Fomento del desarrollo integral del alumnado. • Actuación modélica frente al alumnado y determinación para actuar ante desigualdades y discriminaciones. • Compromiso con la profesión y motivación por la tarea docente. • Desarrollo de creencias y valores compatibles con el pensamiento democrático, la justicia, la equidad y el respeto a los derechos humanos. • Compromiso social. • Corresponsabilidad y trabajo colaborativo en la tarea educativa con las familias y la sociedad. • Adaptación a los cambios e iniciativa para afrontarlos.

Tabla 8

Definición y dimensiones de la Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo con la comunidad educativa

Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo con la comunidad educativa
Definición
Compartir con los diferentes agentes de la comunidad educativa las finalidades del centro, y ejercer con responsabilidad, de forma coordinada y colaborativa, las tareas de gestión y docencia asumidas en los equipos de trabajo, para lograr la cohesión educativa en favor del éxito escolar del alumnado.
Dimensiones

• En función de las tareas a desempeñar:
  ◦ Planificación y distribución coordinada de objetivos y competencias básicas.
  ◦ Coordinación en la metodología de trabajo con compañeros del mismo nivel/ área/ materia y desarrollo de proyectos interdisciplinares.
  ◦ Coherencia entre profesorado en las actuaciones educativas.
• En función de los agentes:
  ◦ Coordinación entre diferentes profesionales que participan en la educación del alumnado (tutores, profesorado específico, profesorado de educación especial, orientadores, berritzegunes…).
  ◦ Coordinación con el alumnado.
  ◦ Coordinación con las familias y el entorno educativo.
  ◦ Coordinación inter-centros.

Revista Paraguaya de Educación, Volumen 14, Número 1, 2025, pp. 159 - 180 ISSN 2305-1787

Tabla 9

Definición y dimensiones de la Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza

Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza
Definición
Aplicar habilidades intrapersonales e interpersonales para manejar las propias emociones, facilitar las relaciones con el alumnado y su bienestar personal, desarrollar relaciones sanas y fructíferas con compañeros de trabajo y familias y solventar conflictos o frustraciones sentidas en el ejercicio docente, o generadas en la relación con los diferentes agentes de la comunidad educativa.
Dimensiones
• Uso de las habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autorregulación, autoestima) e interpersonales (empatía, habilidades sociales) para mejorar las relaciones con el alumnado. • Promoción de la afectividad y el desarrollo emocional del alumnado en cualquier situación o espacio educativo. • Uso de habilidades sociales y empatía en: ◦ el desarrollo de relaciones de cooperación familia-escuela. ◦ la comunicación de información relativa al desarrollo del alumnado. ◦ las relaciones profesionales con colegas y demás profesionales de la educación. • Habilidades para mantener el propio bienestar personal y profesional.

Tabla 10

Definición y dimensiones de la Competencia para la comunicación con la comunidad educativa

Competencia para la comunicación con la comunidad educativa
Definición
Comunicarse correctamente de manera oral y escrita en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma, así como en una lengua extranjera, para expresarse con rigor en contextos educativos, favorecer una relación fluida entre los diferentes agentes de la comunidad educativa y promover la comprensión y el aprendizaje del alumnado.
Dimensiones
• Comprensión y expresión eficaces en las lenguas oficiales (C1), así como al menos en una extranjera (B2). • Comunicación efectiva y fluida con familias, alumnado, profesorado, personal administrativo… a través de la adaptación del discurso a sus necesidades y características. • Buena expresión oral para el desarrollo de una docencia eficaz. • Promoción de una comunicación fluida profesorado-alumnado. • Promoción de la socialización y la convivencia, a través del diálogo y la comunicación. • Promoción de la competencia lingüística entre el alumnado. • Internacionalización y comunicación con entornos sociales que favorezcan el enriquecimiento de los procesos educativos. • Comprensión y elaboración de material y documentos específicos del ámbito educativo y expresión escrita y oral en contextos educativos, empleando el lenguaje específico del ámbito educativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El análisis de las funciones requeridas muestra la importancia de contar con docentes que dispongan de las competencias profesionales necesarias para responder eficazmente a las demandas del contexto educativo actual (Nieto, 2016). Se hace preciso contar con profesorado capaz de acompañar y guiar al alumnado en su aprendizaje, integrando procesos eficaces de orientación y tutoría (Martín García y Puig Rovira, 2007; Torrego, Gómez Puig, Martínez Vírseda, Negro, 2014) y evaluación, empleando contextos flexibles y que potencien la transferencia de los aprendizajes (Fernández, 2005), desde la ética y el compromiso profesional (Ibáñez-Martín, 2017; Jordán, 2015; Sanz y Hirsch, 2016). Todo ello requiere que el profesorado aprenda a lo largo de la vida, se maneje en la sociedad del conocimiento, genere nuevas preguntas para seguir avanzando en educación (Martínez Navarro, 2010), que investigue, innove y aplique estrategias y recursos cuya validez esté demostrada (Marchesi y Martín, 2014). También será preciso el trabajo en equipo con otros docentes (Bonals, 2013) y de forma interdisciplinar para garantizar la coherencia educativa y el diálogo y la colaboración con el resto de los componentes de la comunidad educativa (familias, vecinos…). Tareas para las que se precisan una gestión eficaz de las emociones (Escolar, De la Torre, Huelmo y Palmero, 2017) y la promoción de entornos y situaciones que fomenten la interacción positiva y el bienestar (Peñalva, López-Goñi y Barrientos, 2017). Por otra parte, la ampliación de los espacios de actuación y colaboración genera contextos educativos compartidos incluso con otros países, fuente de enriquecimiento para el alumnado (Ojeda, 2008).

Afrontar esta realidad hace preciso tener presentes las variables que condicionan o favorecen actuaciones docentes eficaces, así como facilitar oportunidades para su crecimiento profesional (Altet, 2005; Eirín *et al*., 2009; Hargreaves y Fullan, 2000). Los docentes se muestran interesados en mejorar sus prácticas y conocimientos; sin embargo, para ello necesitan información y conocer hacia dónde deben encaminar sus esfuerzos. En este sentido, la definición del perfil, la selección y descripción de sus competencias, ofrece al profesorado pautas para orientar su mejora profesional, dando a conocer los principios que deben guiar sus acciones y enmarcando las líneas a tener en cuenta para mejorar su praxis (Marchesi, 2007; Perrenoud, 2004; Pesquero *et al*., 2008). Además, posibilita la reorientación de la formación inicial y permanente del profesorado hacia las necesidades educativas actuales, y permite contrastar si el profesorado en ejercicio tiene la cualificación necesaria para las tareas y funciones que requiere el puesto que ocupa.

Por otro lado, conocer las competencias profesionales necesarias permite avanzar al profesorado en su visión de la educación y en su manera de hacer (Pavié, 2012), le exhorta a estar abierto a nuevos aprendizajes y a ajustarse a las demandas profesionales (Álvarez y Romero, 2007). También contribuye a la reflexión sobre el nivel en el que asume la importancia de las competencias consideradas esenciales en su profesión, así como sobre el nivel en que las moviliza en la práctica educativa.

El perfil resultante, contrastado con la opinión de expertos, no se presenta como algo rígido o permanente, pues "la profesión no existe como un ente estático, sino que se crea y se regenera en diferentes direcciones" (Álvarez y Romero, 2007, p. 17). La implicación y la participación docentes son importantes, así como su constante adecuación a las nuevas direcciones que adquiera la educación, y el contexto social en el que se integra.

Aunque la clarificación, selección y definición de las competencias profesionales de los docentes supone un paso importante hacia la mejora de la calidad de la docencia, se precisa continuar hacia el planteamiento de procesos que promuevan su desarrollo, mejora e implementación en la práctica. Y aunque desde hace años, tal y como recoge Cano (2005), se disponen de experiencias orientadas a ello como el *Competence Based Teacher Education (CBTE),* derivado de las tradicionales experiencias de microenseñanza (Tuxworth, 1989), que permiten definir y poner en marcha las acciones docentes acorde a las funciones que se le exigen (Burke,1989), es preciso avanzar hacia enfoques más amplios que lleven al profesorado hacia el análisis y la reflexión sobre su práctica (Schon, 1983), pues estas favorecen el aprendizaje y el desarrollo de sus competencias (Posada, 2004; Rodrigues y Rodríguez-Illera, 2014). Dentro de este enfoque se enmarcan propuestas de interés como:

Professional Development Pathways (Lieberman y Wilkins, 2006), que parte de la idea de que todo proceso de desarrollo profesional debe enmarcarse en el seno de los procesos y planes orientados a la mejora de los centros escolares y la educación que estos ofrecen.

Análisis de las prácticas y en la reflexión (Altet, 2005), propuesta que considera que para el desarrollo profesional del profesorado es preciso tanto la racionalización de los conocimientos puestos en práctica como unas prácticas eficaces en acción.

Desarrollo de profesionales docentes a través de un modelo de formación continua centrado en la práctica (Charlier, 2005). Esta propuesta asume que el profesorado cuenta con unos esquemas o patrones de actuación de partida. La formación y el desarrollo de competencias docentes deberán ofrecerle la posibilidad de manifestar sus formas de actuación, aplicarlas y analizar su validez.

En definitiva, se ha de velar por el desarrollo de las competencias profesionales en la formación inicial de docentes, y por su continuación a lo largo de la práctica profesional, vinculado a la evaluación de las propias acciones, a la reflexión sobre ellas en la práctica, para tomar decisiones de mejora. Aunque para lograrlo el recorrido sea difícil, conviene seguir y avanzar en las fases descritas por Zabalza (2012). Primeramente, desarrollando un discurso conceptual que permita legitimar la propuesta de competencias. Seguidamente, recogiendo un discurso técnico, orientado al planteamiento del modo de organizarlas, de implementarlas y de evaluarlas. Y, finalmente, favoreciendo el discurso cultural, que supone el verdadero "cambio y la formación orientada a hacer de las competencias algo real situado en la acción".

Este trabajo, por lo tanto, ofrece una propuesta para adaptar la formación inicial del profesorado a las necesidades reales de la profesión, así como para orientar la formación permanente del profesorado. También contribuye al establecimiento de criterios e indicadores que posibiliten una selección más eficaz del profesorado.

De este modo, la definición de las competencias docentes supone un paso importante hacia la mejora de la calidad de la educación obligatoria, permite sensibilizar al profesorado sobre los retos de la práctica docente en la escuela de hoy día, clarificando las competencias que deben desarrollar orientándole hacia su mejora continua, hacia una adaptación constante al contexto educativo y al aprendizaje a lo largo de la vida.

REFERENCIAS

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). México: Fondo de Cultura Económica.

Álvarez, V. y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI* (10), 15-37.

ANECA. *Borrador del Informe Final del Proyecto de "Adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior, 2004"*. http://www.sindicato-star.es/files/sectores/08_bis_informe_final.pdf.

Arteaga, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación, 19*(2), 253-274.

Beca, C. E. (2004). Propuestas a partir de experiencias desarrolladas en Chile. En I. Flores (Ed.), ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? (pp. 179-188). Lima: PROEDUCA-GTZ.

Bernal, J. L. y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Bonals, J. (2013). *La práctica del trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager. A model for effective performance*. Nueva York: John Willey & Sons.

Burke, J. W. (1989). *Competency based education and training*. Londres: The Falmer Press.

Camacho, H. y Mendías, A. M. (2005). Aportación a la mejora de la calidad en la formación de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(6), 2-18. http://rieoei.org/deloslectores/900Camacho.PDF

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López Hernández (Coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Secretaría General Técnica.

Charlier, E. (2005). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y F. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 97-117). Namur - Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar. Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa* (161), 34-39.

Darling-Hammond, L. (2008). A future worthy of teaching for America. *Phi Delta Kappan, 89*(10), 730-733.

De la Torre, S. (2000). El profesorado que queremos. En S. de la Torre y O. Barrios (Coords.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 95-107). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Díaz Alcaraz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Las Rozas: Walters Kluwer.

Ding, C. S. y Hershberger, S. L. (2002). Assessing Content Validity and Content Equivalence Using Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283-297.

Eirín, R.; García, H. M. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13*(2), 1-14.

Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición* (6), 27-36.

Escolar, M. C.; De la Torre, T.; Huelmo, J. y Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos Educativos* (20), 113-125. DOI: http://doi.org/10.18172/con.2994

Fernández, J. M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación, 36*(2), 1-15. http://rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica* (16), 48-57.

Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa* (161), 47-55.

Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millenium. *Theory Into Practice, 39*(1), 50-56.

Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores: las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana.* Madrid: Dykinson.

Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional, ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación* (340), 41-50.

Jordán, J. A. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores. Una mirada nueva desde Max van Manen. *Revista Española de Pedagogía, 73*(261), 381-396.

Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(4), 43-51.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Lieberman, M. y Wilkins, E. A. (2006). The professional development pathways model: from policy to practice. *Kappa Delta Pi Record*, Spring, 124-128.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Marchesi, A. (2003). Indicadores de la educación en España y cambio educativo. *Revista de Educación* (330), 13-14.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.

Martín García, X. y Puig Rovira, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.

Martínez Navarro, E. (2010). Ética profesional de los profesores. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Marzano, R. J.; Frotier, T. y Livingston, D. (2011). *Effective supervision. Suporting the art and science of teaching.* Alexandria, VA: ASCD.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist* (28), 1-14.

Menchén, F. (2009). El maestro creativo: nuevas competencias. *Tendencias Pedagógicas* (14), 279-289.

Nieto, S. (Ed.) (2016). *Competencias del profesional docente.* Madrid: Dykinson.

Ojeda, D. (2008). Integración de lengua y contenidos en el marco de la enseñanza reglada. En I. Ballano (Coord.), *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante* (pp. 71-82). Bilbao: Universidad de Deusto.

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007.

ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Boletín Oficial del Estado, 312, de 29 de diciembre de 2007.

Ortega Navas, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada* (16), 305-327.

Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Peñalva, A.; López-Goñi, J. J. y Barrientos, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos* (20), 201-215. DOI: http://doi.org/10.18172/con.3011

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Pertegal-Felices, M. L.; Castejón-Costa, J. L. y Martínez Ruiz, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1, 14*(2), 237-260.

Pesquero, E.; Sánchez Martín, M. E.; González Ballesteros, M.; Martín del Pozo, R.; Guardia, S.; Cervelló, J.; Fernández Lozano, P.; Martínez Aznar, M. y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía* (241), 447-466.

Poncet, M. y González Fernández, R. (2010). Innovar no admite el imperativo. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, *14*(1), 237-250.

Posada Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación.* https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias_univ.pdf

Rodrigues, R. y Rodríguez-Illera, J. R. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación, vol. 65,* 53-74. de http://rieoei.org/rie65a03.pdf

Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación* (331), 67-99.

Romero, E. (2009). *Competencias docentes para la Educación Secundaria Obligatoria en el siglo XXI. Propuesta de definición y evaluación*. V Congreso de Formación para el Trabajo, 24-27 de junio, (pp. 1-9). Granada.

Ruiz Olabuénaga, J. I. y Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sánchez Asín, A. y Boix, J. L. (2008). La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12*(3), 1-23.

Sánchez Hidalgo, J.; Hidalgo García, V. y López Verdugo, I. (2006). Las necesidades de los docentes andaluces de Educación Secundaria Obligatoria: un instrumento de evaluación. *Revista de Educación* (340), 923-942.

Sanz, R. y Hirsch, A. (2016). Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. *Perfiles Educativos, 38*(151), 139-156.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner. How proffesionals think in action. Nueva York: Basic Books.

Torrego, J. C.; Gómez Puig, M. J.; Martínez Vírseda, C. y Negro, A. (2014). *La tutoría en los centros educativos: 8 ideas clave.* Barcelona: Graó.

Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1* (11), 183-209.

Tuxworth, E. (1989). Competence based education and training: backround and origins. En J. W. Burke (Ed.), *Competency based education and training* (pp. 10-26). Londres: The Falmer Press.

Valdemoros, M. A. y Lucas, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta* (42), 53-60.

Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas* (20), 5-32.

Zahonero, A. y Martín Bris, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas* (20), 51-70.

Convocatoria permanente de artículos

La Revista Paraguaya de Educación, dispone de una convocatoria permanente de artículos para sus diversas secciones. Se constituye en una publicación bianual realizada conjuntamente por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Santillana S.A., editada a través de la Dirección General de Investigación Educativa del MEC. Su finalidad es la de difundir estudios relacionados con la realidad educativa del Paraguay en particular y la de otros países.

La revista contempla temas relacionados a la educación en Paraguay y de otros países, con el propósito de contribuir de manera significativa a la generación del conocimiento y el debate crítico. Los trabajos científicos podrán relacionarse con diferentes disciplinas que se vinculen con la educación, es decir, se publicarán contribuciones que, si bien no son del área educativa propiamente, plantean temas relacionados a esta. Las contribuciones publicables podrán ser monografías, investigaciones, evaluaciones de programas, proyectos educativos, artículos históricos (nacionales o internacionales) y novedades editoriales.

Se espera que las contribuciones ayuden a ejercer una práctica profesional pedagógica más crítica y realista y a pensar la educación desde nuevas perspectivas.

Normas generales para la publicación

La Revista Paraguaya de Educación es gestionada por la Dirección General de Investigación Educativa, en su carácter de organismo académico, de gestión pública, constituido en el Ministerio de Educación y Ciencias, coadyuvando a la generación de nuevos conocimientos, impulsando programas de desarrollo coherentes y pertinentes a las necesidades institucionales y socioeducativas del país y apoyando la formación de investigadores.

Objetivos

1. Fomentar la producción científica en el área de la educación.
2. Incentivar la realización de proyectos, investigaciones y sistematizaciones en el ámbito de la educación en el Paraguay.
3. Propiciar la comunicación, difusión y discusión de artículos relacionados a la educación a nivel nacional o internacional.

Políticas editoriales para publicación en la Revista Paraguaya de Educación

1. Mantener una política abierta y plural para las ediciones, respetando los preceptos académicos de los materiales publicados.
2. Enfatizar e incentivar la independencia y/o autonomía en el proceso de creación de contenido.
3. Mantener un formato y estilo constantes.
4. Asegurar que toda la información esté sustentada en argumentos académicos.
5. La revista está dirigida a gestores de políticas públicas, profesionales de la educación, académicos e investigadores en educación u otras disciplinas, que a pesar de no tener como su objeto de conocimiento la investigación en educación, contribuyen a explicar los fenómenos que ocurren en el ámbito educativo.
6. La Editorial recibirá los artículos 75 días antes de la publicación.
7. No se pueden publicar: artículos de otros.
8. Los artículos a editarse deben ser originales y no estar sometidos a evaluación en otros medios. Salvo decisión del equipo editorial de incorporar un material ya publicado.
9. Los derechos de Propiedad Intelectual de cualquier material (incluyendo textos, fotografías, otras imágenes, sonidos y otros) son propiedad de sus autores, cediéndolos en este caso a la Revista Paraguaya de Educación.
10. La Revista Paraguaya de Educación se reserva todos los Derechos de Propiedad Intelectual sobre las obras de su autoría y sobre las que sean cedidas según las reglas de estos términos y condiciones.
11. Enlaces Externos: los enlaces de sitio Web hacia otros sitios pueden ser incluidos en la revista, esto no significa respaldo o apoyo por parte de la Revista Paraguaya de Educación o cualquiera de las instituciones encargadas (MEC-OEI-SANTILLANA).Estos enlaces se ponen a disposición de los usuarios de la revista por considerar que son de relevancia bien sea para la comunidad educativa o público en general. Una vez que se accede a otro portal o sitio Web, se estará sujeto a la política de privacidad y a la política editorial del portal o sitio Web nuevo.
12. Desde el envío del artículo a la Dirección General de Investigación Educativa hasta su entrega, la devolución no podrá pasar más de 3 meses. Durante ese período el autor no podrá publicarlo en ninguna otra revista u otro medio.
13. En el caso de ser aprobado el artículo, y hubiera recomendaciones de ajustes el autor o la autora deberá corregirlo y luego enviar nuevamente con todos sus datos correspondientes en soporte digital como versión definitiva.
14. La publicación de artículos no contempla derecho a remuneración alguna.
15. El contenido de los artículos es exclusiva responsabilidad de los autores con la presentación de la Carta de Compromiso de autoría y cesión de derechos de reproducción.

Tipos de escritos y estructuras

a. Artículos Académicos (generalmente hasta 6000 palabras): En ningún caso se aceptarán artículos de opinión o interpretación sin fundamentación, así como tampoco narraciones de anécdotas.
b. Notas de investigaciones (nacionales e internacionales) (máximo 2000 palabras). Notas sobre tesis, reportes de políticas, o trabajos de investigación inéditos. Se espera que la estructura mínima contenga el planteamiento del argumento, antecedentes, fundamentación teórica, metodología, resultados, análisis de resultados y conclusiones.
c. Evaluaciones de programas/proyectos educativos locales (máximo 2000 palabras). Por ejemplo, evaluaciones de proyectos y programas educativos nacionales, ya realizadas. La estructura mínima de presentación de una evaluación abarca el fundamentode la evaluación, el tipo de evaluación, las dimensiones a ser evaluadas, el marco conceptual o lógico de la evaluación, metodología, resultados, análisis de resultados y conclusiones.
d. Reportes de políticas en educación nacionales o internacionales (cantidad de palabras del artículo no especificada). Por ejemplo, informes sobre el estado de la política en educación.
e. Reseñas (máximo 1000 palabras): Por ejemplo, reseñas sobre libros, artículos, recursos, iniciativas educativas.
f. Intercambios: Entrevistas, derecho a réplica, etc.
g. La Revista Paraguaya de Educación, se reserva de considerar la publicación de trabajos que sobrepasen el límite de palabras establecido en las normativas.

Formato para la presentación de escritos

Se requiere además de los criterios establecidos más arriba considerar los siguientes para la aprobación de los materiales:

1. Utilización de normas editoriales de formato proporcionado por los requerimientos APA 7ª Edición. Cada artículo deberá estar acompañado por un resumen analítico (abstract) no mayor a 250 palabras. Además, a continuación, deberán presentarse cinco palabras clave.
2. El texto debe contar con una introducción, secciones de desarrollo, una conclusión y las referencias bibliográficas.
3. El texto deberá presentarse con interlineado de 1.5 o doble espacio, tamaño de letra Times New Roman (12p.). Además de contar con el título, nombre de autor/es, adscripción institucional, correo electrónico y el Orcid correspondiente, estos dos últimos colocarlos como nota al pie de página.

4. Las tablas y figuras que se incluyan deberán integrarse dentro del texto debidamente ordenadas y con referencia a las fuentes de procedencia. Cada uno de ellos deberá tener título y número (arábigo) ordenados de menor a mayor. Por ejemplo:
   Tabla 1
   Tasa de acceso a la educación
   Nota: MEC, 2002.
5. Las referencias se pondrán al final del texto, en tamaño de letra 10.
   Ejemplos de una cita de libro de un solo autor/a:

> García, J.M. (2009). *Educación y TIC: Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula.* Montevideo, Uruguay: MEC.
>
> Baron, A. (2019). *Métodos de investigación en ciencias sociales.* (5ªed.). Editorial VAZPI

   Ejemplo de una cita de libro de más de un autor/a:

> Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu/SEP

   Cuando el libro cuenta con DOI o está disponible también en internet se agrega la dirección de su respectivo enlace.
   Ejemplos de una cita de artículo publicado en revista:

> Forma general - periódicos o revistas en línea
> Autor, A. A., Autor, B. B., y Autor, C. C. (año). Título del artículo.
> Título del periódico o revista, xx, xxx-xxx.
>
> ABC Color. (2023, 27 enero). Paraguayas presentan novela biográfica cuadros y música en España. *ABC Color*. https://www.abc.com.py/espectaculos/literatura/2023/01/27/paraguayas-presentan-novela-biografica-cuadros-y-musica-en-espana/
>
> Vallejos, G. y Guevara, C.A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(80), 166-171. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300166&lng=es&tlng=es.

6. Las palabras en otros idiomas que estén en el texto deberán escribirse en cursiva, ya sean en guaraní o en inglés o en portugués, con sus respectivas acentuaciones. Por ejemplo: *mboehára*.
7. Las citas bibliográficas que aparezcan en el texto deben ir entre paréntesis, indicando el apellido del autor, fecha de publicación y número de páginas. Por ejemplo: (Huntington, 1994, p.125).
8. Las reseñas de libros deberán señalar: los autores del libro, el año de la publicación, el título de la obra en cursiva, el lugar de publicación, el nombre de la editorial y la cantidad de páginas de la obra.

Ejemplo de cita de un libro para las reseñas:

> Palermo, V. y Novaro, M. (1996). *Política y poder en el gobierno de Menem.* Buenos Aires: Norma Editorial, 557 Págs.

La primera vez que aparezcan siglas deberán escribirse su significado completo; posteriormente sólo las siglas. Por ejemplo: Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). En adelante, MEC.

9. Las colaboraciones se someten a evaluación del Equipo Editorial y a evaluadores externos, si fuere necesario, para corroborar datos e información. El Equipo Editorial se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo que considere necesaria para mejorar el trabajo.
10. Los artículos escritos deberían, en la medida de lo posible utilizar un lenguaje genérico, que evite discriminaciones y lenguaje sexista.
11. Cada autor o autora recibirá un (1) ejemplar del número de la revista en que aparezca publicado su artículo. Si le interesa recibir algunos más, hágalo saber al Equipo Editorial.

Recepción de artículos.

Los artículos deberán ser remitidos a la dirección del correo de la Revista Paraguaya de Educación: rev.parag.educ@gmail.com, revpyaedu@mec.gov.py o en su defecto presentarlos en formato digital en la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE), sito en Montevideo c/ Sicilia, 3º Piso.