

Julio - Diciembre 2023

■ Volumen 12, Número 2

Revista Paraguaya de Educación



MINISTERIO DE
EDUCACIÓN
Y CIENCIAS
PARAGUAY

PARAGUÁI
TEKOMBO'E
HA TEMBIKUAA
MOTENONDEHA

OEI



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., 2024
Estudios Internacionales en Educación
Revista Paraguaya de Educación
Volumen 12, Número 2
Julio a Diciembre, 2023
Asunción – Paraguay

Comité Editorial

Ariel Fernando Bado Núñez, Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), Paraguay
Germán García da Rosa, 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”, Paraguay
Rodolfo Elías, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Paraguay
Jorge García Riart, Consejo Nacional de Educación y Ciencias (CONEC), Paraguay

Consejo de Redacción

Claudia Celeste Ortellado Stallard
Rodrigo Gustavo Britez Carli
Lidia Manuela Fabio de Garay
Félix Alberto Caballero Alarcón
Lilian Raquel Garay Acosta

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
revista.ojs@mec.gov.py

Julio - Diciembre 2023

Volumen 12, Número 2

Revista Paraguaya de Educación

Presidente de la República del Paraguay
Santiago Peña

Ministro de Educación y Ciencias
Luis Fernando Ramírez Silva

Viceministra de Educación Básica
María Gloria Pereira de Jacquet

Viceministro de Educación Superior y Ciencias
Federico Mora Peralta

Viceministro de Culto
David Rafael Velázquez Seiferheld

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	11
Mapa de Talentos: un procedimiento piloto de detección universal del talento en estudiantes del Paraguay <i>Alexandra Vuyk</i> <i>Liz Aurora Barrios</i> <i>Natalia Méndez</i> <i>Patricia Zalazar</i>	13
Evaluación del conocimiento en Lengua Castellana y Literatura de jóvenes aspirantes a becas de Itaipú, Paraguarí, año 2023 <i>Luciano Román Medina</i> <i>María Luján Amarilla Gaette</i>	33
Factores de la motivación asociados al rendimiento académico en la Educación Media <i>Juan Ariel Martínez Brítez</i>	47
Las técnicas de estudio en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos escritos <i>Rocío Alice Amarilla de Rolón</i> <i>Nancy Arrúa de Ojeda</i>	59
Experiencia pedagógica: exploración en contexto de escuela indígena mbya guaraní. Proyecto Ore Róga <i>Ada Cristina Matto</i> <i>Ángel Duarte</i> <i>Juan Santos</i> <i>Tomás Coronel</i> <i>Diana Ramírez</i> <i>Alma Trinidad</i>	79

Adaptación y verificación de la confiabilidad del cuestionario de competencia digital docente en el profesorado universitario paraguayo <i>Ludmilla Aquino</i>	89
La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos <i>Marcos Jesús Iglesias Martínez</i> <i>Inés Lozano Cabezas</i> <i>Irene Roldán Soler</i>	103
Normas generales de publicación	127

■ Presentación

Es un honor poder presentar la *Revista Paraguaya de Educación*, correspondiente al Volumen 12 Número 2, una publicación que refleja los esfuerzos continuos del Paraguay para innovar y elevar el estándar de nuestra enseñanza y aprendizaje. Este volumen no solo ofrece conocimientos actuales, también se alinea con nuestra misión institucional de rectoría en la formulación y ejecución de la política educativa. Los temas abordados pueden servir de base para orientar líneas de actuación a fin de contribuir al fortalecimiento del sistema educativo paraguayo. Estos artículos reflejan nuestra dedicación a la mejora constante de la educación y destacan la búsqueda de respuestas tendientes a ofrecer propuestas con enfoques innovadores que promuevan una educación de calidad.

Este volumen aborda temas cruciales como el mapa de talentos: un procedimiento piloto de detección universal del talento en estudiantes del Paraguay, evaluación del conocimiento en Lengua Castellana y Literatura de jóvenes aspirantes a becas de Itaipú, Paraguarí, y factores de la motivación asociados al rendimiento académico. En el mismo, se podrán consultar datos sobre técnicas de estudio en el mejoramiento de la comprensión lectora, la experiencia pedagógica: exploración en contexto de la escuela indígena mbya guaraní y la validación del cuestionario de competencia digital docente en el profesorado universitario paraguayo. Como cierre, se presenta un artículo de la Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) referente a la calidad e innovación educativa en la formación continua docente.

Invitamos a cada lector a sumergirse en estos artículos no solo para adquirir conocimientos, sino también para unirse a nosotros en este viaje renovador. Juntos podremos convertir los desafíos en oportunidades, fortaleciendo la enseñanza y el aprendizaje en cada rincón de nuestro país. Estos no solo son procesos individuales, sino además elementos claves para una educación integral e inclusiva, en tiempo de grandes desafíos para la educación superior, en que nos sentimos comprometidos a aportar nuestros mayores esfuerzos en la lucha por la equidad y la calidad del sistema educativo.

Les damos la bienvenida y les invitamos a unirse a esta conversación trascendental sobre el futuro de la educación en el Paraguay. Su voz y sus ideas son fundamentales en nuestra búsqueda colectiva de un sistema educativo transparente, con gestión participativa, eficaz y eficiente.

Federico Mora Peralta

Viceministro de Educación Superior y Ciencias
Viceministerio de Educación Superior y Ciencias

■ Presentación

En esta ocasión, la *Revista Paraguaya de Educación*, en su Volumen 12 Número 2, nos presenta un abordaje sobre diversos aspectos del sistema educativo paraguayo mediante investigaciones de muy rico y diverso contenido, sostenidos en análisis cuantitativos, pero también cualitativos. Incluye mapeos de talentos de los estudiantes del país; evaluaciones del conocimiento en lenguas; lectura y su comprensión; análisis de factores de la motivación vinculados al rendimiento académico; de experiencias pedagógicas en la educación indígena y hasta de la calidad de la innovación educativa.

Desde el comienzo de la lectura de este número, el proyecto "Mapa de Talentos 1.0" destaca por su objetivo de detectar talentos intelectuales en estudiantes de diferentes niveles educativos y de los varios sectores de la oferta. Se respalda en el uso de normas locales para la detección universal del talento, analizando el grupo de extremo superior de la distribución de datos de los estudiantes paraguayos. El talento se sitúa en una intersección de la creatividad e inteligencia, y para potenciarlas es fundamental una adecuada motivación y dedicación al estudio a través de esta metodología; por eso, el análisis de indicadores es fundamental. El interés de continuar con la lectura de la revista nos lleva al contraste presentado en el siguiente estudio, que nos revela las reflexiones sobre la efectividad de los métodos de enseñanza y la preparación de los estudiantes a través de la evaluación en el conocimiento de la lengua castellana y de literatura.

Así, seguimos navegando hacia un siguiente artículo de investigación sobre la identificación de factores de la motivación interna y su repercusión en el rendimiento académico. Esta investigación nos proporciona valiosos hallazgos para el análisis de la correlación con el rendimiento de los estudiantes. Así, la motivación académica es el núcleo del artículo "Factores de la motivación asociados al rendimiento académico en la Educación Media".

El cuarto artículo de este número está centrado en la importancia de las técnicas de estudio para la mejora de la comprensión lectora, evidenciando su impacto positivo en el desarrollo académico. Es este un tema central de las inquietudes del Ministerio de Educación y Ciencias.

En el ámbito de la educación indígena, se exploran las experiencias pedagógicas gestadas en el aula (en particular, en la escuela indígena Ñevanga Renda), subrayando, por un lado, la alta participación de los estudiantes; y, por otro, evidenciando la carencia de recursos

didácticos adecuados como un desafío a abordar, dado que se generan debilidades.

En lo referente al ámbito de la formación docente, la calidad educativa es el centro de la investigación presentada en este número sobre competencias digitales docentes en el Paraguay. Se nos alerta de la necesidad de contar con un cuestionario confiable para la evaluación que, a la vez, se revela como una herramienta valiosa para la mejora continua.

Pero aún se nos ofrece más: el resultado de la investigación acerca de la relación entre la calidad y la innovación educativa en la formación continua de los docentes. Este artículo, proveniente de la Revista Iberoamericana de Educación, explora las motivaciones y dificultades del profesorado y resalta la importancia de contar con enfoques personalizados para el desarrollo profesional docente.

En conjunto, este número de la Revista Paraguaya de Educación nos estimula a confiar en la rica visión del resultado de la investigación en la educación del Paraguay, inserta también en las investigaciones de otros analistas iberoamericanos, confirmando que la problemática del país en este ámbito presenta similitudes con la de los países de la región, que son, a la vez, tan diversos.

Ec. Germán García da Rosa Moure

Director

**Oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura en Paraguay**

■ Introducción

En el afán de aportar en la búsqueda de soluciones innovadoras a los problemas que conspiran contra el ideal de un país en desarrollo y una sociedad mejor, se presenta el volumen 12 número 2 de la Revista Paraguaya de Educación, cuyos temas educativos condensan las inquietudes y prácticas de la comunidad profesional comprometida con la generación rigurosa del conocimiento.

En la estructura del volumen se han dispuesto los temas en el siguiente orden: *Mapa de talentos: un procedimiento piloto de detección universal del talento en estudiantes del Paraguay*, de Alexandra Vuyk, Liz Aurora Barrios, Natalia Méndez y Patricia Zalazar, que reporta los datos de un proyecto piloto que tuvo como objetivo la detección de talentos intelectuales en estudiantes de Educación Escolar Básica y Nivel Medio de instituciones educativas del sector público, privado y subvencionado, buscando determinar procedimientos que puedan ser escalables a todo el país. Usando puntos de corte, se identificó a estudiantes con potencial de altas capacidades. Este hallazgo apoya el uso de normas locales para señalar a estudiantes en el extremo superior de la distribución al realizar detección universal del talento. El segundo tema que compone este número es *Evaluación del conocimiento en Lengua Castellana y Literatura de jóvenes aspirantes a becas de Itaipú, Paraguari, año 2023*, de Luciano Román Medina y María Luján Amarilla Gaette, que presenta los resultados de una evaluación de conocimientos en el área de Lengua Castellana y Literatura, aplicada a jóvenes aspirantes a las becas, siendo el propósito principal analizar el nivel de conocimiento en Lengua Castellana y Literatura de los egresados de la Educación Media y comparar con otros estudios similares. Los resultados revelan un bajo rendimiento en los temas evaluados, mostrando una tendencia de empeoramiento en comparación con otra investigación semejante, realizada en el 2017. Asimismo, los bajos resultados obtenidos por los estudiantes muestran discrepancias con los antecedentes académicos de la Educación Media, de la cual, en su mayoría, egresaron con alto rendimiento y con honores.

Se enriquece también esta contribución con el tema *Factores de la motivación asociados al rendimiento académico en la Educación Media* de Juan Ariel Martínez Britéz, cuya investigación ha tenido como objetivo general describir los factores de la motivación asociados al rendimiento académico de estudiantes del distrito de Natalio en el año 2021. Los resultados revelan que los participantes del estudio presentan niveles de motivación académica muy favorables para llevar adelante procesos y actividades formativas. Asimismo, se ha podido comprobar que son dos los factores de la motivación asociados al rendimiento académico: la motivación interna al logro y la amotivación. En el mismo volumen se podrán consultar datos sobre *Las técnicas de estudio en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos escritos*, de Rocío Alice Amarilla de Rolón y Nancy Arrúa de Ojeda, que analizó el uso de técnicas de estudio como alternativa para mejorar la comprensión lectora de textos escritos. Entre los principales hallazgos se destacan: la

utilización por parte de los docentes de las técnicas de estudio para la comprensión, en mayor medida el subrayado; los alumnos demuestran menor habilidad en el nivel literal que en el inferencial y en el crítico-valorativo.

En la línea del estudio de la práctica educativa, la investigación *Experiencia pedagógica: exploración en contexto de escuela indígena mbya guaraní. Proyecto Ore Róga*, autoría de Ada Cristina Matto, Ángel Duarte, Juan Santos, Tomás Coronel, Diana Ramírez y Alma Trinidad, tiene por objetivo general analizar las experiencias pedagógicas gestadas en las aulas, del Segundo Ciclo de la escuela indígena Ñevanga Renda, desde la perspectiva de los estudiantes docentes del INAES. Los hallazgos demuestran que las clases son activas y que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en torno a contenidos relacionados con la cultura Mbya-Guaraní y la lectura comprensiva, se aborda conforme al contexto. En dicho proceso, se respetan los momentos didácticos y se logra despertar el interés a través de preguntas participativas. Como respuesta al problema, surgió el proyecto Ore Róga, que proveyó a la escuela de señalizaciones en madera para cada grado y plurigrado; se diseñaron materiales pedagógicos con ejercicios acerca de la identidad cultural de la comunidad, en los cuales se emplean las tres lenguas (castellano, guaraní paraguayo y mbya guaraní), con las que se interactúa dentro de las aulas de la escuela Ñevanga Renda. Otro texto incluido es *Adaptación y verificación de la confiabilidad del cuestionario de competencia digital docente en el profesorado universitario paraguayo*, de Ludmilla Aquino, que tomó como objetivo la validación de un cuestionario de competencia digital docente. Dicho cuestionario fue adaptado al contexto universitario paraguayo, teniendo como base el Marco de la Unión Europea de Competencia Digital Docente (DigCompEdu), establecido por el Centro Común de Investigación (CCI) de la Comisión Europea, el cual consta de seis niveles competenciales. Los resultados obtenidos de las seis dimensiones expresan que el instrumento ofrece una alta confiabilidad, evidenciada por el estadístico de fiabilidad. Se concluye que dicho cuestionario es válido. Esto lleva a considerar su uso, a fin de identificar el nivel de dominio de la competencia digital docente y con el propósito de mejorar dichas competencias.

Como cierre de este volumen se presenta un artículo de la Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) referente a *La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos*, de Marcos Jesús Iglesias Martínez, Inés Lozano Cabezas e Irene Roldán Soler, en donde se estudia la innovación educativa como un aspecto fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en los centros escolares. En el desarrollo, el texto enfoca su atención tanto en los intereses y motivaciones como en las dificultades e inquietudes que presenta el profesorado en su formación permanente sobre la innovación educativa. Los resultados evidencian la necesidad del profesorado de recibir una formación permanente acorde a sus intereses y necesidades, enfocada en la mayoría de casos a innovaciones educativas metodológicas. El conocimiento y la valoración de las concepciones y creencias de los docentes participantes sobre la innovación educativa y su formación continua resultan de interés para avanzar hacia una mejora en el desarrollo profesional docente.

En definitiva, este volumen no solo aporta conocimientos significativos, sino, además, una base sólida para seguir conversando en esta línea, enriquecer el entendimiento y proponer innovaciones para la mejora continua de los aprendizajes.

■ Mapa de Talentos: un procedimiento piloto de detección universal del talento en estudiantes del Paraguay*

Fecha de recepción: 03/01/2023 Fecha de aceptación: 24/04/2023

Alexandra Vuyk**

Liz Aurora Barrios***

Natalia Méndez****

Patricia Zalazar*****

Resumen

Este proyecto piloto tuvo como objetivo la detección de talentos intelectuales en estudiantes de Educación Escolar Básica y Educación Media de instituciones educativas del sector público, privado y subvencionado, buscando determinar procedimientos que puedan ser escalables a todo el país. Para ello, se realizó un estudio descriptivo-exploratorio. La muestra fue no probabilística y dirigida según criterios relevantes a la investigación, y estuvo conformada por 1.220 estudiantes de cinco ciudades del departamento Central y de la capital, Asunción, del Paraguay. Los participantes fueron evaluados con instrumentos que miden razonamiento abstracto: el Test de Matrices Progresivas Escala Avanzada de Raven,

* *Nota de las autoras:* las autoras agradecen al equipo que realizó las evaluaciones y el apoyo técnico: Lic. Laura Romero, Lic. Belén Espínola, Lic. Patricia Rolón, Lic. Andrea Yubero, Lic. Oscar López, Lic. Pablo Recalde, Mag. Néstor Figueredo y Alma Ocampos.

El proyecto fue financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología - CONACYT Paraguay a través del Acuerdo Específico 02/2021 Mapa de Talentos 1.0 OMAPA-CONACYT.

** Aikumby Centro de Altas Capacidades y Creatividad. Organización Multidisciplinaria de Apoyo a Profesores y Alumnos. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción. Paraguay. E-mail: alex@aikumby.com ORCID ID 0000-0003-3963-8522

*** Aikumby Centro de Altas Capacidades y Creatividad. Organización Multidisciplinaria de Apoyo a Profesores y Alumnos. Universidad Nacional de Asunción, Asunción. Paraguay. E-mail: liz@aikumby.com ORCID ID 0000-0002-0012-296X

**** Aikumby Centro de Altas Capacidades y Creatividad. Organización Multidisciplinaria de Apoyo a Profesores y Alumnos. Asunción. Paraguay. E-mail: lab@aikumby.com ORCID ID 0000-0002-6213-5352

***** Aikumby Centro de Altas Capacidades y Creatividad. Organización Multidisciplinaria de Apoyo a Profesores y Alumnos. Asunción. Paraguay. E-mail: eval@aikumby.com ORCID ID 0000-0001-6311-5356

Matrices Test Adaptativo Informatizado (Matrices TAI) y Test de Inteligencia Breve de Reynolds, teniendo mayor facilidad de aplicación la Escala Avanzada de Raven. Además de su facilidad, esta escala es no verbal y tiene menor sesgo cultural, reduciendo posibles barreras lingüísticas y culturales para una evaluación más justa y precisa. Usando puntos de corte desde el percentil 90, se detectaron 68 estudiantes con potencial de altas capacidades que representan al 5,6% de la muestra. Este hallazgo apoya el uso de normas locales para detectar a estudiantes en el extremo superior de la distribución al realizar detección universal del talento.

Palabras clave: detección universal del talento, altas capacidades, uso de normas locales, Raven Escala Avanzada, razonamiento abstracto.

Abstract

This pilot project aimed to detect intellectual ability in students from 7th to 12th grade in public, private and subsidized schools, to determine procedures that could be scalable throughout the country in a descriptive-exploratory study. The sample was non-probabilistic and purposeful according to criteria relevant to the study; it included 1220 students from five cities of the Central Department and the Capital, Asunción, in Paraguay. Participants completed tests that measure abstract reasoning: the Raven Advanced Progressive Matrices Test, the Computerized Adaptive Matrices Test and the Reynolds Intelligence Screening Test, with the Raven Advanced Scale being easiest to implement. Besides its ease of utilization, this test is non-verbal and with less cultural bias, reducing possible linguistic and cultural barriers for fair and precise assessment. Using cut-off points in the 90th percentile, 68 students with High Ability were detected, representing 5.6% of the sample. This finding supports the use of local norms to detect students at the upper end of the distribution when conducting universal screening for giftedness and talent.

Keywords: universal screening for giftedness, high ability, use of local norms, Raven Advanced Scale, abstract reasoning.

Introducción

La educación es un pilar fundamental en el desarrollo de una sociedad y es responsabilidad de las autoridades garantizar que todos los estudiantes reciban la atención adecuada para maximizar su potencial. En el Paraguay, la detección de talentos es incipiente. Desde las políticas públicas relevantes, se tiene la legislación nacional sobre altas capacidades intelectuales, cuyos procedimientos se establecieron en agosto de 2023 por el Ministerio de Educación y Ciencias de la República del Paraguay (MEC).

Legislación relevante de altas capacidades y desarrollo del talento

La definición del Decreto N.º 2837/2014 que reglamenta la Ley N.º 5136/2013 “De Educación Inclusiva”, artículo 5.º, inciso d), refiere como altas capacidades intelectuales: “maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo o bien destaca especialmente y de manera excepcional en uno de ellos” (p. 8). Este mismo decreto indica que se debe proveer de intervenciones educativas acordes a las necesidades y las capacidades a quienes demuestren habilidades por encima de lo esperado en su grupo de clase (MEC, 2014). En el 2018, se publicaron los Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay (MEC, 2018), en donde nuevamente aparecen estudiantes con altas capacidades como pertenecientes a un grupo en situación de vulnerabilidad, por presentar “riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar” (MEC, 2018, p. 20).

Resolución N.º 1188/2023: específica para altas capacidades

En agosto de 2023, el MEC publicó la Resolución N.º 1188/2023 “Por la cual se establecen los procedimientos para la implementación de las medidas educativas y las opciones curriculares, para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo que presentan altas capacidades intelectuales”, que establece los pasos a dar desde las instituciones educativas para este grupo de estudiantes (MEC, 2023). Dicha resolución presenta como opciones principales de intervención el enriquecimiento curricular en primera instancia y la promoción flexible al siguiente grado o curso como siguiente opción. Enfatiza una detección temprana del talento que puede ser realizada por docentes mediante guías, y por equipos técnicos con tests psicométricos. En caso de necesitar evaluaciones con instrumentos estandarizados y no tener acceso desde la institución educativa, se debe guiar a las familias a servicios de atención que estén disponibles en la comunidad. Para que pueda ser de utilidad a este proceso, se proponen alternativas de detección del talento desde la investigación y el ámbito privado, con el propósito de impulsar políticas públicas existentes a partir de los resultados.

Modelos de desarrollo del talento

Se seleccionaron modelos de desarrollo del talento que sean culturalmente relevantes y puedan ser de utilidad en el contexto paraguayo. Asimismo, estos modelos deben ser aplicables tanto en la educación de gestión pública como en la de gestión privada, tanto en zonas urbanas como en rurales. A continuación se describen los modelos teóricos que sustentan esta investigación.

Megamodelo de desarrollo del talento de Subotnik *et al.* (2011)

Este modelo sostiene como base que las altas capacidades se desarrollan, según las etapas de cada dominio de talento. En las primeras etapas, el alto potencial es clave. En etapas posteriores, se mide el alto rendimiento. Este rendimiento luego se convierte en pericia, en la que la persona es experta en un tema. Luego, en talentos completamente desarrollados, se habla de la eminencia o las contribuciones que transforman a un dominio. Estas capacidades se desarrollan desde lo cognitivo y lo psicosocial, que se influyen mutuamente para lograr el máximo desarrollo.

Modelo tripartito de las altas capacidades de Pfeiffer (2017)

Para Pfeiffer, las altas capacidades pueden ser miradas a través de la lente de la alta inteligencia, del alto rendimiento, o del potencial de excelencia. La alta inteligencia incluye a estudiantes con *inteligencia superior al promedio* (desde puntajes aproximados de 115 de coeficiente intelectual), *superdotación* (desde puntajes aproximados de 130 de coeficiente intelectual), *superdotación alta* (desde puntajes aproximados de 145 de coeficiente intelectual), *superdotación excepcional* (desde puntajes aproximados de 160 de coeficiente intelectual) y *superdotación profunda* (desde puntajes aproximados de 175 de coeficiente intelectual). El alto rendimiento se evidencia en áreas académicas o de algún talento específico. El potencial de excelencia se puede ver con tests, en los que ciertos estudiantes no puntúan tan alto, pero lo compensan con motivación y compromiso con la tarea.

Detección universal del talento

Identificar niñas y niños con altas capacidades, en la mayoría de los programas implementados en el mundo, queda en gran parte como responsabilidad de los padres y profesores (Card y Giuliano, 2016). En muchos casos, este procedimiento lleva a obviar la detección de una cantidad importante de talentos; principalmente, existe una tasa muy baja de detección de estudiantes con altas capacidades que pertenecen a minorías o grupos marginalizados. En parte, esto se debe a que estos actores (padres, profesores) fallan en su rol, y a la falta de una evaluación universal que se adecue a una realidad que tenga en cuenta las desventajas y falta de privilegios de estudiantes pertenecientes a minorías y grupos en situación de vulnerabilidad (Card y Giuliano, 2016; Peters *et al.*, 2014).

Según el artículo 1 de la Declaración de la ONU (2019), por consenso, las minorías son grupos de identidad nacional o étnica, cultural, religiosa o lingüística que difieren de la mayoría de la población, y cuya existencia debería ser protegida estatalmente. Los grupos en situación de vulnerabilidad que tienen más riesgo de ser pasados por alto para la detección de las altas capacidades son varios, según la literatura científica (Card y Giuliano, 2016). Tomán-

dolos en conjunto, estos grupos constituyen una mayoría dentro del contexto del Paraguay, por lo que es imperativo revisar los potenciales sesgos uno a uno. Un grupo se compone de estudiantes cuya lengua materna no es la principal lengua en la que se imparten los contenidos en la educación formal; otro grupo se compone de estudiantes cuyas familias cuentan con ingresos reducidos y tienen dificultad de acceso a servicios (Card y Giuliano, 2016), lo cual puede incluir a estudiantes que habitan zonas rurales o alejadas de servicios básicos.

Diversidad lingüística y pruebas no verbales

El Paraguay es un país con una gran diversidad lingüística, contando con 19 idiomas del país. De estos, 17 lenguas pertenecen a etnias y son reconocidas como lenguas nacionales; cada etnia tiene su idioma, y los mismos corresponden a cinco familias lingüísticas (Corvalán, 1995). Además, reconoce dos idiomas oficiales como el castellano y el guaraní. La mayoría de la población es bilingüe guaraní-castellano o monolingüe guaraní, aunque el número de personas monolingües en guaraní se reduce con los años mientras que va aumentando el bilingüismo (Chiquito y Saldívar Dick, 2014; Corvalán, 1995). Existen programas de educación bilingüe y de educación en lengua materna guaraní impulsados por el Ministerio de Educación y Ciencias (Corvalán, 1995). Por lo tanto, al existir estudiantes cuyo idioma materno es el guaraní y que tienen un nivel menor en español, estarían en clara situación de desventaja si las evaluaciones de detección de talentos (o de cualquier otro propósito) se llevan a cabo en castellano.

Para esto, una alternativa presentada en la literatura internacional que puede obviar los problemas de identificación fuertemente sesgada por el idioma es la utilización de tests no verbales. A pesar de que estos tests no eliminan las desigualdades en la detección, se los considera superiores a los tests con componentes verbales cuando se evalúa a estudiantes con diversidad lingüística (Hodges *et al.*, 2018).

Oportunidades de acceso a servicios y recursos

Otro grupo de estudiantes que se considera en situación de vulnerabilidad son quienes poseen pocos recursos y oportunidades fácilmente accesibles para poder disponer de servicios educativos especializados que necesiten. En el contexto del Paraguay, califican estudiantes cuyo ingreso familiar mensual es reducido, y aproximadamente 25% del país se encuentra en situación de pobreza monetaria o multidimensional (Instituto Nacional de Estadística, 2020). Además, en este grupo se incluye a estudiantes del interior del país, debido a la centralización de oportunidades, donde la mayoría de los recursos están concentrados en la capital Asunción y su área metropolitana Gran Asunción.

Criterios variados para detección de talentos: múltiples, no únicos

Existen controversias acerca de qué porcentaje de estudiantes debe recibir servicios especializados para potenciar sus habilidades (Peters et al., 2014; Pfeiffer, 2017). Por un lado, existen ejemplos como la organización internacional Triple Nine Society que acepta a personas en el percentil 99,9 en tests de inteligencia, lo que equivale a un coeficiente intelectual de 146 (Triple Nine Society, 2022); la organización internacional Mensa que acepta a personas en el percentil 98 en tests de inteligencia, lo que equivale a un coeficiente intelectual de 130 (Mensa International, 2022). Dichas organizaciones no deberían ser ejemplos de programas para estudiantes, ya que no llegan a la variedad necesaria de estudiantes que pueden beneficiarse de los mismos. Por otro lado, existen programas como el modelo de enriquecimiento para todo el alumnado, que indica que aproximadamente el 20% superior necesitaría al menos una intervención adicional (Renzulli y Reis, 1997). Programas especializados en desarrollo del talento típicamente presentan opciones diferenciadas para estudiantes que puntúan por encima del percentil 90, por encima del percentil 95, por encima del percentil 98, y varios grados por encima de lo esperado (Northwestern University Center for Talent Development, 2022; The Johns Hopkins Center for Talented Youth, 2022).

Ya se dejaron atrás los días en los que se miran solo resultados de tests para acceder o quedar fuera de programas según un puntaje preestablecido de coeficiente intelectual o percentiles, o ser determinados como de altas capacidades a partir de un coeficiente intelectual de 130 (Peters et al., 2014). Los coeficientes intelectuales y percentiles se deberían tomar como rangos indicativos de posibles necesidades. Luego de esto, se observan los perfiles de habilidades para determinar las mismas y así ofrecer intervenciones educativas apropiadas, en lugar de simplemente incluir o excluir de un programa único (Peters et al., 2014). Siendo que las intervenciones para el desarrollo del talento transforman el potencial en logros, el objetivo al establecer programas de desarrollo del talento debe ser incluir a más estudiantes en lugar de excluir (Pfeiffer, 2017).

Uso de normas locales

Para detectar a este grupo de estudiantes con puntuación superior en las pruebas seleccionadas, lo ideal es el uso de normas locales en lugar de depender exclusivamente de las normas incluidas en los instrumentos de evaluación (Peters et al., 2014). Usar normas locales es la forma más equitativa de seleccionar a estudiantes, especialmente a estudiantes en situación de vulnerabilidad que pudieran no haber tenido exposición previa a evaluaciones similares a las que se usarán para la detección del talento. Entonces, con el uso de normas locales, se selecciona al 5%, 10%, o 20% superior de una escuela, un distrito, una ciudad, una supervisión, o la unidad de medida que se considere apropiada en la situación.

Aplicación de los resultados a la sociedad

La detección del talento tiene impacto directo en la vida de las personas, al poder comprender su trayectoria de desarrollo del talento y poder encaminarse hacia las oportunidades que sean necesarias. Además, los organismos de la sociedad se benefician al poder encaminar a quienes demuestren amplio potencial hacia las áreas que el país determine como valiosas de cara a lograr los objetivos trazados. Los programas de desarrollo del talento, asimismo, tienen un retorno a la inversión muy alto en comparación con programas similares (Rambo-Hernández et al., 2021).

Una detección universal implica que todos los estudiantes, sin excepción, pasan por una evaluación para identificar si cuentan con altas capacidades. Esto garantiza que ningún estudiante quede sin detectar, independientemente de su contexto socioeconómico, cultural o geográfico. Una investigación que apoye y respalde esta detección universal es, por lo tanto, de suma importancia. No solo permite identificar a estos estudiantes, sino que también proporcionará datos y evidencias que podrán ser utilizados para mejorar las estrategias de intervención, como el enriquecimiento curricular y la promoción flexible.

Este trabajo tiene como objetivos detectar y localizar talentos en una población de al menos 1.000 estudiantes de Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media de sectores público y privado en Capital y Central. Asimismo, se diseñó un procedimiento piloto para evaluar varios instrumentos y mecanismos, de modo a elegir la estrategia más conveniente para toda la población del país.

Metodología

Diseño

Se realizó una investigación sustentada dentro de un diseño no experimental, cuantitativo, transversal, descriptivo-exploratorio (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Es de carácter descriptivo, puesto que busca especificar las características de personas y comunidades que participaron; además, exploratorio, puesto que el equipo investigador fue guiado por el deseo de testear procedimientos de evaluación a una población específica, de modo a afinarlos para otras investigaciones con la misma población, y escalar los procedimientos para una detección universal a nivel país.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 1.220 estudiantes de entre 11 y 20 años, de 17 instituciones educativas públicas, privadas y subvencionadas del departamento Central, de las ciudades de Capiatá, Luque, Areguá, San Lorenzo, Itauguá y de la capital del Paraguay, Asunción.

La población total de estudiantes en dichas instituciones consistió en 2.716 alumnos; de estos participó de la investigación el 45% , llegando así a la muestra de 1.220.

Para la selección se utilizó un muestreo no probabilístico dirigido, seleccionando a la muestra según criterios específicos inherentes a la investigación en sí (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018; Reales Chacón et al., 2022). Se buscaron instituciones diversas en término de cantidad total de estudiantes, cantidad de estudiantes por grupos, edades, ciudad y sector, para así poder realizar estimaciones puntuales acerca del acceso a las mismas y extrapolarlo en un futuro estudio a gran escala.

Para participar de la investigación, se cursaron invitaciones a las instituciones seleccionadas, se enviaron consentimientos informados a las familias y se conformaron, grupos de evaluación según la cantidad de estudiantes con consentimiento firmado, como se detalla en el apartado de Procedimiento. La Tabla 1 indica número de estudiantes que efectivamente participó de la investigación en cada una de las 17 instituciones. Las variaciones responden al tamaño de la institución, a la aceptación de la investigación y a detalles externos como ser calendario académico y huelga docente, como se detalla en la Discusión.

Tabla 1

Instituciones educativas y estudiantes participantes del proyecto Mapa de Talentos 1.0

N.º	Sector	N.º de participantes de EEB	N.º de participantes de EM	Total de participantes	N.º de grupos	Rango de edades
1	Público	0	72	72	5	15-18
2	Público	21	65	86	7	13-19
3	Público	22	88	110	8	12-18
4	Privado	152	199	351	24	11-18
5	Subvencionado	43	47	90	6	12-18
6	Privado	21	0	21	2	12-16
7	Privado	13	23	36	2	12-18
8	Privado	27	26	53	5	12-17
9	Privado	6	0	6	1	13-16
10	Privado	10	8	18	1	12-17
11	Público	0	85	85	8	15-20
12	Privado	14	7	21	2	12-18
13	Privado	0	29	29	3	15-18
14	Subvencionado	61	0	61	3	12-16
15	Público	31	0	31	2	12-16
16	Público	14	0	14	2	12-16
17	Privado	71	65	136	7	12-19
Total		506	714	1.220	88	

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron un breve cuestionario sociodemográfico y tres tests psicométricos para la medición de la inteligencia general. Dos de los instrumentos se basaron en el completamiento de matrices, que es una medida del razonamiento abstracto y sirve como estimativo de la inteligencia general o factor *g* (Sánchez-Sánchez et al., 2015). La medida del razonamiento a través de estímulos visuales de patrones permite ampliar el alcance de la muestra, debido a la reducida influencia de factores de tipo cultural o del lenguaje para responder a los ítems. Se seleccionó este formato puesto que, al ser no verbal, podría detectar mayor cantidad de participantes al no depender de cuál fuera la lengua materna.

Test de Matrices Progressivas Escala Avanzada de Raven (Raven Avanzado)

Este test fue elaborado por Penrose y Raven (1936). También se lo conoce como Raven Advanced Progressive Matrices, Raven APM (por sus siglas en inglés) o Raven Avanzado. Es un instrumento que mide el coeficiente intelectual a través de la capacidad de deducción de relaciones, uno de los componentes principales de la inteligencia general y del factor “*g*”. Se trata de un test no verbal, en donde la persona evaluada se basa en sus habilidades perceptuales, de observación y razonamiento analógico para deducir una pieza que falta en una matriz determinada que sigue ciertos criterios lógicos. La consistencia interna tiene un valor Alfa de Cronbach de 0,75 (Raven et al., 2001). Es un test frecuentemente utilizado para identificación de altas capacidades por su capacidad de detectar puntajes en el extremo superior de la distribución.

Matrices Test Adaptativo Informatizado (Matrices TAI)

El Test de Matrices TAI fue diseñado para la evaluación de la inteligencia general en niños, adolescentes y adultos. Es una prueba de razonamiento abstracto que se basa en el completamiento de matrices con una pieza faltante, la cual se elige de una cantidad de estímulos. El coeficiente Alfa de Cronbach presenta valores entre 0,84 a 0,86 en estudiantes y 0,88 a 0,89 en la muestra de adultos, con un promedio de 0,86 (Sánchez-Sánchez et al., 2015).

Test de Inteligencia Breve de Reynolds (RIST)

También conocido como RIST por sus siglas en inglés, es un instrumento consistente en dos subpruebas: Adivinanzas y Categorías. La primera prueba mide el componente verbal, estrechamente relacionada con la inteligencia cristalizada, y la segunda mide el componente no verbal, vinculada a la inteligencia fluida. El objetivo del instrumento es la estimación general del nivel de inteligencia por medio de una evaluación breve, con coeficientes de confiabilidad entre 0,84 y 0,92 (Reynolds y Kamphaus, 2009).

Procedimiento

Fase 1: contacto e invitación a instituciones para participar del proyecto

En primera instancia se contactó con instituciones mediante llamadas telefónicas y correo electrónico para remitir la invitación oficial con información sobre la metodología de trabajo, los beneficios, las condiciones, los requisitos y la importancia de participar en el mismo. Al manifestar interés, se facilitaba el consentimiento informado para padres o tutores en formato digital o impreso.

Fase 2: agendamiento de evaluaciones y envío de consentimientos informados

Acordadas las fechas de evaluación, estas podrían ser aplicadas en varias modalidades: de forma grupal presencial, de forma grupal virtual en reuniones sincrónicas y de forma individual virtual asincrónica, según características de cada grupo.

Se estableció con la institución la cantidad de estudiantes para cada grupo, aula, horario y fecha de aplicación. Dependiendo de recursos e infraestructura de la institución, el primer instrumento aplicado fue el Raven Avanzado (formato papel) o Matrices TAI (formato digital). Luego estudiantes con percentiles 90 en adelante fueron evaluados con el RIST en formato digital o papel, en días posteriores a la evaluación inicial.

Fase 3: evaluaciones a estudiantes

Para los días en que se llevaron a cabo las evaluaciones, la cantidad de grupos por institución fue de 1 a 24, en donde la cantidad de estudiantes por grupos fue de 4 a 51, con un promedio de 15 a 25 estudiantes por grupo. Las evaluaciones del Raven Avanzado y Matrices TAI fueron llevadas a cabo en formato presencial por grupo; dependiendo de la cantidad de grupos, iban de 1 a 3 evaluadores por institución. Las aplicaciones del RIST se llevaron a cabo de manera individual en formato presencial o virtual. Se realizó un total de 1.254 evaluaciones a la muestra de 1.220 estudiantes, de las cuales 1.086 fueron del Raven Avanzado, 134 Matrices TAI y 34 RIST.

Fase 4: corrección de instrumentos

Para la corrección de los instrumentos Raven Avanzado y RIST, se cargaron los datos en un programa digital elaborado por un miembro del equipo. Para determinar resultados (puntuaciones e interpretaciones) se utilizaron baremos establecidos en manuales de ambos instrumentos. El programa genera de manera automática los informes individuales.

El instrumento Matrices TAI se aplica y corrige en línea; al tomar la prueba, el algoritmo

selecciona los ítems que estimen el nivel de aptitud de la persona según las respuestas que vaya dando (Sánchez-Sánchez et al., 2015). Para determinar resultados (puntuaciones e interpretaciones) se emplearon baremos oficiales de la plataforma TEA Corrige, que además genera informes individuales de manera automática. Se elaboró un informe de Matrices TAI consistente con los demás informes del proyecto, que contenía resultados e interpretación de Matrices TAI según baremo internacional y en comparación a demás estudiantes que tomaron la prueba.

Fase 5: entrega de informes de resultados

Se procedió a la entrega de informes a padres/tutores de estudiantes que firmaron consentimiento informado. Para quienes seleccionaron la opción de recibir el informe en formato digital, estos fueron enviados a la dirección de correo facilitada por los firmantes de la autorización. Para quienes seleccionaron la opción de recibir el informe en formato impreso, se estableció con la institución una fecha y hora para la entrega. Para la entrega del informe de resultados a las instituciones, el director o encargado de la recepción firmó el acuerdo de confidencialidad y la nota de recepción de documentos. En dicho informe se presentaron el nombre, la edad, el grado/curso y el resultado con su correspondiente interpretación de cada estudiante.

Fase 6: análisis de datos

Los datos recogidos a lo largo de todo el proyecto fueron previamente cargados y codificados en una planilla electrónica automatizada, para su posterior análisis con el programa estadístico Jamovi, software libre basado en paquetes del programa R (R Core Team, 2021; The Jamovi Project, 2021). El plan de análisis de datos se basó principalmente en una variedad de estadísticos descriptivos, incluyendo medidas de tendencia central, medidas de dispersión, visualización de datos en gráficos y creación de percentiles para las muestras, de modo a comparar con los percentiles que serían indicados según las normas oficiales.

Implicancias éticas

Esta investigación cumplió con todos los requisitos propuestos por el Código de Ética de la Sociedad Paraguaya de Psicología, específicamente: los artículos 35°, 36°, 39°, 40° del Capítulo X - Investigación, salvaguardando el respeto y la dignidad de los estudiantes y demás involucrados en la investigación; y los artículos 42° y 43° del Capítulo XI - Publicaciones, referente a la divulgación y publicación de los trabajos. Todos los documentos utilizados referentes a la invitación, consentimiento informado y autorización para la participación, así como los de entrega de informes, cumplieron con todos los artículos citados previamente. El Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay (MEC) apoyó el proyecto fungiendo de nexo para el acceso a las instituciones públicas, verificando que se cumplieran los requisitos de confidencialidad de los datos.

Resultados

Instrumentos aplicados

El instrumento más utilizado fue el Raven Avanzado, aplicado al 89% de los participantes, y el Matrices TAI fue aplicado al 11% restante. El RIST fue aplicado a estudiantes que hayan obtenido una puntuación elevada (percentil 90) en alguno de los instrumentos anteriormente mencionados, alcanzando a ser aplicado al 2,7% de los participantes.

Tabla 2

Distribución por frecuencia de instrumentos aplicados

Ciudad	Instituciones	Evaluaciones a estudiantes		
		RAVEN Avanzado	Matrices TAI	RIST
Capiatá	6	730	0	20
Asunción	4	0	113	0
Areguá	2	90	0	3
Itauguá	2	45	0	0
San Lorenzo	2	85	21	1
Luque	1	136	0	10
Total	17	1.086	134	34

Esta diferencia obedece a las ventajas y desventajas presentadas por cada instrumento, destacándose el Raven Avanzado debido a su viabilidad para su aplicación al poder hacerlo de forma grupal sin depender de los recursos informáticos y de conectividad en línea con los que cuenta la institución.

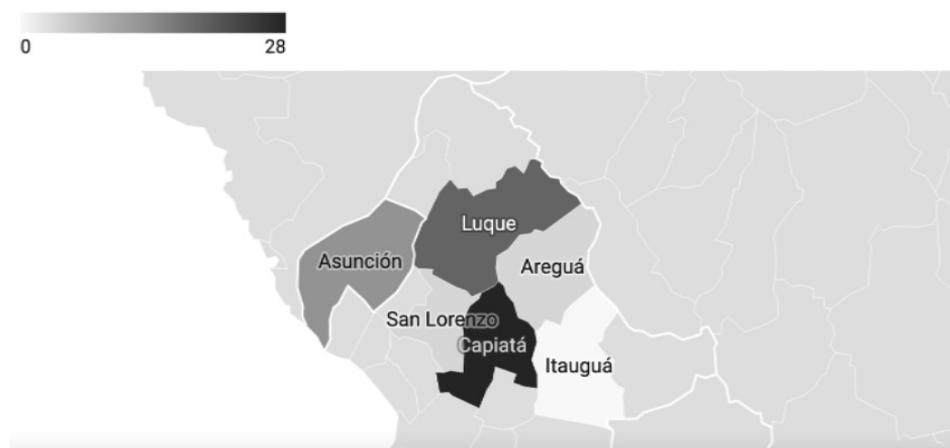
Estudiantes con altas capacidades

De la totalidad de alumnos evaluados se identificó a un total de 68 alumnos cuya puntuación alcanza o supera el percentil 90 en cualquiera de los tres instrumentos utilizados; de estos, 32 puntúan entre percentil 90 y 94, 22 puntúan entre percentil 95 y 98, y 14 puntúan a partir del percentil 99. Es decir, se detectaron 68 alumnos con potencial de altas capacidades en las instituciones participantes del departamento Central y Capital, representando al 5,6% de la muestra, en lugar del 10% que se esperaba estuviera por encima del percentil 90. También un 1,8% puntuó por encima del percentil 95, siendo que se esperaba el 5%. Sin embargo, el 1,1% de la muestra puntuó por encima del percentil 99, lo cual está de acuerdo a lo esperado.

Tabla 3*Distribución de frecuencia de estudiantes identificados con altas capacidades*

Ciudad	N.º de estudiantes	Estudiantes con altas capacidades		
		Pc 90	Pc 95	Pc 99
Capiatá	28	12	11	5
Asunción	13	10	1	2
Areguá	4	1	0	3
Itauguá	0	0	0	0
San Lorenzo	4	2	1	1
Luque	19	7	9	3
Total	68	32	22	14

Esta información se presenta también a continuación en forma de mapa de calor: es una representación gráfica que muestra la distribución geográfica de estudiantes identificados con altas capacidades intelectuales en el área estudiada. Este tipo de mapa utiliza colores para indicar la densidad o concentración de estos estudiantes, lo que permite visualizar de manera rápida y efectiva las zonas donde se encuentran más concentrados y las áreas con una menor presencia de estudiantes con altas capacidades, lo que puede ser útil para la toma de decisiones en el ámbito educativo y el desarrollo de programas de apoyo.

Figura 1*Mapa de calor de estudiantes con altas capacidades en Central y Capital*

Nota. Elaboración propia.

Discusión

La relevancia de este esfuerzo de detección radica en la posibilidad de fomentar y nutrir el potencial de los estudiantes más talentosos, brindándoles oportunidades educativas y apoyo específico para su desarrollo integral. Poniendo en contexto los resultados de este proyecto, se presentan áreas específicas para tener en cuenta.

Detección universal de altas capacidades

En este estudio, tomando como punto de corte el percentil 90, un 5,6% de estudiantes puntuó por encima. La prevalencia estimada de estudiantes con altas capacidades oscila entre el 5% y el 10% de la población estudiantil, lo que implica un porcentaje significativo de estudiantes que, si no se atienden adecuadamente, podrían no alcanzar su máximo potencial. Esta cifra no solo resalta la magnitud de la necesidad, sino que también pone de manifiesto la importancia de implementar medidas que lleguen a todas las instituciones educativas del país.

No obstante, para que una medida como la resolución mencionada tenga el impacto deseado, es esencial asegurarse de que todos los estudiantes con altas capacidades sean identificados. Teniendo en cuenta que estos estudiantes pueden estar presentes en todas y cada una de las instituciones educativas, sin importar su ubicación geográfica, tamaño o recursos, es evidente que la detección no puede ser esporádica o limitarse a ciertas escuelas o regiones. La detección universal del talento se convierte, por lo tanto, en un requisito indispensable.

Detección con tests psicométricos no verbales

En base a los resultados de este plan piloto, se recomienda el uso del Raven Avanzado para la detección de talentos, específicamente en lo que refiere a razonamiento abstracto usado como medida de inteligencia general. Este instrumento brinda una medición de los procesos elevados del pensamiento al requerir de la ejecución de analogías, permutaciones, alteración de patrones y otras relaciones lógicas. Además, la dificultad progresiva permite diferenciar entre estudiantes de varios niveles (Delgado et al., 2001). Esta es su principal ventaja, ya que otras escalas tienen poco margen de detección del extremo superior de puntajes. Tiene una corrección e interpretación sencilla de los resultados, y la mayoría de profesionales en el Paraguay podría aplicarlo, ya que la aplicación es similar a la de la Escala General de Raven, que se enseña en las universidades.

En un país plurilingüe como el Paraguay, es de suma utilidad contar con herramientas que no dependan de la comprensión avanzada de un lenguaje u otro; específicamente, ya que esta investigación evidenció que el componente verbal no era de ayuda a la identificación en el caso del Paraguay. La mayoría de estudiantes que pasaron el percentil 90 en el Raven

Avanzado puntuó por debajo del percentil inicial en la habilidad verbal del RIST. Esto apoya el uso de tests no verbales para aumentar la equidad en la detección (Hodges et al., 2018). Si la inteligencia fluida puede medirse por medio de estímulos que sean solamente visuales, esto categoriza a los tests de matrices como de reducida influencia cultural (Fernández et al., 2004) y, por ende, de utilidad para fomentar la equidad.

Normas locales para la equidad y representación

El uso de normas locales es una medida apoyada por la evidencia científica, en lugar de depender únicamente de normas estandarizadas, que dejan a un grupo notable por fuera (Peters et al., 2014). También en este caso se evidenció que solamente un 5,6% de la muestra puntuó por encima del percentil 90, que técnicamente debería detectar al 10% superior de la población. Por ende, es de importancia usar normas locales que permitan detectar al porcentaje con puntajes superiores en cada grupo. Futuras investigaciones pueden desarrollar baremos específicos para su uso en población estudiantil paraguaya y continuar con el uso de normas locales.

Políticas públicas culturalmente congruentes y basadas en evidencia científica

El apoyo a la detección del talento y fomento a programas de desarrollo del talento únicamente puede venir acompañado de políticas públicas que garanticen el acceso oportuno a los servicios que necesitan, así como la garantía de que los servicios sean efectivos y sigan las mejores prácticas delineadas en la evidencia científica. Esto es de interés nacional puesto que, en primer lugar, el enfoque de derechos exige que se brinde a cada persona lo que necesita para su desarrollo pleno; de otra manera, se pierde potencial humano. Con la resolución del 7 de agosto de 2023, que tiene como objetivo apoyar a los estudiantes con altas capacidades, se ha dado un paso significativo en esta dirección.

Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones

Ampliar la muestra a mayor cantidad de instituciones y regiones del Paraguay es de interés para futuras investigaciones. Al estar el protocolo armado y delimitado, será factible ampliar la detección del talento, llegando a una diversidad de sectores del Paraguay. En el presente estudio, la muestra fue diversa en términos de educación pública, privada o subvencionada; tamaño de las instituciones; así como bachilleratos técnicos y científicos. Sin embargo, representa solamente a una región del Paraguay, exclusivamente en zona urbana y en cercanías a la capital. Poder acceder a evaluaciones en zonas rurales y en zonas alejadas de la capital permitirá abarcar más territorio y captar más estudiantes con potencial.

Una limitación fue el calendario académico, ya que la recolección de datos coincidió con un momento de educación virtual en instituciones de educación pública, luego con huelga de

docentes, y finalmente con las evaluaciones de fin de año. Esto causó retrasos en la aplicación de instrumentos en instituciones públicas, priorizando a instituciones privadas durante ese tiempo. También se hizo un seguimiento cercano de la huelga para poder iniciar las evaluaciones, apenas la misma fuera levantada. La complejidad de coordinación de evaluaciones debido al calendario académico requirió flexibilidad en los agendamientos, así como mayor cantidad de evaluadores por institución, para disminuir el periodo de toma de datos.

De modo a aumentar el interés y sensibilizar acerca del tema, se sugiere a futuro realizar reuniones informativas virtuales o presenciales para explicar mejor el proyecto. Inclusive, se pueden incorporar previamente capacitaciones sobre altas capacidades para colegios y familias; de hecho, esto fue un pedido de los mismos. Por último, continuar con el seguimiento a estudiantes con altas capacidades, con guías de programas de desarrollo del talento a los cuales acceder, es el siguiente paso para una intervención integral.

Conclusiones

El propósito fundamental de este estudio fue encontrar estudiantes con talentos entre una muestra de 1.220 alumnos pertenecientes al Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media, de una manera que pueda ser escalable a todo el país. Esta muestra dirigida abarcó tanto a estudiantes de instituciones públicas como de establecimientos privados en las regiones de Capital y Central.

Si bien el punto de corte del percentil 90 debería haber identificado a un 10% de la muestra analizada, el estudio encontró solamente al 5,6% como estudiantes con talentos destacados. Esta discrepancia subraya la necesidad de mejorar las estrategias de detección y la importancia del uso de normas locales, como se ha señalado en investigaciones previas (Peters et al., 2014). Las normas locales permiten una evaluación más precisa y equitativa de las capacidades de los estudiantes, considerando las particularidades de la población examinada y garantizando una representación más adecuada de los talentos presentes en la región. La equidad en la identificación y el apoyo a estudiantes con talento debe ser tenida en cuenta. Al mejorar la precisión de la detección y considerar las diferencias contextuales, buscamos garantizar que todos los estudiantes con talentos destacados tengan la oportunidad de desarrollar su potencial al máximo, sin importar su origen o ubicación geográfica.

Además, este estudio fue diseñado con la finalidad de servir como un proyecto piloto para poder escalarlo de manera masiva en el país, ya sea a través de políticas públicas, iniciativas privadas o proyectos de investigación. Para esto se buscó someter a evaluación diversos instrumentos y enfoques destinados a la identificación de talentos en el ámbito educativo. A través de esta evaluación, se buscó determinar la estrategia más eficaz y adecuada que

pueda ser aplicada en un contexto a nivel nacional. En este caso, los resultados indican que el Test de Matrices Progresivas Escala Avanzada de Raven (Raven Avanzado) sería un instrumento adecuado para la detección universal de talentos, puesto que es de fácil utilización, tiene bajo costo, es de conocimiento por parte de profesionales de la Psicología, es no verbal y con baja influencia cultural (Fernández et al., 2004; Hodges et al., 2018). Este enfoque piloto contribuye a la identificación y promoción de talentos individuales, y también sienta las bases para un sistema más amplio y efectivo de desarrollo del potencial de estudiantes con habilidades sobresalientes en todo el país.

La Resolución N.º 1188/2023 para estudiantes con altas capacidades es un paso crucial en el camino hacia una educación más inclusiva y equitativa. Sin embargo, para que su impacto sea realmente significativo, es fundamental contar con mecanismos de detección que aseguren que ningún estudiante con altas capacidades quede sin identificar. La detección universal del talento permitirá lograr este objetivo.

Referencias

- Card, D., y Giuliano, L. (2016). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(48), 13678-13683. <https://doi.org/10.1073/pnas.1605043113>
- Corvalán, G. (1995). *Educación para todos y bilingüismo en el Paraguay: estudio de caso*. International Consultative Forum on Education for All. Unesco.
- Chiquito, A. B. y Saldívar Dick, M. C. (2014). Actitudes lingüísticas en Paraguay. Identidad lingüística de los hablantes de lengua materna castellana en Asunción. En A. B. Chiquito y M. Á. Quesada Pacheco (Eds.). *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*. Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS), 5. <http://dx.doi.org/10.15845/bells.v5i0.691>
- Delgado, A.; Ecurra, L.; Bulnes, M. y Quesada, R. (2001). Estudio psicométrico del test de matrices progresivas de Raven. Forma avanzada en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 4(2), 27-40. <http://dx.doi.org/10.15381/rin-vp.v4i2.5026>
- Fernández, M.; Ongarato, P.; Saavedra, E. y Casullo, M. (2004). Test de Matrices Progresivas, Escala General: un análisis psicométrico. *Revista Evaluar*, 4(1), 50-69. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v4.n1.598>

- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hodges, J.; Tay, J.; Maeda, Y. y Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147–174. <https://doi.org/10.1177/0016986217752107>
- Mensa International (2021). *Great reasons to join Mensa*. <https://www.mensa.org/join-mensa>
- Ministerio de Educación y Cultura de la República del Paraguay (2014). Decreto Reglamentario N.º 2837/14 que reglamenta la Ley N.º 5136/13 de “Educación Inclusiva”. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencias de la República del Paraguay (2018). *Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay*. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencias de la República del Paraguay (2023). Resolución N.º 1188/2023 “Por la cual se establecen los procedimientos para la implementación de las medidas educativas y las opciones curriculares, para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo que presentan altas capacidades intelectuales (ACI)”. MEC.
- Northwestern University Center for Talent Development (2022). *Eligibility*. <https://www.ctd.northwestern.edu/eligibility>
- Peters, S. J.; Matthews, M. S.; McBee, M. T. y McCoach, D. B. (2014). *Beyond Gifted Education. Designing and Implementing Advanced Academic Programs*. Prufrock Press Inc.
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica* (Trad. J. Tourón y R. Ranz). UNIR Editorial.
- R Core Team (2021). R: *A Language and environment for statistical computing* (Versión 4.0) [Software]. <https://cran.r-project.org> (Paquetes de R recuperados de la captura MRAN 2021-04-01).
- Rambo-Hernandez, K.; Makel, M. C.; Peters, S. J. y Worley, C. (2021). Differential return on investment: Academic growth in mathematics and reading based on initial performance. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12479>

- Raven, J. C.; Court, J. H. y Raven, J. (2001). *Test de matrices progresivas: Escala avanzada (APM)*. TEA Ediciones.
- Chacón, L. J.; Robalino Morales, G. E.; Peñafiel Luna, A. C., Cárdenas Medina, J. H. y Cantuña-Vallejo, P. F. (2022). El Muestreo Intencional No Probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de Ciencias de la Salud. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S5), 681-691. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3338>
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence* (2da ed.). Creative Learning Press.
- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (2009). *Escalas de inteligencia de Reynolds RIAS y test de inteligencia breve de Reynolds RIST: Manual* (Trad. P. Santamaría Fernández e I. Fernández Pinto). TEA Ediciones.
- Sánchez-Sánchez, F.; Santamaría, P. y Abad, F. J. (2015). *Matrices: Test de Inteligencia General*. TEA Ediciones.
- Subotnik, R. F.; Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- The Jamovi Project (2021). *jamovi* (Versión 1.8) [Software]. <https://www.jamovi.org>
- The Johns Hopkins Center for Talented Youth (2022). *Eligibility*. <https://cty.jhu.edu/testing/eligibility>
- Triple Nine Society (2022). Test scores. <https://www.triplenine.org/HowtoJoin/TestScores.aspx>
- Vásquez, A. D.; Mayaute, L. M. E.; Bedón, M. B. y Murillo, R. Q. (2001). Estudio psicométrico del test de matrices progresivas de Raven. Forma avanzada en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 4(2), 27-40. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v4i2.5026>

■ Evaluación del conocimiento en Lengua Castellana y Literatura de jóvenes aspirantes a becas de Itaipú, Paraguarí, año 2023

Fecha de recepción: 29/8/2023 Fecha de aceptación: 21/9/2023

Luciano Román Medina*

María Luján Amarilla Gaette**

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una evaluación de conocimientos en el área de Lengua Castellana y Literatura, aplicada a jóvenes aspirantes a las becas de Itaipú, en el departamento de Paraguarí. El enfoque de la investigación es cuantitativo, de alcance descriptivo y diseño no experimental. El instrumento de levantamiento de datos fue una prueba estandarizada de conocimientos, que incluyó tres dimensiones: ortografía, morfosintaxis y literatura. El propósito principal fue analizar el nivel de conocimiento en Lengua Castellana y Literatura de los egresados de la Educación Media y comparar con otros estudios similares. Los resultados muestran un bajo rendimiento en los temas evaluados, revelando una tendencia de empeoramiento en comparación con otra investigación semejante, realizada en el 2017. Asimismo, los bajos resultados obtenidos por los estudiantes muestran discrepancias con los antecedentes académicos de la Educación Media, de la cual, en su mayoría, egresó con alto rendimiento y con honores. Además, la investigación revela que la mayoría de los estudiantes no logró el 70%, porcentaje mínimo requerido para aprobar la asignatura, según el Ministerio de Educación y Ciencias.

Palabras clave: rendimiento académico, aprendizaje, Educación Media, Lengua y Literatura Castellana, evaluación de conocimientos.

* Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción". Carapeguá. Paraguay.
E-mail: luciano.roman@uc.edu.py. orcid.org/0000-0002-1101-7700

** Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción". Carapeguá. Paraguay.
E-mail: maria.amarilla.gaette@uc.edu.py. orcid.org/0000-0001-9997-3571

Abstract

This article presents the results of a knowledge evaluation in the area of Spanish Language and Literature, applied to young applicants for Itaipu scholarships, in the department of Paraguari. The research approach is quantitative, descriptive in scope and non-experimental design. The data collection instrument was a standardized knowledge test, which included three dimensions: spelling, morphosyntax, and literature. The main purpose was to analyze the level of knowledge in Spanish Language and Literature of the graduates of Secondary Education and compare with other similar studies. The results show a low performance in the subjects evaluated, showing a worsening trend compared to another similar investigation, carried out in 2017. Likewise, the low results obtained by the students show discrepancies with the academic background of Secondary Education, of the which, for the most part, graduated with high performance and with honors. In addition, the investigation reveals that the majority of students did not achieve 70%, the minimum percentage required to pass the subject, according to the Ministry of Education and Sciences.

Keywords: academic performance, learning, secondary education, Spanish language and literature, knowledge assessment.

Introducción

El sistema educativo paraguayo adolece de serias debilidades, lo que se refleja en los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las diversas pruebas de conocimiento. Al respecto, Suárez Enciso, Elías y Zarza (2016) sostienen que: “Las evaluaciones de logros de aprendizajes de estudiantes, tanto nacionales como internacionales en las que ha participado el Paraguay, indican que los resultados han sido bajos y que esta tendencia se ha mantenido en las dos últimas décadas” (p. 114). Es más, los autores citados destacan que, en ninguna de las áreas evaluadas, los estudiantes paraguayos obtienen los puntajes de los países sudamericanos o vecinos, es decir, están por debajo.

Los resultados obtenidos por el Paraguay, que participa en las pruebas PISA y PISA-D, son muy bajos tanto en matemática y ciencias como en lectura (Ministerio de Educación y Ciencias, 2018).

Corvalán y Portillo (2020) van más allá y mencionan que el analfabetismo se ha incrementado entre 2014 y 2019, afectando principalmente a mujeres e indígenas, y ponen de relieve la baja calidad de la educación paraguaya, considerando el rendimiento de los estudiantes en las pruebas nacionales, inclusive en otras áreas no evaluadas como historia y educación cívica.

Sobre el tema, García Riart (2023) se muestra crítico con los bajos resultados de aprendizaje, y se expresa en estos términos:

Nuestros problemas en educación son básicos, es decir, está en los niveles de educación inicial y de educación básica. Básico porque está en la base y porque es muy elemental. Sabemos que niñas y niños que llegan al tercer grado no cumplen con los indicadores mínimos de comprensión lectora o resolución de operaciones matemáticas. Si pasan tercer grado con estos problemas, se arrastra este problema durante toda la primaria, luego pasan a la secundaria y así llegan, lamentablemente, a la universidad. En otras palabras, van a llegar en un nivel mediocre bajo. (párr. 6)

Así como sostiene el autor citado, este bajo aprendizaje va traspasando los niveles educativos hasta llegar a la educación superior. Una prueba de ello es el aplazo masivo de los estudiantes que se presentan a las pruebas implementadas en el marco de las becas de Itaipú. Una nota del diario *Abc Color* (2021a) destaca al respecto: “Casi 3.000 alumnos se aplazaron en los exámenes y ni siquiera los más destacados, con promedio general de 4.0 en adelante, lograron acumular los puntos necesarios para acceder a estas becas, según los datos” (p. 2).

Los jóvenes que aspiran ingresar a una carrera de la Universidad Nacional de Asunción tampoco se escapan de esta problemática. Según la realidad percibida, generalmente recurren a cursos particulares o privados, que demandan una importante inversión económica, es decir, la formación recibida en los niveles inferiores es insuficiente para cumplir con las exigencias académicas de esta casa de estudios, o bien, existe una desconexión entre la Educación Media y la Superior, tal como concluye Armoa Quintana (2020) en su investigación.

La situación del Paraguay, en términos de aprendizaje, tampoco mejora según las pruebas nacionales de aprendizaje. El MEC (2020) concluye que, según la prueba aplicada por el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) en 2018: “Los resultados cognitivos a nivel nacional son bajos: la mayoría de los estudiantes no alcanza el nivel mínimo esperado” (p. 144), y esto se da en todas las áreas evaluadas. Sin embargo, es pertinente puntualizar que es una prueba menos exigente que las internacionales y más adaptada al contexto nacional, considerando el currículo o los programas educativos. Es más, se ha experimentado un retroceso en el aprendizaje, y la conclusión del citado informe es tajante:

Si bien esta disminución en el logro de los aprendizajes es generalizada (es independiente del tipo de gestión, zona geográfica y tamaño de las instituciones), el foco debe ponerse en que los resultados indican que hay serios problemas en la calidad de la educación: el sistema educativo paraguayo no está logrando que los estudiantes aprendan los contenidos y desarrollen las capacidades definidas en el currículum. (p. 145)

Además, se percibe una discordancia entre las notas obtenidas por los estudiantes y lo que realmente saben, es decir, no reflejan la realidad, y esto se ha cuestionado más que nunca en la educación en contexto de pandemia, donde proliferaron las notas máximas (4 y 5). Un artículo publicado en el diario *Abc Color* (2021b) menciona al respecto: "... desde el MEC señalan que existe una gran brecha entre las notas que el estudiante obtuvo y lo que realmente sabe" (párr. 1).

Masi (2014), sin ahondar en datos numéricos ni basarse en los resultados de las evaluaciones, concluye que hay otras formas de medir el aprendizaje o la calidad de la educación paraguaya:

Más allá de que esta estimación se acerque a la realidad, hay varias formas de comprobar que la educación formal en Paraguay no arroja resultados satisfactorios. Una de ellas es la demanda laboral que generalmente se topa con una oferta de bajos niveles educativos y no apta para los diversos requerimientos de la producción y de los servicios. (p. 11)

Asimismo, mediante el simple análisis de la realidad, es posible sostener la bajísima calidad educativa en el Paraguay, por los problemas que enfrenta el país: altos niveles de corrupción, falta de respeto a las normas de tránsito, contaminación ambiental... Aunque no se puede culpar solo a la escuela, es el resultado de la educación.

En el contexto local, algunos estudios han puesto en evidencia el bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes de Carapeguá y las ciudades aledañas. Román Medina (2017) realizó un estudio comparativo del rendimiento de estudiantes del Curso de Admisión, en la Universidad Católica (Carapeguá), en Lengua Castellana. Evaluó los conocimientos de los estudiantes sobre las categorías gramaticales y concluyó que las mujeres demostraron un mejor rendimiento que los varones, y los estudiantes de colegios privados obtuvieron mejores resultados en comparación con sus pares de instituciones estatales. Del mismo modo, los estudiantes de colegios urbanos lograron un mejor rendimiento que los de zonas rurales. Pero, en líneas generales, Román Medina (2017) concluyó que el rendimiento de los estudiantes en el área de Lengua Castellana es bajo.

Otra investigación llevada a cabo en contexto de pandemia (clases a distancia) por Román Medina, Reyes, Gómez y Gómez (2021), que exploró la percepción de los estudiantes del Nivel Medio de colegios urbanos de Carapeguá sobre su propio aprendizaje, concluyó que los estudiantes enfrentaron diversas dificultades que influyeron negativamente en su aprendizaje: escaso dominio de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento de parte de los docentes, falta de retroalimentación de los contenidos desarrollados y pérdida de la motivación por el estudio. Sin embargo, aquellos estudiantes que demostraron mayor autonomía en sus estudios, o que autogestionaron su aprendizaje, fueron quienes tenían mejor percepción sobre sus propios logros académicos.

No obstante, los bajos rendimientos de los estudiantes no se dan en un contexto aislado, sino dentro de un sistema. En tal sentido, el departamento de Paraguarí está entre los más pobres del país, donde la mayoría de las instituciones educativas carecen de infraestructura: laboratorios, cobertura de Internet y con un predominio de población rural (Román Medina, Amarilla y Santacruz Zárate, 2021).

Teniendo como referencia el problema descrito, el bajo aprendizaje de los estudiantes paraguayos, surge el interés por investigar el tema y se plantea la siguiente pregunta que orienta este estudio: ¿Cuál es el nivel de conocimiento en Lengua Castellana y Literatura de los estudiantes que se postularán a las becas de Itaipú en el 2023?

Metodología

La investigación se enmarcó dentro del enfoque cuantitativo y de alcance descriptivo. Utilizó como instrumento un cuestionario estandarizado tipo test, que permitió evaluar el conocimiento de los estudiantes en tres dimensiones: ortografía, morfosintaxis y literatura.

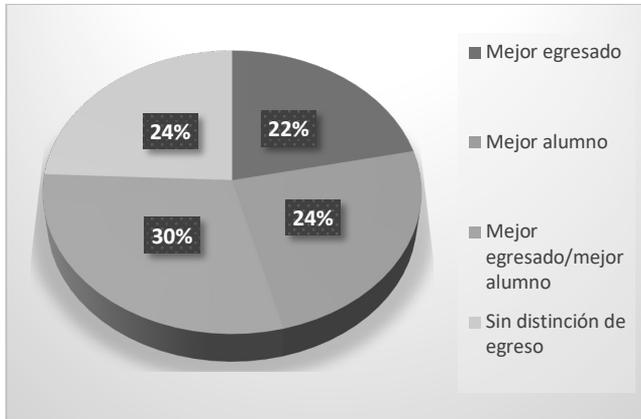
La muestra estuvo integrada por 38 estudiantes que se presentaron en el primer día de clases de Comunicación, en el marco de los preparativos para las pruebas implementadas por Itaipú en el contexto de la concesión de becas. Estos estudiantes proceden de cinco distritos: Carapeguá (con la mayor cantidad de participantes), San Roque González de Santa Cruz, Ybycuí, Quiindy y Quyuquyhó.

Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando aspectos de viabilidad o facilidad de acceso a las fuentes informantes. Cabe destacar que no es representativo de todo el departamento de Paraguarí, pero permite aproximarse a la realidad y obtener un diagnóstico de la situación académica, en términos de aprendizaje logrado en el Nivel Medio.

El 76% de estos estudiantes vive o proviene de zonas urbanas; en cambio, solo el 24% proviene de zonas rurales. En cuanto al rango etario, los estudiantes se clasifican en dos grupos casi equitativos, de 17 y 18 años.

El grupo muestreado corresponde a estudiantes cuyos desempeños en sus respectivas instituciones es relativamente alto, entre los cuales figuran jóvenes que recibieron distinciones de mejor egresado, mejor alumno y cuyos promedios de calificación en el Nivel Medio se clasifican principalmente entre 4 y 5 absoluto, con una minoría de 3,5 (ver Figura 1).

Figura 1
Características de los estudiantes según rendimiento académico



Nota. Elaboración propia.

Con relación al tipo de bachillerato que cursaron, la mayoría proviene del bachillerato técnico; y un porcentaje minoritario, del humanístico científico.

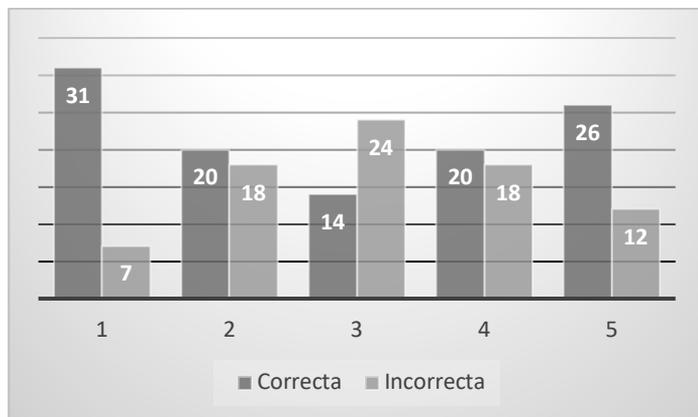
Resultados

Ortografía

Se presentaron a los estudiantes cinco preguntas estructuradas referidas a la acentuación. Los resultados indican que la mayor cantidad de error se registró en la pregunta 3, sobre acentuación de la palabra “caracteres”. En los planteamientos 2 y 4, referentes a “tilde diacrítica” y acentuación de la palabra “errónea”, si bien hubo mayores aciertos, la diferencia es leve con respecto a los errores registrados (ver Figura 2).

Figura 2

Resultados obtenidos en temas de acentuación

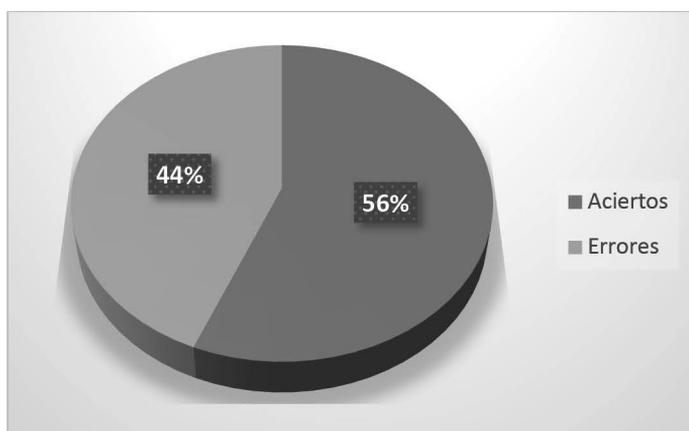


Nota. Elaboración propia.

En cambio, hubo mayor acierto en las preguntas 1 y 5, sobre escritura correcta de palabras y oraciones. Considerando la globalidad de los resultados en el tema de ortografía, se aprecia un 56% de aciertos y 44% de errores (ver Figura 3). Esto refleja que la mayoría de los estudiantes no alcanzó el porcentaje mínimo requerido, es decir, el 70% de logro, según la Resolución N.º146/2022 del MEC.

Figura 3

Aciertos y errores globales en temas de acentuación



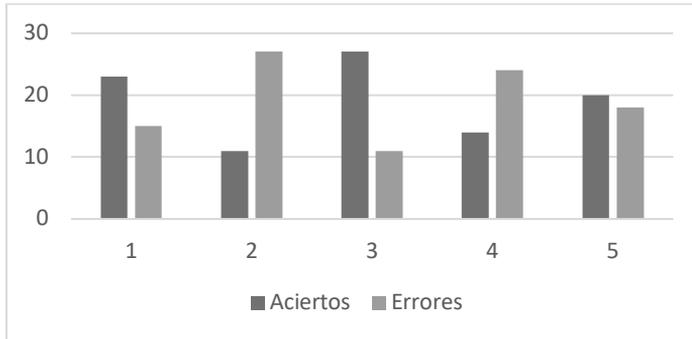
Nota. Elaboración propia.

Morfosintaxis

En este bloque de preguntas se abordó sobre cuestiones relacionadas a morfosintaxis, como sujeto, núcleo del predicado, concordancia.

Figura 4

Resultados sobre elementos morfosintácticos

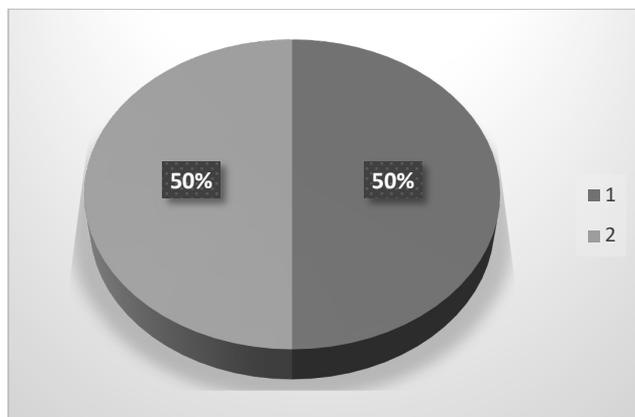


Nota. Elaboración propia.

Los resultados indican que hubo más errores, sobre todo, en comparación con el tema de la ortografía. Se observan más errores que aciertos en dos preguntas (barras 2 y 4): en reconocimiento de núcleo del predicado y en utilización correcta de determinantes. En la pregunta 5, sobre concordancia, hubo más aciertos, pero la diferencia es muy leve con relación a los errores. Según el resumen de todas las respuestas (ver Figura 5), hubo aciertos del 50%, y 50% de errores en el tema de morfosintaxis.

Figura 5

Aciertos y errores en morfosintaxis



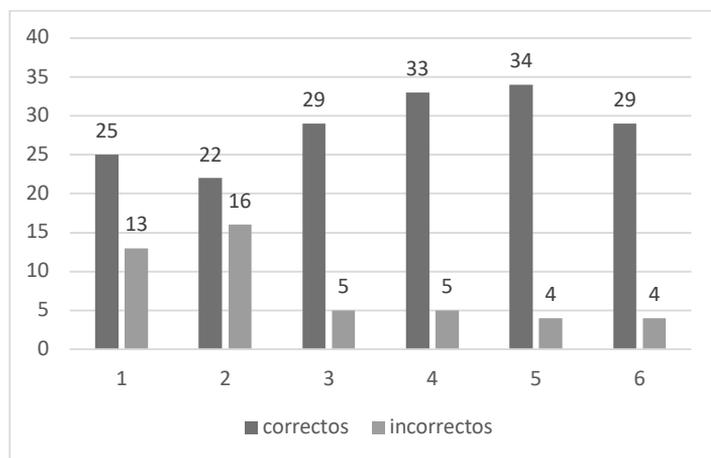
Nota. Elaboración propia.

Literatura

Como en los apartados anteriores, en esta sección hubo cinco preguntas estructuradas. De acuerdo con la Figura 6, los resultados revelan que la mayoría de las respuestas corresponde a los aciertos, aunque existen ítems que fueron respondidos con errores, sobre todo en identificación de recursos y géneros literarios.

Figura 6

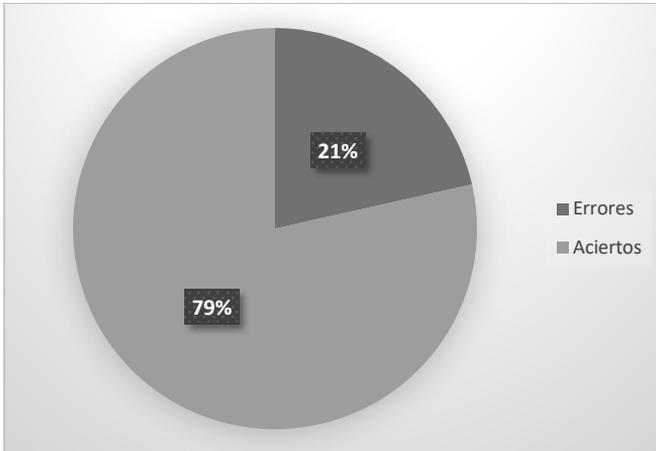
Reconocimiento de aspectos relacionados al área literaria



Nota. Elaboración propia.

Figura 7

Aciertos y errores en ítems relacionados con literatura

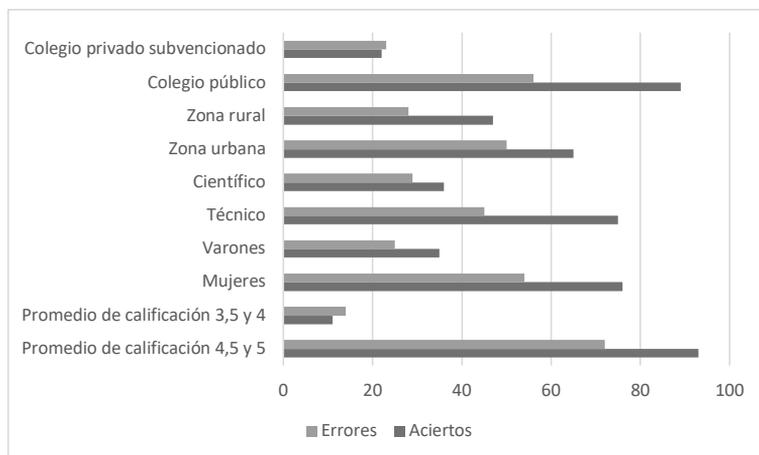


Nota. Elaboración propia.

En el gráfico anterior se aprecia que hubo más aciertos en los ítems referentes a literatura, si se compara con ortografía y morfosintaxis. Sin embargo, cabe destacar que las preguntas planteadas fueron básicas, con escasa complejidad o que implicaba memorización de información, como identificar el autor de una obra literaria.

Resultados obtenidos según variables sociodemográficas

A continuación se hace un cruce de variables para comparar los resultados según sexo, tipo de institución, zona de procedencia, promedio de calificación obtenido en el Nivel Medio, entre otros (ver Figura 8).

Figura 8*Aciertos y errores según variables sociodemográficas**Nota.* Elaboración propia.

Según se desprende de la figura, los estudiantes de colegios públicos demostraron mejor rendimiento con relación a sus pares procedentes de colegios privados subvencionados, aunque estos últimos constituyen una minoría en número absoluto. Considerando las zonas geográficas, el rendimiento fue similar, aunque con una diferencia a favor de los colegios rurales en términos relativos (63% de aciertos frente al 57%). Estos resultados no coinciden con la investigación realizada por Román Medina (2017), donde los estudiantes de colegios privados, privados subvencionados y de ámbito urbano registraron un mejor rendimiento.

Se observa que los estudiantes del bachillerato técnico obtuvieron mejor rendimiento que sus pares del técnico científico. Asimismo, las mujeres lograron mejor rendimiento que los varones, lo que coincide con la investigación realizada por Román Medina (2017). Por otro lado, los estudiantes cuyos promedios de calificación en el Nivel Medio son elevados (4,5 o 5) también obtuvieron mejores rendimientos, aunque esto resulta lógico.

Al comparar los resultados con los de Román Medina (2017), se puede sostener que el rendimiento de los estudiantes ha bajado. En este sentido, el estudio del 2017 sobre conocimientos de categorías gramaticales obtuvo un 63% de aciertos y 37% de errores en las respuestas; en cambio, esta investigación arroja un resultado del 50% de aciertos en morfosintaxis y 56% en ortografía, es decir, por debajo del 63%. Esto refuerza lo que autores como Corvalán y Portillo (2020) y el propio MEC (2018) sostienen: que el nivel de aprendizaje de los estudiantes muestra una tendencia a la baja. Además, estos resultados son coincidentes con estudios o evaluaciones internacionales, donde en general los estudiantes paraguayos demuestran un bajo nivel de aprendizaje y se encuentran por debajo de los países de la región.

Conclusiones

La evaluación realizada a jóvenes aspirantes a las becas de Itaipú, de la convocatoria 2023, refleja bajo nivel de conocimiento en Lengua Castellana y Literatura. Esto resulta preocupante porque, *a priori*, la prueba se administró a los mejores estudiantes —en términos académicos— procedentes de la Educación Media, cuyos promedios de calificación se sitúan entre 4 y 5, y entre los cuales figuran mejores egresados y mejores alumnos. Los resultados más bajos se evidenciaron en ortografía y morfosintaxis, es decir, en aspectos que hacen referencia a conocimientos gramaticales.

Este bajo rendimiento coincide con los resultados obtenidos en los diversos estudios, tanto nacionales como internacionales; por lo tanto, es una tendencia que se mantiene en el tiempo, e incluso va empeorando. Aunque es posible realizar varias conjeturas sobre las causas que explican el bajo rendimiento, como la educación a distancia en contexto de pandemia, la escasa infraestructura de las instituciones educativas, la poca preparación de los docentes, la metodología de enseñanza-aprendizaje que aplican, es necesario profundizar en este tema a través de estudios correlacionales o explicativos.

Como recomendación se propone monitorear y evaluar permanentemente el aprendizaje logrado por los estudiantes, desde otras instancias educativas, como las supervisiones, las direcciones departamentales, los observatorios educativos y realizar análisis comparativos para saber cómo se evoluciona.

Por último, urge que los docentes reflexionen y cuestionen la propia práctica educativa en las escuelas, desde adentro: qué se hace, cómo se hace, qué resultados se obtienen, e intervenir con las innovaciones pedagógicas necesarias. Solo así se podrá mejorar el aprendizaje, y no repitiendo el mismo sistema de trabajo, la misma metodología que lleva a estos fracasos. En fin, instaurar en la cultura institucional la práctica reflexiva y la mejora permanente.

Referencias

Abc Color (3 de junio de 2021a). *Hasta con exámenes “readecuados”, solo el 38% de los alumnos aprobó*. <https://www.abc.com.py/nacionales/2021/06/03/hasta-con-examenes-readecuados-solo-el-38-de-los-alumnos-aprobo/>

Abc Color (22 de diciembre de 2021b). *2021: El 95% de los alumnos pasó de grado, pero sus notas no reflejan lo que saben*. <https://www.abc.com.py/nacionales/2021/12/22/2021-el-95-de-los-alumnos-paso-de-grado-pero-sus-notas-no-reflejan-lo-que-saben/>

Abc Color (26 de julio de 2023). *La educación pública es un desastre* - Editorial. <https://>

[www.abc.com.py/edicion-impres/edicion-impres/2023/07/26/la-educacion-publica-es-un-desastre/](http://www.abc.com.py/edicion-impres/edicion-impres/edicion-impres/2023/07/26/la-educacion-publica-es-un-desastre/)

- Armoa Quintana, H. (2020). Falta de articulación entre la educación media y la universitaria y sus consecuencias en los primeros años de la educación superior en zonas periféricas de Pilar. Periodos 2019-2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 1389-1407, https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.162
- Corvalán, R. y Portillo, A. (2020). Educación en pandemia: se profundiza una crisis pre-existente. En Codehupy (editora). *Derechos Humanos Paraguay 2020* (ppágs. 219-233). Asunción: Arandurá Editorial.
- García Riart, J. (2023). Entrevista a Jorge García Riart, director académico del Centro de Políticas Públicas de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”. Red AGE. <https://www.redage.org/opinion/entrevista-jorge-garcia-riart-director-academico-del-centro-de-politicas-publicas-de-la>
- Masi, F. (2014). Prólogo. En L. Ortiz (editor). *La educación en su entorno: sistema educativo y políticas públicas en Paraguay* (pp. 11-12). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/cadep/20160714114128/9.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencias (2018). *Educación en Paraguay: Hallazgos de la experiencia en PISA para el Desarrollo. Resumen Ejecutivo*. https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15228?1544781993
- Ministerio de Educación y Ciencias (2022). Resolución N.º 146 de 2022. Asunción: Ministerio de Educación y Ciencias. Paraguay.
- Román Medina, 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 Medina, L.; Amarilla, M. L. y Santacruz Zárate, V. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Paraguay. En J. Gairín Sallán y C. Mercader Juan (Coords.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 209-224). Barcelona: EDO-Serveis.
- Román Medina, L.; Reyes, C. L.; Gómez, R. C. M. y Gómez, M. M. (2021a). Percepción de estudiantes de nivel medio de colegios urbanos de Carapeguá, Paraguay, sobre su aprendizaje en clases a distancia desarrolladas en contexto de pandemia, 2020-2021. *Revista GestiónArte*, 13, 15-25. <https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/article/view/1075/712>

Suárez Enciso, S.; Elías, R. y Zarza, D. (2016). Factores Asociados al Rendimiento Académico de Estudiantes de Paraguay: Un Análisis de los Resultados del TERCE. REICE, 14(4), 113-133.

■ Factores de la motivación asociados al rendimiento académico en la Educación Media

Fecha de recepción: 07/07/2023 Fecha de aceptación: 10/10/2023

Juan Ariel Martínez Brítez*

Resumen

El presente artículo forma parte de una investigación que ha tenido como objeto de estudio los factores de la motivación asociados al rendimiento académico de los participantes de la Educación Media para Personas Jóvenes y Adultas. La investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cuantitativo, con un nivel correlacional. Para la recolección de los datos se utilizaron el instrumento denominado Escala de Motivación Académica y una lista de verificación. El objetivo general de la investigación fue describir los factores de la motivación asociados al rendimiento académico de las personas participantes de la Educación Media para Personas Jóvenes y Adultas, del distrito de Natalio en el año 2021. Los resultados revelan que los participantes incluidos en el estudio presentan niveles de motivación académica muy favorables para llevar adelante procesos y actividades formativas. Asimismo, se ha podido comprobar que son dos los factores de la motivación asociados al rendimiento académico: la motivación interna al logro y la amotivación. La investigación permitió concluir que la motivación interna al logro de las metas personales tiene una relación lineal positiva y estadísticamente significativa con el rendimiento académico ($r_s = 0.419, p < 0.01$), lo cual pone en evidencia que el afrontamiento de las exigencias del proceso de formación adoptados como un desafío personal y de autosuperación incide positivamente en el rendimiento. Por otro lado, la amotivación tiene una relación negativa ($r_s = -0.303, p < 0.05$): esto implica que la indiferencia ante las actividades académicas o la ausencia de la intención para realizarla tiene repercusiones negativas en el rendimiento académico.

Palabras clave: motivación, rendimiento académico, educación de jóvenes y adultos, educación formal.

* Universidad Privada del Guairá. Facultad de Ciencias de la Educación. Natalio. Paraguay. E-mail: martinezbritezjuanariel@gmail.com

Abstract

This article is part of a research study on the motivational factors associated with the academic performance of the participants of the Secondary Education for Young People and Adults. The research was carried out under a quantitative approach, with a correlational level. The Academic Motivation Scale and a checklist were used for data collection. The general objective of the research was to describe the factors of motivation associated with the academic performance of the participants of the High School Education for Young People and Adults of the district of Natalio in the year 2021. The results reveal that the participants included in the study have very favorable levels of academic motivation to carry out academic processes and activities, and it was also found that there are two motivational factors associated with academic performance, internal achievement motivation and motivation. The research allowed concluding that internal achievement motivation has a positive and statistically significant linear relationship with academic performance ($r_s=0.419$, $p<0.01$), which shows that facing the challenges involved in the training process as a personal challenge and self-improvement has a positive impact on performance; on the other hand, motivation has a negative relationship ($r_s= -0.303$, $p<0.05$), which implies that indifference to academic activities or the absence of intention to perform them has a negative impact on academic performance.

Keywords: motivation, academic performance, youth and adult education, formal education.

Introducción

La Educación Media para Personas Jóvenes y Adultas es una modalidad educativa dirigida a personas de 18 años de edad en adelante que por alguna razón no han podido culminar la educación secundaria, siendo el servicio educativo gratuito para los participantes (MEC, 2011). Las razones por las cuales las personas acceden a esta modalidad educativa incluyen el deseo de conseguir mejores oportunidades laborales, el interés personal y la posibilidad de lograr un mejor desempeño en su trabajo, lo que permite suponer que la motivación académica está presente en los participantes. Sin embargo, las últimas estimaciones registradas exponen que aproximadamente el 20% de ellos abandonan sus estudios por factores relacionados al trabajo, la distancia, dificultades familiares, personales y el desinterés (Elías et al., 2013).

Como en cualquier modalidad de educación formal, el logro del nivel de rendimiento académico mínimo exigido permite a la persona participante promocionarse al grado inmediato superior o, en su defecto, culminar la educación secundaria (Dirección General de Educación Permanente, 2012). Esto implica que el rendimiento académico es determinante para culminar la Educación Media y obtener la titulación.

Como expone Camarena (2000), en la educación de los jóvenes y adultos el principal problema educativo no es lograr que accedan al sistema educativo, sino que la principal dificultad se encuentra en conseguir que los mismos permanezcan por el tiempo necesario a fin de que avancen en su trayecto académico y accedan a los niveles superiores de enseñanza.

En tal sentido, la motivación académica es considerada como un aspecto del ámbito escolar relevante, pues forma parte de los procesos de aprendizaje y, por ende en todas las actividades con fines instructivos que se llevan a cabo en el contexto educativo (García Legazpe, 2008). Además, son reconocidas las características de la motivación, que es concebida como un fenómeno complejo que depende de factores internos como externos y constituye una importante variable interviniente del proceso de enseñanza y aprendizaje (Naranjo Pereira, 2009).

En el medio académico es aceptado que los factores de la motivación incluyen la motivación intrínseca, que responde a cualidades internas del sujeto tales como el interés, la necesidad o la curiosidad, y la motivación extrínseca, que se debe al contexto que tiene cierta influencia en las actuaciones del sujeto (Woolfolk, 2006). No obstante, según los precursores de la teoría del modelo jerárquico de la motivación (Vallerand, 1997) y la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), la motivación académica está determinada por siete factores; la amotivación, los factores internos del individuo que incluyen la motivación interna al conocimiento, la motivación interna hacia los logros y la motivación interna hacia las experiencias estimulantes. Por otra parte, son factores externos de motivación la regulación extroyectada, la regulación introyectada y la regulación identificada.

Las argumentaciones expuestas dieron lugar al planteamiento de una serie de preguntas relacionadas al nivel de motivación académica y de rendimiento que presentan los participantes de la Educación Media para Personas Jóvenes y Adultas, además de la relación existente entre estas variables; las cuales, a su vez, condujeron a la formulación de los objetivos de investigación que se enuncian a continuación:

El objetivo general buscó describir los factores de la motivación asociados al rendimiento académico de las personas participantes de la Educación Media para Personas Jóvenes y Adultas del distrito de Natalio en el año 2021.

En cuanto a los objetivos específicos, los mismos consistieron en: identificar el nivel de motivación académica de las personas participantes de la Educación Media para Personas Jóvenes y Adultas, identificar el nivel de rendimiento académico de las personas participantes de la Educación Media para Personas Jóvenes y Adultas y determinar la relación entre cada factor de la motivación con el rendimiento académico de las personas participantes de la Educación Media para Personas Jóvenes y Adultas.

Materiales y métodos

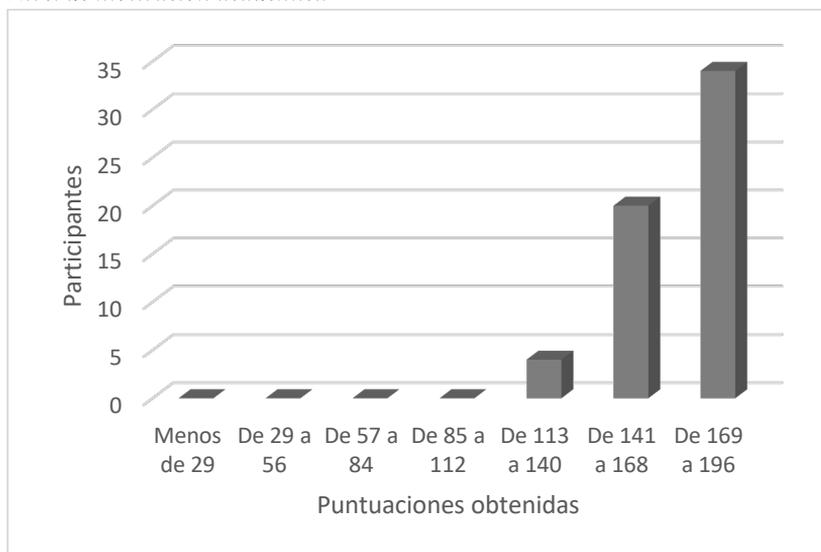
Este artículo forma parte de una investigación de diseño no experimental y se llevó a cabo bajo el método cuantitativo de investigación, con un nivel correlacional y de corte temporal transversal. La población estuvo compuesta por 94 personas, las unidades de análisis fueron 58 sujetos, el 60% de ellos fueron mujeres y el 72% han sido jóvenes de entre 18 a 29 años de edad. Estos fueron seleccionados mediante la muestra de participantes voluntarios, es decir que se cursó una invitación a todos los individuos que conforman la población y se incorporó a aquellos que hayan accedido a participar en el estudio. Para medir la motivación académica se utilizó la Escala de Motivación Académica traducida y adaptada por Núñez Alonso *et al.* (2006). Para su aplicación se procedió a adecuar el vocabulario al nivel académico y contextual de los sujetos y para su validación se aplicó una prueba piloto a 21 participantes de una institución asentada en otra comunidad a fin de determinar su validez. La fiabilidad del instrumento se calculó mediante el estadístico Alfa de Cronbach, arrojando un coeficiente ($\alpha = 0,920$). Para recolectar datos respecto a los resultados de rendimiento académico se utilizó la lista de verificación, que constituye un instrumento donde se registran los datos observados (Arias, 2012). La lista de verificación fue aplicada mediante la técnica de análisis de datos cuantitativos de los registros de calificaciones, y para ello se consideró el promedio de calificaciones obtenidas en todas las áreas académicas de la malla curricular. Por otro lado, la Escala de Motivación Académica se aplicó a través de la autoadministración.

Resultados y discusión

La motivación es un proceso dinámico, interno, sujeto a posibles cambios e impulsor que determina tanto la persistencia como la intensidad de la conducta, esta configura además la dirección y la orientación de esa conducta (Suárez Viera, Z., 2008). Por su parte, la motivación del estudiante por aprender, denominada habitualmente como motivación académica, es concebida como “la tendencia del alumno a encontrar actividades académicas significativas y valiosas y a tratar de derivar de ellas los beneficios académicos pretendidos” (citado por Woolfolk, 2006, p. 378).

Con respecto a lo referido, se ha identificado que la mayoría de los sujetos incluidos en el estudio ha obtenido altas puntuaciones en la Escala de Motivación Académica. Por lo tanto, puede afirmarse que los mismos presentan niveles óptimos de motivación académica (ver Figura 1), confirmándose en base a estos datos que los impulsores de las conductas favorables hacia el aprendizaje están presentes en las personas participantes de esta modalidad educativa.

Figura 1
Nivel de motivación académica

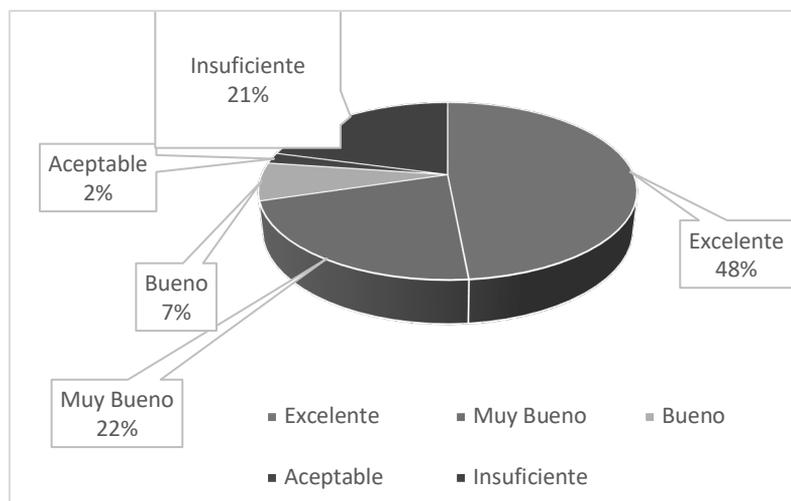


Nota. Se muestran los resultados de la Escala de Motivación Académica.

La segunda variable analizada en el estudio ha sido el rendimiento académico de los participantes. El rendimiento académico es un fenómeno educativo muy relevante que implica un entramado complejo de elementos y factores intervinientes, tal como afirma Lamas (2015, p. 315): “La complejidad del rendimiento académico se inicia desde su conceptualización”, las posiciones teóricas respecto a su definición conceptual y los paradigmas implicados en su proceso de construcción son diversos. Sin embargo, en la presente investigación se adoptó una definición operacionista, en que el rendimiento académico es concebido como el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones obtenidas en las diversas asignaturas (Martínez-Otero Pérez, 1997) pues, como afirma Garbanzo Vargas (2007), las calificaciones constituyen un indicador puntual y aceptado en el ámbito académico para estimar el rendimiento académico.

En relación a este punto se ha identificado que la mayoría de los participantes de la Educación Media para Personas Jóvenes y Adultas ha logrado un elevado nivel de rendimiento académico (ver Figura 2), lo cual representa una condición muy favorable para lograr el éxito escolar.

Figura 2
Rendimiento académico



Nota. Se muestran resultados del promedio de calificaciones.

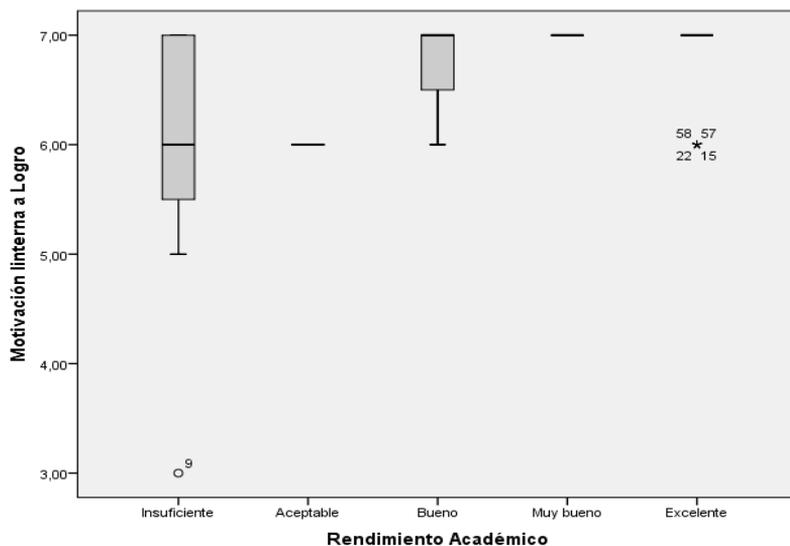
Se realizó asimismo el análisis de correlación entre los factores de la motivación académica y el rendimiento académico a través del método estadístico Rho de Spearman. Este, como refieren Reguant-Álvarez *et al.* (2018, p. 53), es una prueba no paramétrica que “mide el grado de correspondencia que existe entre los rangos que se asignan a los valores de las variables analizadas”.

Mediante la prueba estadística señalada se ha podido comprobar que no existe asociación entre la motivación interna al conocimiento y el rendimiento académico de los participantes ($r_s=0.121$, $p>0.05$). Esto implica que el grado de disposición a realizar actividades académicas con el propósito específico de aprender no está vinculado ni tiene repercusiones en el rendimiento académico de los sujetos incluidos en el estudio, ya que, como expone Vallerand (1997), este factor es la predisposición a participar en una actividad por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende.

Al analizar y comparar los datos referentes a la motivación interna al logro y los resultados de rendimiento académico de los participantes, se observó que aquellos que obtenían mayores puntuaciones en el factor motivación interna al logro alcanzaban mejores resultados de rendimiento académico (ver Figura 3). Por su parte, la prueba estadística Rho de Spearman ($r_s=0.419$, $p<0.01$) revela que existe una relación lineal positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables; resultado que concuerda con los hallazgos de Soto Díaz (2019), quien en su trabajo de investigación encontró una relación directa entre la motivación hacia el logro y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes

secundarios. Esto significa que la intensidad del deseo de superación personal tiene una relación positiva con los resultados de rendimiento académico. Este factor, como expone Vallerand (1997), hace referencia a la disposición para realizar una actividad, debido a que el proceso representa un desafío personal y lograrlo implica la autorrealización.

Figura 3
Relación entre motivación interna al logro y rendimiento académico



Nota. Se muestran resultados del nivel motivación interna al logro y rendimiento académico de los participantes.

A su vez, el análisis de correlación indica que no existe relación estadística entre la motivación interna hacia las experiencias estimulantes y los resultados de rendimiento académico ($r_s=0.095$, $p>0.05$). Esto implica que el grado de disposición hacia las actividades académicas movidas y sostenidas con el objeto de experimentar sensaciones agradables no está asociado a los resultados de rendimiento académico, pues, según Vallerand (1997), este factor se refiere a la disposición de realizar una actividad con el propósito de experimentar sensaciones agradables, por las experiencias estimulantes que producen.

Asimismo, los resultados revelan que no existe relación entre el nivel de regulación identificada y el rendimiento académico de los participantes incluidos en el estudio ($r_s=0.151$, $p>0.05$). Esto indica que no hay asociación entre el grado de disposición en realizar una actividad académica por las metas que se persiguen con los resultados académicos obtenidos por los participantes. Este factor, según Ryan y Deci (2000), implica el reconocimiento del valor de las metas y son consideradas personalmente importantes para el individuo a tal punto de hacerlas como propias; y, como concibe Vallerand (1997), cuando las ac-

tuaciones son movidas por el tipo de regulación identificada la conducta se manifiesta casi de manera espontánea, se realiza libremente incluso si la actividad no es agradable en sí misma pero las metas que se persiguen ameritan el esfuerzo.

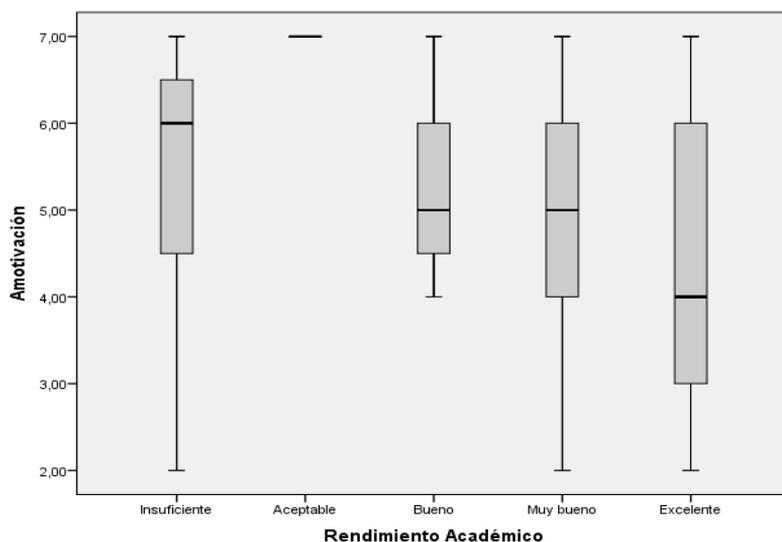
Por otro lado, la prueba estadística Rho de Spearman revela a su vez que no existe relación estadística entre el nivel de regulación introyectada y el rendimiento académico de los participantes incluidos en el presente estudio ($r_s=0.099$, $p>0.05$). Esto implica que no existe asociación entre el grado de disposición a realizar una actividad académica en respuesta a las pautas impuestas por el contexto social y los resultados académicos obtenidos por los participantes. Según explican Ryan y Deci (2000), este factor motivante hace referencia a la aceptación y adopción de ciertas pautas o normas que inciden en la regulación de la conducta pero que no son propias del sujeto. En este caso, las actuaciones se deben básicamente a la compensación del ego o la evitación de sentimientos de culpa.

Además de lo expuesto, los resultados indican que no existe relación estadística entre el nivel de regulación extroyectada y el rendimiento académico de los participantes ($r_s=0.033$, $p>0.05$). Esto confirma que el grado de disposición a realizar una actividad académica por las consecuencias que puedan devenir de la misma no tiene ninguna vinculación con los resultados académicos obtenidos por los participantes. Este factor de la motivación extrínseca, como exponen Ryan y Deci (2000), se refiere a aquellas conductas que son movidas para satisfacer tanto las demandas externas al individuo como en función a las recompensas, y su concepción está basada en la teoría del condicionamiento operante de Skinner.

Por último, al cotejar los datos del nivel de amotivación y el rendimiento académico de los sujetos, se observó que aquellos participantes que presentaban mayores puntuaciones en el factor amotivación obtenían resultados de rendimiento académico más bajos (ver Figura 4). A su vez, los resultados de la prueba estadística Rho de Spearman confirman la existencia de una relación lineal negativa y estadísticamente significativa entre ambas variables ($r_s= -0.303$, $p<0.05$), datos que difieren de los hallazgos de Saavedra Fernández (2022), quien en su informe refiere que no existe relación entre la amotivación y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes secundarios. El factor amotivación es definido como “el estado en que se carece de la intención de actuar” (Ryan y Deci, 2000, p. 7); y, como explica Vallerand (1997), esto puede deberse a la falta de capacidad que percibe de sí mismo el individuo para afrontar el desafío que representa una actividad, también suele manifestarse cuando la actividad es demasiado exigente o reviste una considerable complejidad y requerirá mucho esfuerzo llevarla a cabo, o porque el individuo simplemente percibe que el esfuerzo no hará ninguna diferencia en los resultados y, por lo tanto, no vale la pena realizarlo.

Figura 4

Relación entre la amotivación y el rendimiento académico



Nota. Se muestran resultados de nivel de amotivación y rendimiento académico de los participantes.

Conclusiones

A partir de los datos expuestos, se puede resumir que la mayoría de los sujetos incluidos en el estudio presenta altos niveles de motivación académica, lo cual es muy favorable para el éxito escolar. Asimismo, se encontró que la mayoría ha obtenido resultados de rendimiento académico muy buenos. Además, se ha podido comprobar que dos de los factores de la motivación están asociados al rendimiento académico de las personas participantes en la Educación Media para Personas Jóvenes y Adultas. Por un lado, la motivación interna al logro tiene una relación positiva con el rendimiento ($r_s=0.419$, $p<0.01$); por otro, la amotivación tiene una relación negativa con el rendimiento académico de los participantes ($r_s= -0.303$, $p<0.05$). No se obtuvieron evidencias estadísticas que indiquen alguna relación entre el rendimiento académico y los demás factores de la motivación que incluyen: la motivación interna hacia el conocimiento, la motivación interna hacia las experiencias estimulantes, los factores externos que son la regulación identificada, la regulación introyectada y la regulación extroyectada.

Se concluye, por lo tanto, que la motivación interna al logro de las metas personales o de autosuperación y la amotivación son los factores de la motivación asociados al rendimiento académico de los participantes de la Educación Media para Personas Jóvenes y Adultas incluidas en el estudio. Se puede afirmar al respecto que la superación de los retos implicados

en el proceso de formación tomados como un desafío personal incide positivamente en el rendimiento académico. Por otra parte, la apatía ante las actividades académicas o la falta de predisposición a realizarlas incide de manera negativa en los resultados académicos.

Referencias

- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. Venezuela: Editorial Episteme, C.A.
- Camarena, R. M. (diciembre de 2000). *Los jóvenes y la educación. Situación actual y cambios intergeneracionales*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-7425200000400003
- Dirección General de Educación Permanente (2012). *Sistema de Evaluación y Criterios de Promoción*. Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Elías, R.; Pacheco, C.; Misiego, P. y Briet, N. (marzo de 2013). *Evaluación Final. Programa de Educación Básica Bilingüe y Media*. Paraguay: Instituto Desarrollo. https://realidad-de-la-ayuda.s3.amazonaws.com/uploads/document/file/296/2013_rpb_prodepa_evaluacion_final_15_de_marzo_2013conanexo.pdf
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 43-63.
- García Legazpe, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. España: Ministerio de Educación y Ciencias - Secretaría General Técnica.
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 313-386.
- Martínez-Otero Pérez, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico*. España: Editorial Fundamentos.
- Ministerio de Educación y Cultura (2011). *Diseño Curricular*. Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 153-170.

- Núñez Alonso, J. L.; Martín-Albo, L.; Navarro Izquierdo, J. G. y Grijalvo Lobera, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*.
- Reguant-Álvarez, M.; Vilà-Baños, R. y Torrado-Fonseca, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 45-60.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychological Association*, 68-78.
- Saavedra Fernández, S. Y. (2022). *Desmotivación y rendimiento académico en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública*. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/95460/Saavedra_FSY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Soto Díaz, V. H. (2019). *Relación entre la motivación del logro y el rendimiento académico en estudiantes del 1er semestre de un instituto de educación superior en Lima* [Tesis de grado, Universidad, Peruana]. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7665/Relacion_SotoDiaz_V%C3%ADctor.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Suárez Viera, Z. (junio de 2008). *Motivación académica en estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria en la isla de Gran Canaria*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=73275>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 271-360.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.

■ Las técnicas de estudio en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos escritos

Fecha de recepción: 14/4/2023 Fecha de aceptación: 25/8/2023

Rocío Alice Amarilla de Rolón*
Nancy Arrúa de Ojeda**

Resumen

Esta investigación, con enfoque cuantitativo de alcance descriptivo comparativo, analizó el uso de técnicas de estudio como alternativa para mejorar la comprensión lectora de textos escritos. La población se encuentra constituida por alumnos y docentes del séptimo grado de la Escuela Básica N.º 215 Prof. Emilio Ferreira, Asunción, año 2019. Los datos fueron recolectados a través de un test de comprensión lectora aplicado a dos grupos de alumnos y cuestionarios a docentes. Entre los principales hallazgos se destacan: la utilización por parte de los docentes de las técnicas de estudio para la comprensión, en mayor medida el subrayado. Los alumnos demuestran menor habilidad en el nivel literal que en el inferencial y en el crítico-valorativo. La primera evaluación a los alumnos no refleja el dominio de técnicas de estudio manifestado por los docentes. Después del tratamiento se comprobó una diferencia significativa entre los grupos, destacándose con mejor resultado el grupo experimental.

Palabras clave: técnicas de estudio, comprensión lectora, test, habilidad, evaluación.

Abstract

This research, is a quantitative approach of comparative-descriptive scope, analyzed the use of study techniques as a strategy to improve reading comprehension of written texts. The population constituted by students and teachers of the seventh grade of the Prof. Emilio Ferreira school, in Asunción. The data collected, in 2019, through a reading comprehension test

* Investigador independiente, Asunción, Paraguay. E-mail: rocialiciaamarilla@gmail.com

** Investigador independiente, Asunción, Paraguay. E-mail: arruanancy@gmail.com

applied to two groups of students and questionnaires to teachers. Among the main findings, the following stand out: teachers state that they employ study techniques on a regular basis on their pedagogical practice, to a greater extent underlining and that according to their perception, students possess most of the skills required for reading comprehension through these techniques. In the evaluative tests, it was found that the first results did not reflect what was stated by the teachers, while after the treatment, a significant difference was found between the groups, highlighting the better result of the experimental group.

Keywords: Study techniques, reading comprehension, tests, skills, evaluation.

Introducción

En el ámbito educativo nacional, en el año 2015, según los resultados de las pruebas estandarizadas del SNEPE dependiente del MEC con respecto a la evaluación de los procesos de aprendizaje, se dio a conocer el bajo rendimiento de los educandos de escuelas y colegios a nivel país, en todas las áreas. Así también, la evaluación reveló que el 36% de alumnos evaluados del primer ciclo y 37% del segundo ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB), en la prueba de Lengua Castellana del SNEPE se encuentran con mayor preponderancia en el nivel de comprensión literal, en el que solo se requiere reconocer datos que se encuentran en el texto de manera explícita.

Esta problemática podría relacionarse con el ambiente escolar, el nivel de bilingüismo de los alumnos, el poco interés, la motivación, la capacidad para afrontar problemas por parte de los alumnos, sumando a esto el detalle de la escasa utilización de métodos y técnicas de estudio propuestos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, si centramos la atención en el poco uso de las técnicas de estudio como estrategia de análisis para la comprensión que lleva al aprendizaje, notaremos que se deja de lado una metodología que implica un proceso de prelectura, lectura, realización de subrayados, resumen, esquemas, repaso, organización y evaluación de lo asimilado para generar y fijar el aprendizaje. Esto, al mismo tiempo, desemboca en el fracaso escolar.

Sobre este tema, Choque y Zanga (2011) consideran que “existe una estrecha relación entre el uso de las técnicas de estudio y el rendimiento académico” (p. 25). Asimismo, para el logro de buenos resultados, es necesario aprender con el ejercicio continuo y sistemático una serie de destrezas y habilidades, traducidas estas en técnicas de estudio.

La investigación realizada por Mendieta (2014) lo confirmó en la pesquisa llevada a cabo en el Colegio Dr. Camilo Domínguez en el primer año de bachillerato de la ciudad de Arenillas, Ecuador, periodo 2013-2014. Para el efecto, el investigador realizó encuestas a estudiantes. Los alumnos respondieron en un 87% que sí reciben orientación

por parte de sus maestros sobre las técnicas de estudio, mientras que el 13% dicen que no. De la totalidad de sus estudiantes que expresan ser orientados por sus docentes sobre el uso y manejo de las técnicas de estudio, el 100% afirma que dicha orientación es frecuente. Indican que la lectura es la técnica más utilizada, seguida de la técnica del subrayado y la técnica del resumen. Del grupo de alumnos, el 66% responde tener un promedio de 9/10 en la escala de calificaciones. Esta respuesta da a entender que las técnicas de estudio se constituyeron en el aliado de los educandos para los logros académicos positivos. El Paraguay no se encuentra exento de esta realidad, y es necesario el análisis de la problemática en este aspecto. Para entender esta situación y superar los malos resultados académicos, es habitual que se emplee más tiempo para el estudio, se recurra a clases extras, ejercitarios y guías de trabajos, dejando de lado lo que podría ser una solución efectiva y viable, como es la aplicación de técnicas de estudio.

Los estudiantes del séptimo grado del tercer ciclo de la EEB de la institución focalizada para este estudio recibieron la instrucción académica en la Lengua Castellana, siendo esta su primera lengua, ya que pertenecen a una institución localizada en la capital Asunción. No se encuentran exentos de la situación planteada, para lo que se hizo el siguiente cuestionamiento: ¿Son las técnicas de estudio alternativas válidas para mejorar la comprensión lectora de textos escritos en los alumnos del séptimo grado de la Escuela Básica N.º 215 Prof. Emilio Ferreira del sector oficial de la ciudad de Asunción del año 2019? ¿Qué técnicas de estudio utilizan los docentes para desarrollar la comprensión lectora en el séptimo grado? ¿Qué habilidades de comprensión lectora demuestran los alumnos, según las apreciaciones de los docentes encargados de los grupos de estudio? ¿Qué habilidades de los diferentes niveles de comprensión lectora poseen los alumnos de dos grupos diferentes del séptimo grado? ¿Existe diferencia significativa entre el nivel de comprensión lectora de los alumnos del séptimo grado que aplican las técnicas de estudio en el análisis de textos escritos en un lapso de tiempo y el grupo de control?

El objetivo propuesto fue analizar el uso de técnicas de estudio en el séptimo grado como una alternativa para mejorar la comprensión lectora de textos escritos. Atendiendo al planteamiento del problema, se utilizó un enfoque cuantitativo, que permitió la recolección de datos para relacionar variables referentes a técnicas de estudio y nivel de comprensión lectora y a probar hipótesis con base a la medición numérica y el análisis estadístico, a fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Hernández y Mendoza, 2018).

El alcance de la investigación es descriptivo comparativo. Por un lado, se describen las estrategias utilizadas por los docentes para desarrollar la comprensión lectora, las habilidades en los diferentes niveles de comprensión lectora que demuestran los alumnos, así como las habilidades de los diferentes grupos y, por otro lado, se explica la diferencia entre los grupos de control y experimental en relación al nivel de comprensión lectora.

A fin de dar respuesta al planteamiento del problema, que permite el estudio de una situación real, de manipulación de la variable independiente (VI) como técnicas de estudio y su relación con la variable dependiente (VD), la comprensión lectora. Se procede a la comparación de un grupo experimental o de estudio (el que recibe el tratamiento o estímulo experimental, donde se aplican las técnicas de estudio) y otro de control (el que no recibe el tratamiento o estímulo experimental). Se toma acción sobre una situación y se observan las consecuencias.

Al principio de la investigación en el mes de abril hasta final de la experiencia en setiembre, se realizaron talleres de Técnicas de Estudio tales como: subrayado, resumen, cuadro comparativo y síntesis por los propios docentes de la institución con el acompañamiento de la coordinadora, aplicando las técnicas de estudio a la comprensión de textos escritos con el grupo experimental; dando cumplimiento a un proyecto propuesto por las autoras de la tesis. Mientras que el grupo de control sigue su curso normal (Hernández, et al., 2018, pp. 150-173).

La población estuvo conformada por un total de 50 alumnos del séptimo grado, de dos secciones diferentes, de la misma institución. Aquí se consideró un grupo experimental de 25 alumnos del turno mañana (el que recibió el estímulo), además de otro de control de 25 alumnos del turno tarde (no recibió ningún estímulo). Por otro lado, también fueron tenidos en cuenta los 20 docentes del séptimo grado de ambos turnos, que como fue de tamaño pequeño y manejable, se eligió la muestra censal, seleccionando al 100% de los docentes. En este sentido, Ramírez (2010) establece que la muestra censal es aquella donde todas las unidades de investigación son consideradas como muestra (p. 58).

La recolección de datos, con relación a la VI, uso de técnicas de estudio para el análisis de textos escritos por parte del docente, ocupó la encuesta, así como la VD, percepción de los mismos respecto a las habilidades que poseen los alumnos en los distintos niveles de comprensión lectora, a través de pruebas escritas con ítems con opciones de respuestas dicotómicas. Dichos instrumentos de recolección de datos fueron validados por colegas docentes que no forman parte de la institución involucrada. La administración de la encuesta a docentes implicados se realizó al inicio del proceso de la investigación, en el mes de marzo de 2019. Según Campoy (2018), “por medio de la encuesta se trata de obtener, de manera sistemática y ordenada, informaciones sobre las variables que intervienen en una investigación, y esto sobre una población o muestra determinada” (p. 75).

Se abordaron los temas a través de variables, como las estrategias para desarrollar la comprensión lectora en las dimensiones de subrayado, resumen, cuadro comparativo y síntesis; así también la percepción docente respecto al nivel de comprensión lectora de los alumnos en las dimensiones de comprensión literal, inferencial y valorativo.

En cuanto a la recolección de datos para medir las habilidades de comprensión lectora que poseen los alumnos en Castellano, se aplicaron pruebas de comprensión de textos escritos, contemplando tres niveles: literal, inferencial y crítico. Las pruebas administradas a los estudiantes fueron seleccionadas de documentos publicados por PISA (2009) con las siguientes características: son textos instructivos, discontinuos, expositivos y múltiples, con ejercicios relacionados a los tres niveles de comprensión lectora.

Las pruebas se aplicaron a los dos grupos de alumnos. Un grupo recibe el tratamiento experimental y el otro de control, en dos momentos: uno al iniciar el año escolar en el mes de marzo de 2019 (como línea de base) y otro final, en el mes de octubre de 2019, este último después del periodo de tratamiento con el grupo experimental o de estudio. Luego fueron comparados los grupos, post prueba, a fin de analizar si el tratamiento experimental tuvo efecto sobre la variable dependiente, es decir, sobre la comprensión lectora. La evaluación se desarrolló mediante los criterios de corrección PISA (2009).

Procedimiento de interpretación y análisis de las pruebas aplicadas a los estudiantes

Para comparar los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes, se recurrió a técnicas estadísticas asociadas al análisis no paramétrico, atendiendo a las características de las muestras y las variables analizadas. Las variables en estudio que hacen a la comprensión lectora son variables ordinales dicotómicas con dos categorías de respuestas 0 “incorrecta” y 1 “correcta”, no cumplen con los criterios de una distribución normal y las muestras son muy pequeñas ($n < 30$). Además, se comparan dos grupos de estudiantes de turnos diferentes (muestras independientes), por lo que se recurre a las pruebas no paramétricas, específicamente la prueba de Mann-Whitney-Wilcoxon para muestras independientes. Con esta prueba se verifica la existencia o no de diferencias significativas entre los grupos en estudio. La hipótesis nula (H_0) que se somete a prueba es que “no hay diferencias significativas entre los grupos respecto a la comprensión lectora en Castellano”, con nivel de significancia del 5% y confiabilidad del 95%, donde se rechaza la H_0 si la significancia calculada (p) es menor que la establecida, en este caso: $5\% = 0,05$ (Narváez, s.f.).

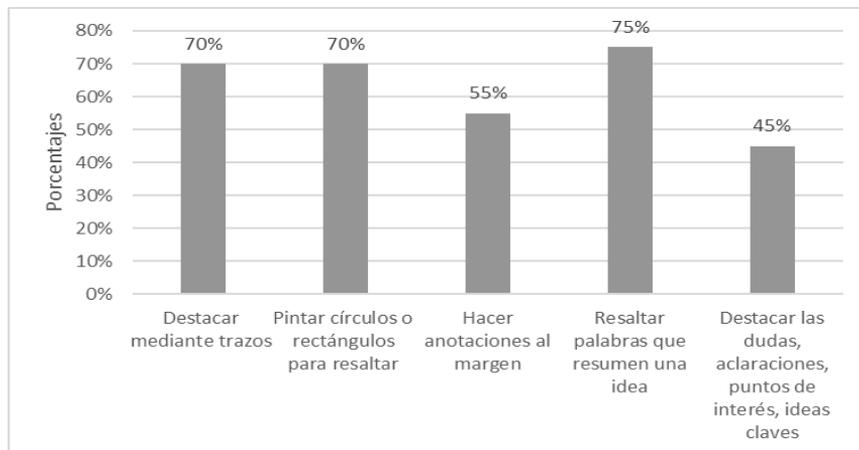
Las fuentes primarias de información las constituyen docentes y alumnos involucrados en el estudio. La fuente secundaria de información está compuesta por materiales bibliográficos impresos y digitales que sirvieron de base para el fundamento teórico.

Resultados

En cuanto al subrayado utilizado por el docente como técnica en la comprensión lectora en el nivel literal, se evidencia que los docentes ponen en práctica la técnica del subrayado utilizando “destacar”, mediante trazos, pintar círculos o resaltar palabras.

Figura 1

Docente. El subrayado utilizado como técnica de estudio para la comprensión lectora en el nivel literal



Nota. Datos obtenidos por las autoras, Asunción, 2019.

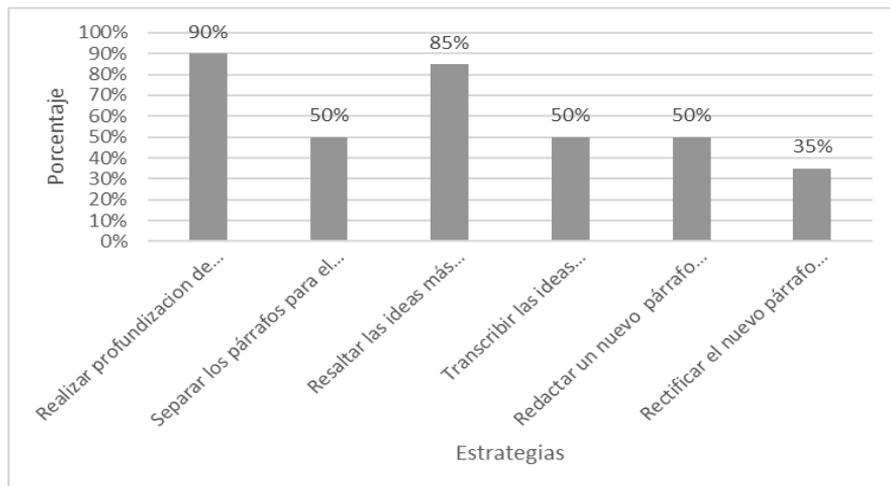
El resumen utilizado por el docente como técnica en la comprensión lectora en el nivel inferencial

En este sentido, se les consultó a los docentes de los grupos de alumnos involucrados en la evaluación con respecto al uso de la técnica del resumen en el nivel inferencial (ver Figura 2). Los resultados indican que estos habitualmente realizan la lectura inicial y la profundizan mediante una segunda lectura, cual es párrafo por párrafo (90%), y resaltan las ideas más importantes (85%), la separación de los párrafos para el análisis de su contenido (50%) lo hacen en menor medida, así como también utilizan en menor porcentaje lo relacionado con la transcripción de las ideas más importantes del párrafo (50%), redactan un nuevo párrafo con ideas seleccionadas (50%) y rectificación de nuevos párrafos elaborados (35%).

Para el logro del desarrollo del nivel inferencial en la comprensión lectora, Sánchez (2013) considera que se requiere de habilidades complejas como: comparar, contrastar, explicar, interpretar, resumir, entre otras. Sin embargo, al observar lo manifestado por los docentes en la utilización de técnicas de estudio que posibilitan estas habilidades, encontramos que solo dos aspectos trabajan de manera habitual para lograr la inferencia, dejando en un segundo plano aspectos fundamentales como de la técnica para lograr el objetivo (p. 36).

Figura 2

Docente. El resumen utilizado como técnica de estudio para la comprensión lectora en el nivel inferencial



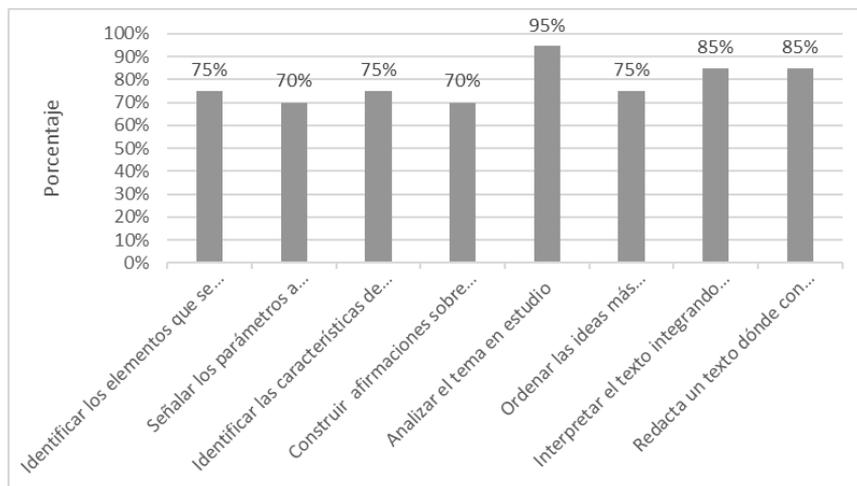
Nota. Datos obtenidos por las autoras, Asunción, 2019.

El cuadro comparativo y síntesis utilizado por el docente como técnica en la comprensión lectora en el nivel crítico y metacognitivo

En la apreciación de los resultados se puede mencionar que los docentes habitualmente utilizan las técnicas de estudio que posibilitan el nivel crítico-valorativo del educando, que, según consideraciones de Sánchez (2013), esto es posible mediante el uso del juicio de valor que conduzca a la opinión personal; empleando las habilidades de debatir o argumentar, evaluar, juzgar o criticar.

Figura 3

Docente. El cuadro comparativo y síntesis utilizado como técnica de estudio para la comprensión lectora en el nivel crítico y metacognitivo



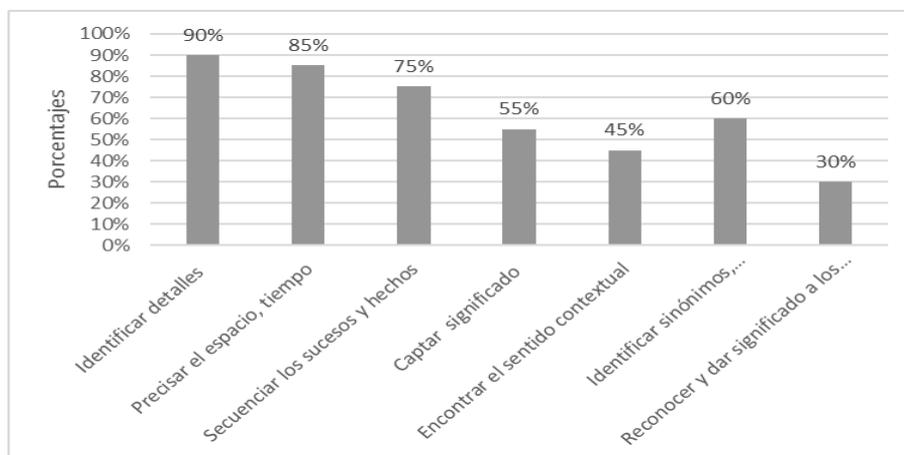
Nota. Datos obtenidos por las autoras, Asunción, 2019.

De las habilidades de los alumnos en los diferentes niveles de comprensión lectora según la percepción docente

Las consideraciones de los docentes, respecto a las habilidades que poseen los alumnos de los grupos de control y experimental en el nivel literal (ver Figura 3), son: los alumnos demuestran menos habilidad para captar el significado de palabras, oraciones o expresiones (55%), encontrar el sentido contextual a palabras de múltiple significado (45%) y reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual (30%). Estas dan a entender que los educandos aún tienen dificultad en este nivel de comprensión.

Figura 4

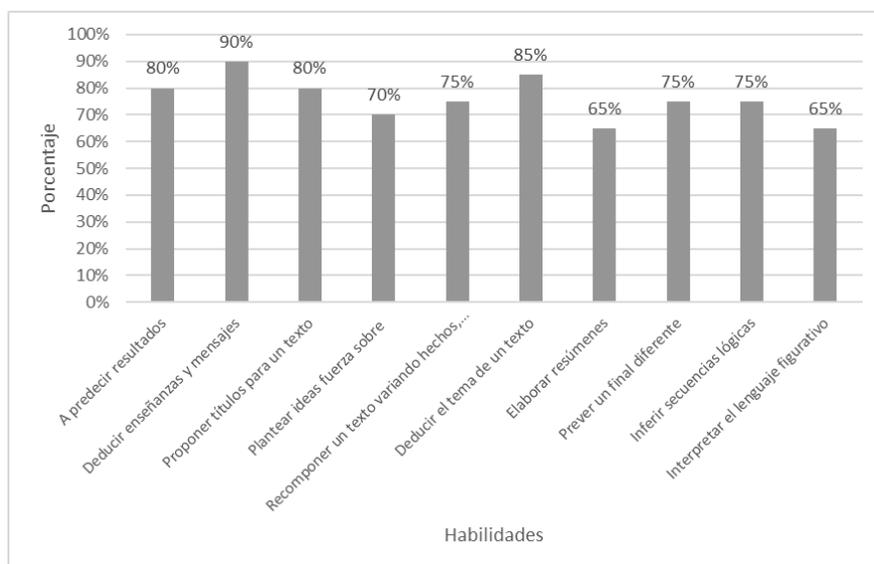
Habilidades de los alumnos en el nivel literal de la comprensión lectora según los docentes



Nota. Datos obtenidos por las autoras, Asunción, 2019.

Figura 5

Habilidades que poseen los alumnos de los grupos en cuestión en el nivel inferencial de la comprensión lectora según los docentes



Nota. Datos obtenidos por las autoras, Asunción, 2019.

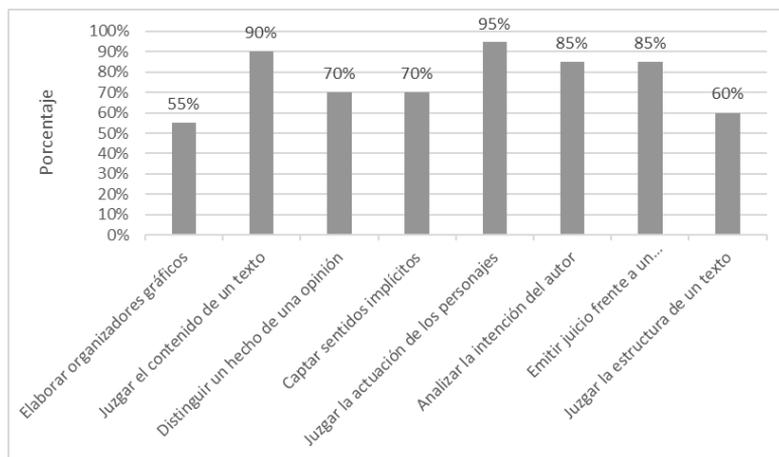
Un alto porcentaje (70% a 90%) de docentes manifiesta que los alumnos de los grupos en cuestión manejan la mayoría de las habilidades requeridas para el nivel de comprensión lectora inferencial. Sin embargo, consideran que las habilidades de elaborar resúmenes e interpretar el lenguaje figurativo representan dificultad para los alumnos.

La capacidad de identificar los aspectos que no se encuentran en forma explícita en el texto es fundamental, y para llegar a desarrollarla se precisa de habilidades complejas, como lo menciona Sánchez (2013): las debilidades que mencionan los docentes, en cuanto al desempeño de los alumnos en este nivel, dan a entender que los mismos aún no logran en su totalidad distinguir y contextualizar el mensaje transmitido en el texto, y procesar ideas para resumirlas.

Habilidades de alumnos en el nivel crítico-valorativo de la comprensión lectora

En consulta a docentes acerca de las habilidades para la comprensión crítico-valorativa de los grupos evaluados, las respuestas se pueden notar en la Figura 6.

Figura 6
Habilidades de los alumnos en el nivel crítico-valorativo de la comprensión lectora según los docentes



Nota. Datos obtenidos por las autoras, Asunción, 2019.

Respecto al desempeño de los alumnos de los grupos evaluados en este nivel de comprensión lectora, los docentes señalan que estos demuestran entre un 70% a 95% de habilidades requeridas, puntualizando que son capaces de elaborar organizadores gráficos en un 55% y juzgar la estructura de un texto en un 60%, es decir, solo en estas habilidades demuestran debilidad.

Se puede notar una cierta debilidad según la percepción docente, en dos cuestiones que se relacionan con la capacidad de plasmar las ideas expuestas en un texto mediante gráficos y mencionar su apreciación sobre las razones por las que un texto presenta una estructura determinada.

Comprensión lectora de los alumnos y técnicas de estudio - Evaluaciones

A fin de verificar las habilidades que poseen los alumnos de dos grupos diferentes del séptimo grado de la Escuela Básica N.º 215 Prof. Emilio Ferreira del sector oficial de la ciudad de Asunción en los niveles de comprensión lectora de la investigación, fueron evaluados mediante una prueba.

Nivel literal

Tabla 1

Nivel literal. Promedio de la primera prueba por grupo

Nivel literal	Grupo		
	Control	En estudio	Sig p*
Localiza un único dato que se menciona de manera explícita en el texto.	0,76	0,96	*0,044
Encuentra una información formulada explícitamente en un texto.	0,44	0,36	0,568

*p<0,05 Prueba U de Mann-Whitney se rechaza H0, hay diferencia significativa entre los grupos.

Tabla 2

Nivel literal. Promedio de la segunda prueba por grupo

Nivel literal	Grupo		
	Control	En estudio	Sig p*
Extrae una información específica del texto, requiere de síntesis e inferencia.	0,48	0,96	*0,000
Encuentra dos datos formulados explícitamente en un texto descriptivo gráfico.	0,16	1,36	*0,000

*p<0,05 Prueba U de Mann-Whitney se rechaza H0, hay diferencia significativa entre los grupos.

En la primera prueba (Tabla 1), se puede apreciar que el grupo en estudio obtuvo mejor resultado que el grupo de control en el requerimiento de focalizar un único dato explícito y elaborar una respuesta breve, existiendo una diferencia significativa entre ambos. Sin embargo, ante el requerimiento de encontrar datos en un texto complejo, esto representó una dificultad para ambos grupos.

Esta primera experiencia se ajusta a la percepción de los docentes en cuanto a las dificultades que tienen los alumnos con respecto al significado de palabras y expresiones, ya que ante un texto que contenía datos nuevos, complejos, poco familiares, los grupos han obtenido menos del 50% de logros en promedio.

La segunda prueba de evaluación (Tabla 2) se realizó luego de una serie de talleres, llevados a cabo durante seis meses, utilizando la técnica del subrayado con el grupo en estudio. Los resultados revelan que los logros alcanzados por los mismos tienen una diferencia significativa respecto al grupo de control. Por lo que se puede afirmar que con el uso de la técnica del subrayado mejora sustancialmente el nivel de comprensión lectora del nivel literal.

Nivel inferencial

En las pruebas de evaluación de comprensión lectora en el nivel inferencial aplicadas a los alumnos de los grupos de control y en estudio, se incluyeron requerimientos tales como: comprensión global para identificar el objetivo final del texto, identificación de la finalidad del texto relacionándolo con su contexto, aplicar la información del texto a un caso práctico, identificar la idea principal del texto que se presenta de manera explícita varias veces.

Los resultados obtenidos en estas evaluaciones fueron:

Tabla 3

Nivel inferencial. Promedio de respuestas de la primera prueba por grupo

Nivel literal	Grupo		Sig p*
	Control	En estudio	
Encuentra una información formulada explícitamente en un texto.	0,32	0,84	*0,000
Identifica la finalidad de una determinada parte del texto, en concreto, la finalidad de un elemento de un texto.	0,32	0,64	0,348

*p<0,05 Prueba U de Mann-Whitney se rechaza la H0.

Tabla 4*Nivel inferencial. Promedio de la segunda prueba por grupo*

Nivel literal	Grupo		Sig p*
	Control	En estudio	
Aplica la información del texto a un caso práctico.	0,20	0,32	*0,338
Identifica la idea principal del texto discontinuo que se presenta explícitamente varias veces, incluso en su título.	0,68	0,96	0,011

*p<0,05 Prueba U de Mann-Whitney se rechaza la H0.

En la Tabla 3. Se puede observar que en la primera prueba existe una diferencia significativa entre los grupos en el requerimiento de encontrar una información formulada explícitamente en un texto, el grupo en estudio obtuvo un promedio mayor de logro. En lo que respecta a la identificación de la finalidad del texto, relacionándolo con su contexto, no ha tenido una diferencia significativa en los resultados de respuestas correctas, pero aún el grupo de control tiene un promedio menor de logros, esto es, 0,32 ante un 0,64 del grupo en estudio. En este caso, las respuestas dadas por los docentes referentes al dominio de habilidades de comprensión lectora inferencial de los alumnos no conciden con los resultados del grupo de control, en tanto que los alumnos del grupo en estudio reflejan lo manifestado por los profesores.

La segunda evaluación de este nivel de comprensión lectora se ha realizado luego de una serie de talleres de aplicación de la técnica del resumen con el grupo en estudio.

En la Tabla 4. Los resultados obtenidos demuestran que persiste dificultad en aplicar la información del texto a un caso práctico. Sin embargo, es importante destacar que el grupo en estudio obtuvo mejor porcentaje de resultados correctos, en tanto que al requerir identificar la idea principal del texto que se presenta de manera explícita varias veces en el texto, el resultado entre los grupos refleja una diferencia significativa.

El grupo en estudio demostró mayor destreza para el mismo. Se puede afirmar, por tanto, que la técnica de resumen favorece la comprensión lectora en el nivel inferencial, por el análisis que involucra su uso.

Nivel crítico-valorativo

En el nivel crítico-valorativo de la prueba en este estudio investigativo se incluyeron requerimientos tales como: relacionar la información con la decisión del autor, tomar una decisión sobre los elementos del texto eligiendo, reconocer una analogía explicativa, reconocer el propósito persuasivo del texto.

Tabla 5*Nivel crítico-valorativo. Promedio de respuestas de la primera prueba por grupo*

Nivel crítico-valorativo	Grupo		
	Control	En estudio	Sig p*
Relaciona la información con la decisión del autor en incluir un gráfico.	0,12	0,28	0,162
Toma una decisión sobre dos elementos del texto eligiendo.	0,24	0,32	0,533

*p<0,05 Prueba U de Mann-Whitney se rechaza H0.

Tabla 6*Nivel crítico-valorativo. Promedio de respuestas de la segunda prueba por grupo*

Nivel crítico-valorativo	Grupo		
	Control	En estudio	Sig p*
Reconoce una analogía, pero el pensamiento analógico es, de nuevo, explícito en el texto.	0,56	0,76	0,139
Reconoce el propósito persuasivo que tiene el anuncio.	0,68	0,80	0,338

En la Tabla 5. Se observa que en la primera prueba se puede notar que ambos grupos obtuvieron un promedio muy bajo. Esto indica que lo señalado por los docentes no coincide con el desempeño real de los alumnos en este nivel. Así también, el fruto de la práctica constante de técnicas que favorecen el desarrollo de habilidades para alcanzar este nivel de comprensión que es manifestado por los docentes, no se refleja en los resultados. Un periodo de tiempo, de dos meses, dedicado al desarrollo de talleres para la práctica de la técnica de cuadro comparativo y la técnica de síntesis, se llevó a cabo con el grupo en estudio para la segunda evaluación.

En la Tabla 6. No se ha tenido una diferencia significativa, pero los promedios alcanzados por el grupo en estudio fueron superiores. Es posible afirmar, por tanto, que las técnicas de estudio como el cuadro comparativo y la síntesis mejoran la comprensión lectora en Castellano en el nivel crítico-valorativo, pues posibilitan la distinción de ideas más importantes y jerarquización de las mismas.

Promedio de comprensión lectora por grupo - Primera y segunda prueba**Tabla 7***Promedio de la primera prueba por nivel según grupo*

Nivel	Grupo		Sig p*
	Control	En estudio	
Literal	0,60	0,66	0,668
Inferencial	0,32	0,74	*0,002
Crítico-valorativo	0,18	0,3	0,154

p<0,05 Prueba U de Mann-Whitney se rechaza Ho

Tabla 8*Promedio de la 2da. Prueba por nivel según grupo*

Nivel	Grupo		Sig p*
	Control	En estudio	
Literal	0,32	1,16	*0,000
Inferencial	0,44	0,64	*0,028
Crítico-valorativo	0,62	0,78	0,142

* p<0,05 Prueba U de Mann-Whitney se rechaza Ho

Tabla 7. Se aprecia claramente que en el nivel literal los promedios varían muy poco, que existe una diferencia significativa en el nivel inferencial, con mayor porcentaje de promedio logrado por el grupo en estudio y que en el nivel crítico valorativo los promedios logrados dan a entender claramente la debilidad de ambos grupos en el mismo.

Tabla 8. Se visualiza un mejor desempeño del grupo en estudio, logrando una diferencia significativa en dos niveles, la literal e inferencial. En lo que respecta al nivel crítico valorativo los dos grupos lograron repuntar los promedios obtenidos en la primera prueba, manteniendo aún en este caso la ventaja el grupo experimental; por tanto, se puede concluir apoyado en los resultados, que la práctica constante de las técnicas de estudio puede mejorar sustancialmente la comprensión lectora.

Promedio general de comprensión lectora por grupo – Segunda Prueba

Tabla 9

Promedio general de la segunda prueba por grupo

Nivel	Grupo		Sig p*
	Control	En estudio	
Segunda prueba	0,46	1,86	*0,000

*p<0,05 Prueba U de Mann-Whitney se rechaza H0.

Tomando en cuenta estas dos premisas y los resultados generales logrados por los grupos de control y experimental, es posible afirmar que la diferencia significativa entre promedios es dada por la práctica de técnicas de estudio aplicadas en el análisis de textos escritos llevadas adelante en el transcurso de cierto tiempo en talleres pedagógicos, por los docentes y alumnos del grupo experimental.

Conclusiones

En el objetivo: identificar sobre las estrategias utilizadas por los docentes para desarrollar la comprensión lectora de los alumnos del séptimo grado, los mismos revelaron en un alto porcentaje que utilizan la técnica del subrayado, como destacar mediante trazos, pintar círculos o rectángulos para resaltar palabras, aquella que procura concentrar la atención del alumno sobre los puntos de interés de los temas abordados.

Para que los alumnos logren organizar la información y realizar paralelismos entre datos, explicar o estudiar los contenidos desarrollados de manera práctica y sencilla, lo hacen mediante el cuadro comparativo y la síntesis.

De este modo es posible apreciar que los docentes dejan sin efecto el uso de varias acciones que corresponden a las técnicas de estudio. Esto puede debilitar el abordaje y análisis exhaustivo de un texto.

Otro objetivo que ocupó el interés de este estudio fue distinguir las habilidades en los diferentes niveles de comprensión lectora que demuestran los alumnos del séptimo grado, según apreciaciones de los docentes responsables de los grupos mencionados. Los maestros indicaron que, en el nivel literal de la comprensión lectora, los alumnos demuestran menos habilidad para captar el significado de palabras, oraciones o expresiones.

En el inferencial, los alumnos de los grupos en cuestión manejan la mayoría de las habilidades requeridas para el nivel. Respecto al nivel crítico-valorativo, los docentes señalan que poseen habilidades necesarias.

Es evidente que los docentes observan la falta de habilidades necesarias para alcanzar el dominio de los tres niveles de comprensión lectora por parte de los alumnos. Es importante destacar la dificultad de los educandos en el conocimiento e interpretación de significados de palabras, ideas u oraciones, teniendo en cuenta que este detalle es el elemento fundamental para la comprensión de cualquier texto.

Contrastar las habilidades que poseen los alumnos de dos grupos diferentes del séptimo grado de la Escuela Básica N.º 215 Prof. Emilio Ferreira del sector oficial de Asunción, en los diferentes niveles de comprensión lectora al inicio de la investigación, es otro objetivo que ocupó esta investigación. Es así que, en el nivel literal, se pudo apreciar que el grupo en estudio obtuvo mejor resultado que el grupo de control en la focalización de un único dato explícito y elaborar una respuesta breve, existiendo una diferencia significativa entre estos. Sin embargo, ante el requerimiento de encontrar datos en un texto complejo representó una dificultad para ambos grupos, que puede guardar relación con la poca utilización de estrategias que inducen al alumno a buscar el significado de las palabras que logra enriquecer el vocabulario, propiciando una mejor comprensión de lo leído.

La experiencia de evaluación en el nivel inferencial hizo notar una diferencia significativa entre los grupos en el requerimiento de encontrar una información formulada explícitamente en un texto, en que el grupo en estudio obtuvo un promedio mayor de logro.

En el nivel crítico-valorativo se puede notar que ambos grupos obtuvieron un promedio muy bajo: esto indica que lo señalado por los docentes no coincide con el desempeño real de los alumnos en este nivel. Así también, el fruto de la práctica constante de técnicas que favorecen el desarrollo de habilidades para alcanzar este nivel de comprensión que es manifestado por los docentes, no se refleja en los resultados.

En cuanto a la diferencia entre los grupos de control y experimental en relación al nivel de comprensión lectora en Castellano, al contrastar los promedios de los grupos en la primera prueba, se aprecia claramente que en el nivel literal los promedios varían muy poco, que existe una diferencia significativa en el nivel inferencial, con mayor porcentaje de promedio logrado por el grupo en estudio y que en el nivel crítico-valorativo los promedios logrados dan a entender claramente la debilidad de ambos grupos en el mismo.

En el nivel inferencial persiste la dificultad en aplicar la información del texto a un caso práctico. Sin embargo, es importante resaltar que el grupo en estudio obtuvo mejor porcentaje de resultados correctos, en tanto que al requerir identificar la idea principal del

texto que se presenta de manera explícita varias veces en el texto, el resultado entre los grupos refleja una diferencia significativa. El grupo en estudio demostró mayor destreza para el mismo. Se puede afirmar, por tanto, que la técnica del resumen favorece la comprensión lectora en este nivel.

En la evaluación del nivel crítico-valorativo no se ha tenido una diferencia significativa, pero los promedios alcanzados por el grupo en estudio fueron superiores. Es posible afirmar, por tanto, que las técnicas de estudio como el cuadro comparativo y la síntesis mejoran la comprensión lectora en este nivel. En la segunda prueba se visualiza un mejor desempeño del grupo en estudio, logrando una diferencia significativa en dos niveles: literal e inferencial.

En lo que respecta al nivel crítico-valorativo, los dos grupos lograron repuntar los promedios obtenidos en la primera prueba, manteniendo aún en este caso la ventaja el grupo experimental.

Tomando en cuenta los resultados generales logrados por los grupos de control y de estudio, es posible afirmar que la diferencia significativa entre promedios es dada por la práctica de técnicas de estudio aplicadas en el análisis de textos escritos llevadas adelante en el transcurso de cierto tiempo en talleres pedagógicos, por los docentes y alumnos del grupo en estudio. De este modo se pudo verificar que es posible mejorar la comprensión lectora mediante acciones que involucran las técnicas de estudio para análisis.

Referencias

- Campoy, T. (2018). *Metodología de la investigación de tesis de trabajo de investigación*. Asunción: Marben S.A.
- Choque, E. y Zanga, M. (2011). Técnicas de estudio y rendimiento académico. *Scientia*, 1(1), 25. <http://investigacion.uab.edu.bo/pdf/1.1.pdf>
- Ciencias, M. d. (2018). *Hallazgos de la experiencia en PISA para el Desarrollo. Resumen Ejecutivo*. MEC, Asunción. https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15228?1544781993
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ra. ed.).
- MEC (2016). *Programa de Capacitación para el mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos a nivel nacional*. Asunción: Ministerio de Educación y Ciencias.

- Mendieta, L. (2014). *Las técnicas de estudio y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes*. <https://www.monografias.com/trabajos100/tecnicas-estudio-y-su-incidencia-rendimiento-escolar-estudiantes/tecnicas-estudio-y-su-incidencia-rendimiento-escolar-estudiantes3>
- Narváez, M. (s.f.). *La prueba U de Mann-Whitney*. <https://www.questionpro.com/blog/es/prueba-u-de-mann-whitney/>
- PISA (2009). Marco y análisis de los ítems. 15.
- Ramírez, T. (2010). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas, Panapo.
- Sánchez, H. (2013). *La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico*. 36. file:///C:/Users/HP/Desktop/La_compreension_lectora_base_del_desarrollo_del_pen.pdf

■ Experiencia pedagógica: exploración en contexto de escuela indígena mbya guaraní. Proyecto ore róga

Fecha de recepción: 10/10/2022 Fecha de aceptación: 30/11/2022

Ada Cristina Matto *

Ángel Duarte **

Juan Santos ***

Tomás Coronel ****

Diana Ramírez *****

Alma Trinidad *****

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo general analizar las experiencias pedagógicas gestadas en las aulas, del Segundo Ciclo de la escuela indígena Ñevanga Renda, desde la perspectiva de los estudiantes docentes del Instituto Nacional de Educación Superior (INAES). El enfoque empleado es cualitativo, de alcance descriptivo. Los procedimientos utilizados son la observación y la entrevista. Como instrumentos se utilizan guías de observación, notas de campo y guías de entrevistas no estructuradas. La unidad de análisis está compuesta por el director y dos docentes del Segundo Ciclo. Los hallazgos demuestran que las clases son activas y que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en torno a contenidos relacionados con la cultura mbya guaraní y la lectura comprensiva, abordándose conforme al contexto. En dicho proceso se respetan los momentos didácticos y se logra despertar el interés a través de preguntas participativas. Durante el desarrollo de clases, se realizan trabajos individuales y colaborativos. Las lenguas utilizadas en el proceso son: el castellano, el guaraní paraguayo y el mbya guaraní. Por un lado, las fortalezas del proceso de enseñanza-aprendizaje están dadas por la participación, el interés y los trabajos colaborativos desarrollados en clase por los alumnos. Por otro lado, las debilidades detectadas son la falta de recursos didácticos adecuados a la cultura mbya guaraní.

* Instituto Nacional de Educación “Dr. Raúl Peña.” Asunción. Paraguay. E-mail: adachristinamatto@gmail.com

** Semillero de investigadores de la carrera de la Licenciatura en Educación de las Ciencias Sociales (INAES). Asunción. Paraguay. E-mail: araulduarte18@gmail.com

*** Semillero de investigadores de la carrera de la Licenciatura en Educación de las Ciencias Sociales (INAES). Asunción. Paraguay. E-mail: juansantos8999@gmail.com

**** Semillero de investigadores de la carrera de la Licenciatura en Educación de las Ciencias Sociales (INAES). Asunción. Paraguay. E-mail: tomy.coronel12@gmail.com

***** Semillero de investigadores de la carrera de la Licenciatura en Educación de las Ciencias Sociales (INAES). Asunción. Paraguay. E-mail: diana87brd@gmail.com

***** Semillero de investigadores de la carrera de la Licenciatura en Educación de las Ciencias Sociales (INAES). Asunción, Paraguay. E-mail: almatrinidad798@gmail.com

Como respuesta al problema, surgió el proyecto Ore Róga, que proveyó a la escuela de señalizaciones en madera para cada grado y plurigrado; se diseñaron materiales pedagógicos con ejercicios acerca de la identidad cultural de la comunidad, en los cuales se emplean las tres lenguas (castellano, guaraní paraguayo y mbya guaraní), con las que se interactúa dentro de las aulas de la escuela Ñevanga Renda.

Palabras clave: escuela indígena, educación, mbya guaraní, contexto urbanizado, guaraníes.

Abstract

The general objective of this research is to analyze the pedagogical experiences generated in the second cycle classrooms of the Ñevanga Renda indigenous school from the perspective of INAES student teachers. The methodology used is qualitative, of descriptive approach. The procedures used are observation and interview. Field notes and unstructured interview guides are used as instruments. The unit of analysis is composed of two teachers and the director of the indigenous school. The findings show that classes are active, and the teaching-learning process is developed based on contents related to the Mbya Guarani culture; reading comprehension is in accordance with the context. During this process, the didactic moments are respected, and students' interest is stimulated through participative questions. During the course of the classes, individual and collaborative work is carried out. The languages used in this process are Spanish, Paraguayan Guarani and Mbya Guarani. On the one hand, the strengths of the teaching-learning process are due to the participation, interest and collaborative work developed in class by the students. On the other hand, the weaknesses detected are the lack of didactic resources appropriate to the Mbya Guarani culture.

In response to the needs detected, the Ore Róga project was initiated, which provided the school with wooden signs for each grade and multi-grade level. Pedagogical materials were designed with activities about the cultural identity of the community. The three languages (Spanish, Paraguayan Guarani, Mbya Guarani) are used to interact within the classrooms of the Ñevanga Renda school.

Keywords: Indigenous school, education, Mbya Guarani, urbanized context, the Guarani People.

Introducción

El presente artículo trata acerca de las experiencias desarrolladas por el Instituto Nacional de Educación Superior "Dr. Raúl Peña" en la asignatura Práctica Profesional de la

Licenciatura en Educación de las Ciencias Sociales durante el año 2022, en una comunidad indígena.

En el Paraguay, los pueblos originarios se definen en la Constitución Nacional como aquellos “grupos de culturas anteriores a la formación y organización del Estado paraguayo” (Convención Nacional Constituyente, 1992): “Estos gozan de los derechos a la identidad étnica, a la propiedad comunitaria, a la participación, a la educación y a la asistencia”.

El entorno donde se desarrollan las experiencias es dentro de la comunidad indígena mbya guaraní, cuyo significado es: “las primeras personas en llevar el adorno de plumas” (Zanardini, 2011). Dicha comunidad indígena se halla ubicada en Tarumandymi, ciudad de Luque, en contexto urbanizado. Esta cuenta con una escuela denominada Ñevanga Renda, que significa “lugar de juegos”.

Desde la asignatura Práctica Profesional, se busca desarrollar las capacidades de los estudiantes docentes¹ en situaciones diversas y complejas, a fin de que estos sean conscientes de la funcionalidad y la significatividad de sus aprendizajes al enfrentarse a contextos diferentes. En este caso, la práctica profesional se desarrolla en un pueblo originario urbanizado con miras a enfrentar incertidumbres y generar espacios de acción reflexiva.

El objetivo general es analizar las experiencias pedagógicas gestadas en las aulas del Segundo Ciclo de la escuela indígena Ñevanga Renda, desde la perspectiva de los estudiantes docentes del INAES.

Los objetivos específicos son tres: 1: describir las actividades didácticas desarrolladas en los diferentes momentos didácticos en aulas del Segundo Ciclo de una escuela indígena; 2: identificar fortalezas y debilidades de las experiencias pedagógicas en aulas del Segundo Ciclo de una escuela indígena; y 3: diseñar recursos didácticos necesarios para las experiencias pedagógicas en una escuela indígena.

El método empleado es cualitativo, de enfoque descriptivo.

Contextualización

El Paraguay cuenta con 19 pueblos indígenas agrupados en cinco familias lingüísticas. La etnia mbya guaraní, junto con las etnias guaraní-occidental, aché, ava guaraní, pa'i tavyterã y guaraní-ñandéva, forma parte de la familia lingüística guaraní (Zanardini, 2013).

1 Estudiantes del tercer curso, sexto semestre, que cursan la asignatura Práctica Profesional Docente de la Licenciatura en Educación de las Ciencias Sociales.

El estudio de los pueblos originarios debe responder a las normativas vigentes. Por ello, el primer paso consiste en respetar su derecho a la consulta y al consentimiento; es decir, la etnia ha de aceptar libremente la investigación y las experiencias pedagógicas a ser desarrolladas en la escuela de su comunidad.

El acercamiento a la comunidad fue realizado mediante el contacto con una referente indígena del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), quien a inicios del año escolar 2018 acompañó a la docente de la asignatura Práctica Profesional a la institución educativa Ñevanga Renda, donde fue recibida por los directores de la institución, a los cuales solicitó su anuencia para la realización de dos observaciones del contexto escolar sin el acompañamiento de los alumnos docentes.

Durante las visitas realizadas, también se desarrolló un encuentro con un líder religioso, quien destacó la importancia del respeto y la necesidad de conocer las normativas, antes de visitar a la comunidad. De esta manera, se estableció la ruta para la incursión de los estudiantes docentes en la comunidad.

Marco teórico

La educación intercultural ha ido ganando terreno poco a poco en los sistemas educativos a nivel regional y nacional. Su misión se aboca a la defensa y valoración de las distintas características culturales, étnicas y lingüísticas presentes en la sociedad actual.

El establecimiento de los sistemas educativos modernos, suscitados entre los siglos XVIII y XIX, siempre ha estado orientado hacia la instalación de un sistema educativo monocultural y con un paradigma mayoritariamente eurocéntrico. Esto se atribuye al ímpetu de las potencias europeas de estandarizar cultural y lingüísticamente las colonias y los propios Estados nacionales (Quintriqueo, 2017).

Las formas de subsistencia de una educación meramente monocultural se dan a través de acciones que involucran, la transmisión de la educación en un solo idioma educación (educación monolingüe). Esta subsistencia se basa, además, en la exclusión sistemática y directa de las minorías religiosas en eventos de esparcimiento o afines y, por último, en la utilización de programas curriculares enfocados en el estudio y la promoción de los conocimientos occidentales (Mampaey y Zanoni, 2015).

Esto se replica en América Latina con los pueblos indígenas, situación que lleva produciéndose desde épocas coloniales. Se ha tratado de alfabetizar y asimilar a las comunidades indígenas, lingüística y culturalmente de manera procesual, a través de la evangelización y la escolarización (Hot, 2010).

En el caso del Paraguay, según Melià (2010), la alfabetización fue promovida e impuesta con fundamentos totalmente eurocéntricos, que evidencian la poca importancia que las culturas y cosmovisiones indígenas reciben por parte de las autoridades.

La educación escolar indígena se debe enmarcar en la educación indígena, definida esta como:

Un sistema dinámico, un conjunto de conocimientos que están dentro de la organización social, política, religiosa y con los valores de cada pueblo, los cuales son transmitidos por el saber cultural de los sabios/as, religiosos/as, políticos/as, madres y padres de familia. (Ministerio de Educación y Cultura, 2013, p. 20)

De ahí que la educación escolar indígena requiera de procesos educativos llevados a cabo de manera culturalmente apropiada, respetando las tradiciones, la cosmovisión, la lengua y los valores de las comunidades indígenas (Gaska y Rehnfeldt, 2017).

Aproximación histórica

Los estudiantes docentes de la Licenciatura en Educación de las Ciencias Sociales desarrollaron experiencias de aproximación teórica mediante una revisión bibliográfica, a fin de identificar las características generales de la cultura mbya guaraní.

En líneas generales, Zanardini (2013) destaca que los grupos mbya guaraní se encuentran en la Región Oriental y que, en los últimos años, se han producido grandes migraciones de los mbya guaraní hacia otras zonas del Paraguay a causa de que sus tierras ancestrales son asediadas por la deforestación y las grandes plantaciones de soja de empresarios extranjeros, que están acabando con el mundo conocido por los indígenas.

Gaona (2019) afirma que los indígenas de la comunidad de Tarumandymi provienen de las zonas rurales, como Caaguazú, San Pedro, Concepción, Villarrica, Paso Yobái y Pedro Juan Caballero. La migración se debe a múltiples causas, como la deforestación y ocupación de los campesinos en sus tierras ancestrales. Inicialmente, se establecieron aproximadamente ocho familias en Cerro Poty en una comunidad Ava, con la que convivieron hasta conformar la actual comunidad de Tarumandymi en el año 2009, tras una lucha pacífica en plazas y frente al Instituto Nacional del Indígena (INDI). Actualmente, la comunidad está compuesta de 39 familias nucleares, asentadas en ocho hectáreas de extensión.

El territorio resulta escaso para las actividades agrícolas. Su principal labor es el tallado en madera de imágenes de animales, gracias a la disponibilidad de árboles en las cercanías de la comunidad. Sin embargo, el acceso al trabajo y a la alimentación es inestable (Gaona, 2019).

Metodología

El enfoque es cualitativo, porque permite conocer la realidad social desde la perspectiva de los sujetos, interpretándolos para la comprensión de la acción social (Penalva Verdú et al., 2015). Además, se utilizan procedimientos cualitativos, como la observación y la entrevista. En coherencia con estos, se mencionan respectivamente, los instrumentos cualitativos: guía de observación complementada con notas de campo y guía de preguntas estructuradas.

El trabajo realizado es de alcance descriptivo porque describe el fenómeno o los rasgos del objeto de estudio (Bernal, 2010), puesto que se centra en la descripción de las interacciones desarrolladas en las experiencias pedagógicas del Segundo Ciclo desde la perspectiva de los estudiantes docentes del INAES.

La unidad de análisis está constituida por el director de la escuela mbya guaraní y dos docentes del Segundo Ciclo.

La experiencia de campo

La experiencia se centra en el Segundo Ciclo (compuesto por los grados cuarto, quinto y sexto). En la escuela se realizaron observaciones de clases de dos docentes, que enseñan en plurigrado. Las situaciones de aprendizaje se describen a continuación.

Las actividades de inicio son motivadoras. Se desarrollan en tres lenguas: guaraní paraguayo, guaraní mbya y castellano. Los docentes fomentan la participación en clase de los estudiantes adecuando los contenidos a la realidad de la comunidad, a través de preguntas, las cuales replantean constantemente.

Por ejemplo, al efectuar la pregunta *¿cómo se dice en nuestra lengua?*, el docente acompaña la frase con su traducción al guaraní paraguayo: *mba'éichapa oje'é ore ñe' éme*

E4: “Se ilustran y socializan elementos de la cultura mbya guaraní; se dramatiza una danza. Además, se identifican elementos materiales de la cultura, lo que utilizan las mujeres y los varones (*oiporúva kuimba'e ha oiporuva kuña*)²”.

E5: “En momentos de desarrollo de clase, bajo las orientaciones de profesores, se comparten los nombres del monte o *téra ka'aguy*³”.

2 Elementos que utilizan solo los hombres y aquellos que utilizan solo las mujeres.

3 El niño tiene nombre y apellido. Ante su nacimiento, la comunidad le otorgará un nombre que corresponda a la identidad de su cultura mbya guaraní.

Las actividades de desarrollo son grupales e individuales. Los estudiantes participan activa y ordenadamente; los docentes dan explicaciones y orientaciones en forma individual y grupal. Entre los alumnos se apoyan para la realización de actividades.

Desde los primeros acercamientos a la comunidad, los estudiantes docentes perciben apertura en la observación y en las actividades de exploración del contexto educativo.

En las situaciones de aprendizaje, los niños compartieron sus nombres paraguayos (aquellos nombres con que fueron registrados en sus cédulas) y los nombres que recibieron en su comunidad, así como la manera en que se escriben y se pronuncian.

El momento didáctico de cierre se corresponde con los temas presentados y las actividades realizadas. En dicho cierre predominan las pruebas orales mediante reflexiones guiadas por los profesores.

El proceso pedagógico presenta fortalezas y debilidades. A partir de la entrevista con el director y la interacción entre los estudiantes docentes y los docentes de la comunidad, se organizaron dos actividades desde el INAES, atendiendo a las necesidades y características de la escuela.

Primeramente, se diseñaron recursos de aprendizaje para la comunidad, atendiendo a su identidad. Se establecieron señalizaciones de las aulas de los niños con imágenes de animales conocidos por ellos. Se proveyó un cuaderno pedagógico con la ubicación de la escuela en el Paraguay y de otras comunidades mbya guaraní en la Región Oriental. Se trabajó con representaciones creativas de la escuela, de sus hogares, de sus amigos, del *opy*, de los instrumentos musicales y de los adornos utilizados por los niños de la comunidad, con el objetivo de fortalecer el orgullo de ser mbya.

Seguidamente, atendiendo a las características comunitarias, se organizó un *karu guasu*⁴, en el que los estudiantes docentes compartieron un almuerzo con la comunidad como forma de agradecimiento por el espacio enriquecedor de aprendizaje.

Análisis y discusión

El proceso de enseñanza-aprendizaje del Segundo Ciclo se desarrolla considerando los momentos didácticos, mediante preguntas orales e interacciones con el uso de tres lenguas: guaraní paraguayo, guaraní mbya y castellano. El currículum nacional aplicado se adecua a la realidad de la comunidad indígena.

4 Almuerzo desarrollado en la escuela y abierto a la comunidad.

Los aprendizajes colaborativos son parte de las situaciones de aprendizaje, aunque no presentan recursos didácticos propios.

Mampaey y Zanoni (2015) mencionan que la utilización de programas curriculares de vigencia nacional forma parte de experiencias “monoculturales”.

Sin embargo, la cultura mbya guaraní empieza a formar parte de la praxis de aula, sin estar explícitamente en programas de estudio propios para comunidades indígenas. Desde la perspectiva de Gaska y Rehnfeldt (2017), continúa abierto el desafío de la elaboración de materiales didácticos por parte de especialistas y referentes de la comunidad indígena, que se ajusten a su realidad sociocultural.

La participación, el interés y los trabajos colaborativos desarrollados en clase por los alumnos fueron fortalezas identificadas, mientras que la falta de recursos didácticos evidenció las debilidades de la educación indígena.

La experiencia desarrollada por los estudiantes docentes permitió reconocer en el proceso de enseñanza-aprendizaje aspectos de la cultura mbya guaraní desconocidos por estos, los cuales pueden ser vivenciados en espacios respetuosos de interacción, que posibilitan descubrir a la otra persona como igual desde la perspectiva intercultural (Quintriqueo y otros, 2017).

Sobre la base del tercer objetivo, surgió el proyecto Ore Róga, en respuesta a las necesidades detectadas, que proveyó a la escuela de recursos materiales y didácticos, como el mapa del Paraguay con la localización de la escuela Ñevanga Renda y de los mbya guaraní, además de un ejercitativo adecuado a las lenguas utilizadas y a las características de la comunidad. Todo ello se produjo en un espacio en el cual se comparte, elemento fundamental de la educación indígena desde la perspectiva de Gaska y Rehnfeldt (2017).

Conclusiones

La escuela de esta comunidad se denomina Ñevanga Renda y cuenta con Preescolar, Primer Ciclo y Segundo Ciclo. La exploración se situó en el contexto educativo del Segundo Ciclo.

Teniendo en cuenta el primer objetivo, se afirma que el proceso de enseñanza-aprendizaje del Segundo Ciclo se desarrolla atendiendo a los momentos didácticos.

Las actividades de inicio son motivadoras; los maestros despiertan el interés de los estudiantes a través de preguntas orales y adecuando los contenidos al contexto de la realidad de la comunidad mbya guaraní. Para la comunicación, se emplean tres lenguas:

guaraní paraguayo, guaraní mbya y castellano. Los docentes fomentan la participación replanteando las preguntas de acuerdo con las necesidades.

Durante el desarrollo de la clase, se organizan actividades grupales e individuales; se fomenta la participación activa de los alumnos. Los docentes explican los temas, orientan a los niños y crean espacios de aprendizaje colaborativo. Los estudiantes participan activa y ordenadamente. Los contenidos abordados son lectura comprensiva y cultura; los temas se adecuan a la realidad de los estudiantes con actividades de producción creativa de aspectos de la identidad mbya, como la danza y las artesanías. La comunicación entre alumnos y docentes es fluida, con la combinación de lenguas en todo momento.

La situación de aprendizaje más valorada por los estudiantes docentes fue la presentación de los niños con sus respectivos nombres en el contexto de dos culturas: la paraguaya y la indígena (en las que se destacan los “nombres del monte”).

Teniendo en cuenta el segundo objetivo específico se destacan como fortalezas la participación, el interés y los trabajos colaborativos desarrollados en clase por los alumnos. Sin embargo, las debilidades detectadas son la falta de recursos didácticos adecuados a la cultura mbya guaraní.

En cuanto al tercer objetivo, se proveyó a la escuela de señalizaciones en madera para cada grado y plurigrado con imágenes de animales conocidos por los niños. Se diseñó un cuaderno pedagógico sobre aspectos de la identidad mbya guaraní (localización geográfica, características de la comunidad y sus integrantes). Los escritos se hallan en las tres lenguas antes mencionadas y se destinaron espacios para las traducciones. Dichos recursos didácticos fueron compartidos en la Dirección de Educación Indígena del MEC con la intención de que asienten la base de futuras experiencias.

Como cierre del proyecto, se organizó un karu guasu con miembros de la escuela y la comunidad, con el fin de practicar el valor del respeto, la reciprocidad y la valoración de la cultura mbya. Estos espacios son de gran importancia para la formación de los futuros profesionales de la educación porque, mediante su aporte pedagógico, contribuirán a que la sociedad reconozca y valore la riqueza cultural de su nación y de la patria.

Referencias

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3^o Edición). Pearson.

Convención Nacional Constituyente (1992). *Constitución Nacional del Paraguay*. Gaona, I. (2017). *Ndahaevéima ymaguáicha*. Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción".

- Gaona López, I. (2019). *Organización, cultura y educación en Tarumandymi* [Grado]. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.
- Gaska, H. y Rehnfeldt, M. (2017). *Construyendo la educación intercultural indígena: Una propuesta para formación docente* (Vol. 109). CEADUC.
- Hot, A. (2010). L'école des Premières Nations au Québec [La escuela de las Primeras Naciones en Quebec]. *Montréal, Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones. Montréal: Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG)*.
- Mampaey, J., y Zanoni, P. (2015). Reproducing monocultural education: Ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. [Reproduciendo la educación monocultural: Construcciones discursivas de prácticas escolares monoculturales por parte de profesores de mayorías étnicas]. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 928–946.
- Melià, B. (2010). Alfabetización en la educación indígena. *Revista Paraguaya de Educación*, 1, 13–27.
- Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Ministerio de Educación y Cultura (2013). *Propuesta de Educación Escolar Indígena a partir de los conocimientos culturales. Proyecto de Educación Escolar Indígena Intercultural Plurilingüe*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Penalva Verdú, C.; Alaminos Chica, A.; Francés García, F. J. y Santacreu Fernández, Ó. A. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. PYDLOS Ediciones.
- Quintriqueo, S.; Torres, H.; Sanhueza, S. y Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *ALPHA. Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 45, 235-254.
- Real Academia Española(2023). <https://www.rae.es/>
- Vargas Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 1(58), 68-74.
- Zanardini, J. (2013). *Los pueblos indígenas del Paraguay*. El Lector.

■ Adaptación y verificación de la confiabilidad del cuestionario de competencia digital docente en el profesorado universitario paraguayo

Fecha de recepción: 31/10/2023 Fecha de aceptación: 29/11/2023

Ludmilla Aquino*

Resumen

En pos de la calidad educativa, es clave que el docente universitario construya e incorpore competencia digital en el proceso educativo. El objetivo del presente estudio ha sido adaptar y verificar la confiabilidad de un cuestionario de competencia digital docente. Dicho cuestionario fue adaptado al contexto universitario paraguayo, teniendo como base el Marco de la Unión Europea de Competencia Digital Docente (DigCompEdu), establecido por el Centro Común de Investigación (CCI) de la Comisión Europea, el cual consta de seis niveles competenciales. Dicho instrumento está compuesto de 46 ítems, distribuidos en los diferentes niveles competenciales. Considerando una muestra guiada de 24 docentes, los resultados obtenidos de las seis dimensiones expresan que el instrumento ofrece una alta confiabilidad, evidenciado por el estadístico de fiabilidad cuyo coeficiente de Alfa de Cronbach es de 0,961. Se concluye que dicho cuestionario es fiable debido a que ofrece una alta confiabilidad. Esto lleva a considerar su uso con el fin de identificar el nivel de dominio de la competencia digital docente con el propósito de mejorar dichas competencias.

Palabras clave: competencia digital docente, docente universitario, proceso de enseñanza, desarrollo profesional, auto percepción.

* Investigadora independiente. Yuty, Paraguay. E.mail: tdoctorado@gmail.com ORCID: 0000-0002-1733-3384

Abstract

In pursuit of educational quality, it is key that university teachers build and incorporate digital competence in the educational process. The objective of this study was to adapt and verify the reliability of a teaching digital competence questionnaire. This questionnaire was adapted to the Paraguayan university context based on the European Union Framework for Digital Teaching Competence (DigCompEdu), established by the Joint Research Center (JRC) of the European Commission, which consists of six competency levels. This instrument is made up of 46 items, distributed at different skill levels. Considering a guided sample of 24 teachers; The results obtained from the six dimensions express that the instrument offers high reliability evidenced by the reliability statistic whose Cronbach's Alpha coefficient is 0.961. It is concluded that said questionnaire is reliable because it offers high reliability. This leads to considering its use in order to identify the level of mastery of teaching digital competence with the purpose of improving these competences.

Keywords: teaching digital competence, university teacher, teaching process, professional development, self-perception.

Introducción

En la actualidad, las tecnologías digitales exhiben adelantos transformadores, facilitando la comunicación, estimulando la creatividad, posibilitando el acceso a multitud de recursos aplicables a diferentes contextos, y la educación no está ajena a ella. Esto ha puesto en evidencia la necesidad de construir e incorporar competencias digitales en los procesos educativos.

La construcción e incorporación de las competencias digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades se convierte en un desafío para los alumnos y docentes. En este sentido, siendo el docente un mediador del proceso de aprendizaje de los estudiantes, precisa del dominio de las competencias digitales con el propósito de contextualizar sus prácticas pedagógicas.

La competencia digital está muy ligada a la innovación docente y a la proliferación de contextos de aprendizaje emergentes, pues se trata de dominar aquellas herramientas tecnológicas que permitan abrir nuevos horizontes hacia la profesionalización y renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Martín y García, 2018). Además, el docente debe saber gestionar los diferentes recursos tecnológicos con el fin de revolucionar el proceso de aprendizaje y lograr aprendizajes significativos en los alumnos.

Los niveles de competencia digital docente favorecen la creación de ambientes de aprendizaje, la mejora de la práctica educativa y la difusión de experiencias de aprovechamiento

de las tecnologías de información y comunicación (TIC) (Padilla et al., 2019). Sobre todo, se facilita la gestión de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza, a través del empoderamiento de los recursos educativos tecnológicos, de sí mismo y de sus alumnos.

Desde una perspectiva globalizadora, para Carrera y Coiduras (2012), la competencia digital del docente supone conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias que todo docente debe ser capaz de activar, adoptar y gestionar en situaciones reales para facilitar el aprendizaje, alcanzando mayores niveles de logro, y promover procesos de mejora e innovación permanente en los procesos formativos (Prendes et al., 2018). Considerando lo expuesto, se puede decir que la competencia digital docente involucra tanto a las competencias digitales, básicas para la ciudadanía del siglo XXI, como a las específicas utilizadas para desenvolverse en su rol como docente. Como expresan Cabero y Palacios (2020), contempla la pedagogía y el conocimiento de la materia.

Con el propósito de establecer las competencias digitales que deben dominar los docentes, organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (Unesco), el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), la Unión Europea (UE), entre otros, han propuesto modelos de competencia digital para el docente, con el fin de estandarizar las competencias digitales que todo docente debe poseer. Sin embargo, el modelo formulado por la UE ofrece una flexibilidad a la hora de adaptarlo a cualquier contexto, debido a sus características.

El marco europeo para la competencia digital de los educadores (DigCompEdu) distingue seis áreas de niveles competenciales, en las que se pone de manifiesto la competencia digital de los educadores con un total de veintidós competencias que debe manejar todo docente, de modo a aprovecharlas en el proceso de enseñanza (Redecker y Punie, 2020). Su utilización dependerá del nivel de dominio que tenga de tales competencias.

Dicho modelo fue creado con la finalidad principal de servir como base para una mejor adaptación a contextos concretos, proporcionando una arquitectura común que facilite la interlocución y la colaboración e intercambio entre los diferentes actores (Martín et al., 2022).

Estudios realizados por Cabero, Romero y otros, con el objetivo de conocer si existen diferencias en las valoraciones llevadas a cabo por un grupo de expertos sobre los diferentes marcos competenciales, presentaron una breve panorámica de los principales marcos de referencia para trabajar y mejorar la CDD de profesores universitarios y no universitarios, concluyendo que son propuestas bien consolidadas y que sirven para indicar a los docentes las competencias digitales que deben adquirir para el desempeño de su actividad profesional. Sin embargo, se han identificado algunos estudios realizados sobre la DigCompEdu que permiten justificar su utilización como base de referencia

para la creación de un instrumento que logre identificar el nivel de dominio de la competencia digital docente, desde su percepción.

Cabero, Barroso y otros han hecho una evaluación de los diferentes marcos de competencias digitales para docentes universitarios a través de juicio de expertos, en donde constataron que el Marco de la Unión Europea de Competencia Digital Docente (DigCompEdu) es el que se puede convertir en el eje para la adquisición de competencias para el docente (Cabero et al., 2020). Otro estudio fue realizado por Cabero y Palacios, con el objetivo de brindar un análisis objetivo y riguroso del concepto, estudiando el principal marco europeo de competencia digital docente DigCompEdu, así como presentar la traducción y adaptación al español del cuestionario DigCompEdu Check-In, concluyendo que la DigCompEdu está avalada por herramientas fiables y válidas de evaluación competencial.

Según la bibliografía revisada en el contexto universitario paraguayo, no existe una herramienta adaptada desde la DigCompEdu que permita identificar el nivel de dominio de la competencia digital docente. Sin embargo, la Comisión ODS Paraguay (2020) refiere que el cuarto objetivo y metas para el desarrollo sostenible corresponde a la educación de calidad. Dicha calidad inicia en las instituciones educativas y, como expresa Cabero y otros, las instituciones educativas deben tener políticas y proyectos formativos para no dejar al margen las posibilidades de las tecnologías y trabajar en la formación de la competencia digital (Cabero A. et al., 2020). De allí surge la necesidad de que los docentes del contexto universitario paraguayo posean dominio de la competencia digital docente para integrarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es fundamental contar con un instrumento que sirva como criterio de evaluación de la competencia digital docente.

Por lo anterior, se elaboró un instrumento teniendo como base el Marco de la Unión Europea de Competencia Digital Docente (DigCompEdu), aplicable al contexto universitario, que permita identificar la competencia digital que predomina en los docentes de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Un instrumento construido con este fin facilita la individualización y comprobación de las competencias digitales que el docente construye e incorpora en los procesos educativos del ámbito universitario. La identificación del nivel de dominio de la competencia digital docente es fundamental para direccionar la formación continua que implica la función docente. Además, permite proponer programas de formación integral del docente con miras a fomentar su competencia digital y lograr una práctica pedagógica acorde a las necesidades actuales.

Por consiguiente, el objetivo de este trabajo fue adaptar y verificar la confiabilidad del cuestionario de competencia digital docente, adecuándolo al contexto universitario paraguayo, con el propósito de identificar el nivel de dominio de la competencia digital del docente de la carrera de Ciencias de la Educación, desde su autopercepción.

Metodología

Dicho estudio tiene un enfoque cuantitativo, es de tipo no experimental, de alcance descriptivo. Con respecto al instrumento, se trabajó con el marco de la Unión Europea de Competencia Digital Docente (DigCompEdu), realizado por el Centro Común de Investigación (CCI) de la Comisión Europea (Redecker y Punie, 2020), el cual se estructuró en una escala de Likert. Consta de una escala que mide el nivel de dominio que perciben los docentes sobre sus competencias digitales. Este instrumento considera las seis dimensiones con 46 ítems con preguntas de 5 puntos (1 equivale a ninguno y 5 a muchísimo). Para una mejor adaptación, el cuestionario fue realizado mediante modificaciones lingüísticas, según el contexto paraguayo. Las seis áreas comprendidas en este cuestionario de competencia digital se describen a continuación (Tabla 1).

Tabla 1

Descripción de las áreas competenciales

Área	Descripción general
Compromiso profesional	Es la capacidad para utilizar las tecnologías digitales en la comunicación organizativa, colaboración profesional, práctica reflexiva y el desarrollo profesional continuo, con el fin de mejorar la enseñanza mediante la interacción social, y la innovación.
Contenidos digitales	Consisten en la búsqueda, selección, creación, modificación, protección, gestión e intercambio de los contenidos digitales que puedan utilizarse y administrarse en el proceso de enseñanza, en consideración a los objetivos de aprendizaje, grupo de alumnos y estilos de enseñanza.
Enseñanza y aprendizaje	Radica en diseñar e implementar de manera eficaz el uso de las tecnologías digitales, con el fin de enseñar, orientar y apoyar en las diferentes fases y el entorno del proceso de aprendizaje con el propósito de fomentar y mejorar la colaboración entre los estudiantes, y favorecer procesos de aprendizaje autorregulado.
Evaluación y retroalimentación	Consiste en aplicar estrategias de evaluación mediante el uso de las tecnologías digitales para monitorizar directamente el progreso de los estudiantes, facilitar la retroalimentación y programación para la toma de decisiones, de modo a que los educadores evalúen y adapten sus estrategias de enseñanza.
Empoderamiento de los estudiantes	Radica en el uso de las tecnologías digitales para promover la participación activa de los estudiantes, y mejorar la inclusión, la personalización y el compromiso activo del alumnado con su propio aprendizaje.
Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes	Consiste en la capacitación de los estudiantes para utilizar de forma creativa y responsable las tecnologías digitales en la información, alfabetización mediática, comunicación, colaboración digital, creación de contenido digital y solución de problemas digitales.

Nota. Elaboración propia a partir de Redecker y Punie, 2020.

La muestra está representada por docentes seleccionados mediante muestreo por conveniencia, conformado por 24 docentes universitarios de tres universidades privadas ubicadas en el departamento de Itapúa.

Con respecto al procedimiento y análisis de los datos, el cuestionario fue administrado mediante un formulario online generado en formulario de Google. Todas las dudas fueron respondidas vía telefónica a los docentes. Antes de iniciar, se les informó del anonimato y la confidencialidad de la participación, cuyos datos serían de uso exclusivo para este estudio. Los datos fueron recabados en el primer semestre de 2021.

Para verificar la confiabilidad del instrumento se recurrió al estudio de análisis mediante la aplicación del coeficiente Alfa de Cronbach, cuyos valores, si son cercanos a 1, indican una alta confiabilidad en las escalas (Marín-Díaz, *et al.*, 2017). El programa utilizado para el análisis de datos fue el IBM SPSS versión 2019.

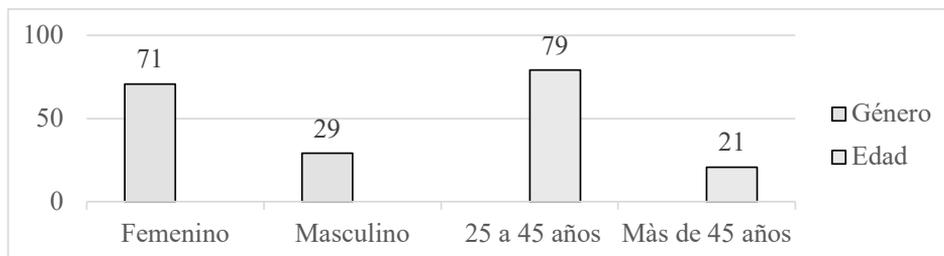
Resultados

En el presente estudio participó un total de 24 docentes. El cien por ciento respondió todos los ítems, en un tiempo estimado de 30 minutos; todos fueron incluidos en el análisis.

Los resultados evidenciados en los gráficos 1, 2, 3, 4 y 5 corresponden a la sección A de la herramienta adaptada al contexto universitario paraguayo y en ella se describen los datos generales de los docentes.

Figura 1

Datos demográficos de los docentes

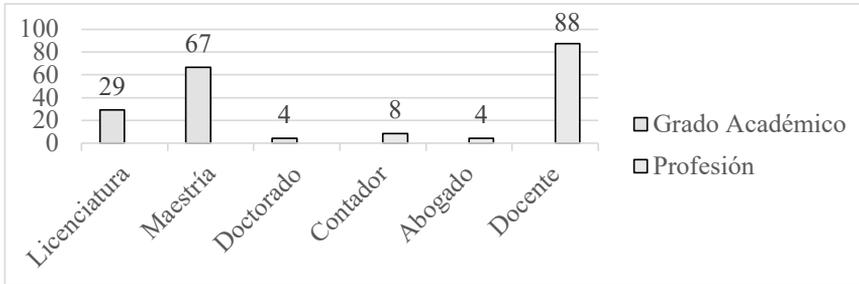


Nota. Resultados a partir de la aplicación del cuestionario adaptado al contexto paraguayo.

Con respecto al dato demográfico representado por el género y la edad de los docentes, se evidenció que la mayoría de estos se encontraban con una edad comprendida entre 25 a 45 años, de los cuales más del 70% son mujeres.

Figura 2

Datos sobre el nivel educativo y la profesión de los docentes participantes

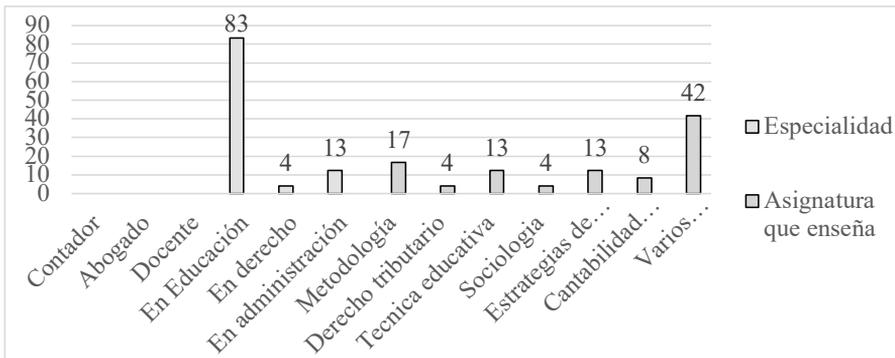


Nota. Resultados a partir de la aplicación del cuestionario adaptado al contexto paraguayo.

Los resultados evidencian que el nivel educativo de los docentes que participaron, más del 65% corresponde a maestría y solo el 4% cuenta con doctorados; con respecto a su profesión, el 88% son docentes, por lo que ejercen al 100% su profesión.

Figura 3

Relación entre especialidad y asignatura que enseñan los docentes



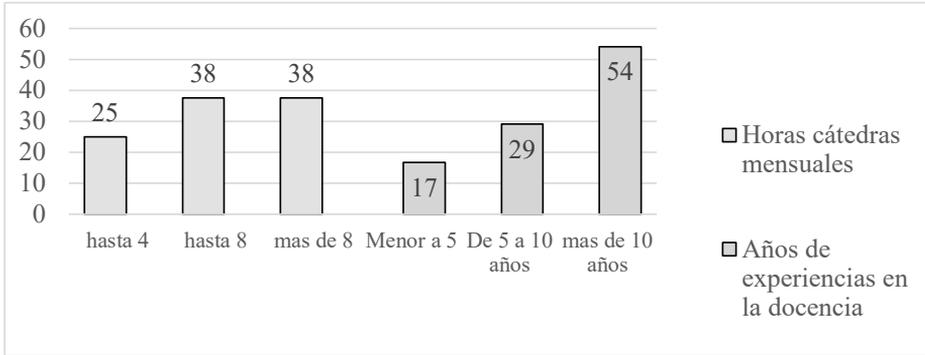
Nota. Resultados a partir de la aplicación del cuestionario adaptado al contexto paraguayo.

En cuanto a la relación entre asignatura que enseñan y la especialidad de los docentes participantes, se evidencia que más del 40% enseña una asignatura relacionada con Ciencias de la Educación, coincidiendo con su especialidad representada por más del 80% respectivamente.

Los docentes que están en ejercicio de su profesión tienen una gran oportunidad de formarse continuamente: de allí la importancia de conocer sus años de experiencia en la función y las horas que le dedican. A continuación se muestran los resultados al respecto:

Figura 4

Datos sobre la experiencia en la función docente de los participantes

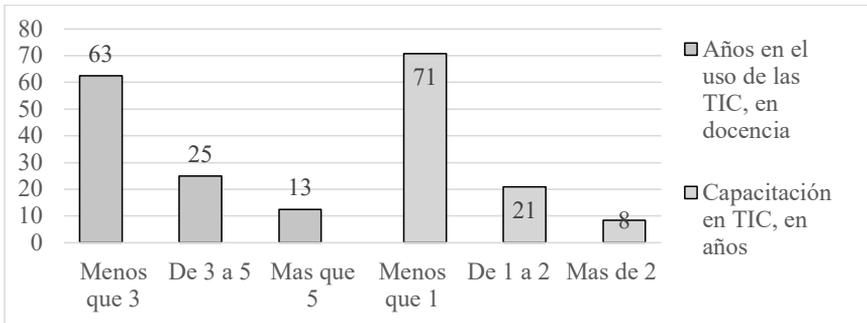


Nota. Resultados a partir de la aplicación del cuestionario adaptado al contexto paraguayo.

Los resultados evidencian que prácticamente el 76% de los docentes enseñan de 8 y más horas cátedras mensuales. En cuanto a años de experiencia en la docencia, más del 50% tienen más de 10 años de antigüedad.

Figura 5

Datos sobre usos y capacitación de las TIC, en años, de los docentes participantes



Nota. Resultados a partir de la aplicación del cuestionario adaptado al contexto paraguayo.

En la Figura 5 se muestran los datos relacionados con los años de uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y la capacitación en su manejo, evidenciando que el 63% tiene menos de 3 en el uso de las TIC, en aula. Con respecto a la cantidad de años de capacitación en el uso de las TIC, más del 70% no llega a un año de capacitación.

Los resultados con relación a cada uno de los componentes que corresponde a las seis dimensiones del instrumento son los siguientes:

Tabla 2*Resultados de confiabilidad del instrumento según coeficiente de Alfa de Cronbach*

Competencias	Alfa de Cronbach	N.º de elementos
Compromiso profesional	960	7
Contenidos digitales	961	9
Enseñanza y aprendizaje	960	11
Evaluación y retroalimentación	970	6
Empoderamiento de los estudiantes	960	6
Desarrollo de las competencias digitales de los estudiantes	970	7
Total	961	46

Nota. Resultados a partir de la aplicación del programa IBM SPSS versión 2019.

El área competencial que corresponde a “compromiso profesional” está conformada por siete ítems que abarcan indicadores como: mejoramiento de la comunicación; contribución en la estrategia de comunicación; colaboración con otros; intercambio de experiencia y conocimientos; innovación de prácticas pedagógicas conjuntas; reflexión individual y colectiva sobre la práctica pedagógica digital y su desarrollo profesional continuo a través de recursos tecnológicos. En esta dimensión, el resultado de Alfa de Cronbach fue de ,960.

El área competencial que corresponde a “contenidos digitales”, conformada por nueve preguntas que abarcan capacidades, actitudes y estrategias que el docente activa, adopta y gestiona en su función docente. Esta competencia abarca los indicadores como: localización, evaluación y selección de recursos digitales, consideración de los recursos digitales al contexto de aprendizaje; modificación y adaptación de los recursos abiertos; creación individual o conjunta de nuevos recursos educativos digitales; consideración del contexto de aprendizaje al diseñar los recursos digitales y programar su uso; organización y disposición de los recursos tecnológicos; protección de los recursos digitales; conocimiento y aplicación de normativas de protección sobre privacidad y propiedad intelectual. En dicha competencia, el resultado de Alfa de Cronbach fue de ,961.

El área “enseñanza y aprendizaje” se halla compuesta por once ítems que abarcan capacidades como: programación y funcionamiento de recursos digitales; gestión y coordinación en las intervenciones didácticas digitales; experimentación con nuevos recursos digitales; utilización de las tecnologías y servicios digitales para mejorar el aprendizaje individual y colectivo sin restricción de lugar; experimentación y empleabilidad de las tecnologías para orientación del discente; fomento del uso de las tecnologías en pos de la colaboración entre sus estudiantes; capacitación y ayuda al estudiante en la utilización

correcta de las tecnologías educativas; utilización de las tecnologías para el aprendizaje autorregulado; aportes de progresos realizados mediante la consideración de las tecnologías digitales. En dicha competencia, el resultado de Alfa de Cronbach fue de ,960.

El área “evaluación y retroalimentación” está compuesta por seis ítems que contemplan capacidades como: utilización de las tecnologías digitales para evaluar los aprendizajes; mejoramientos de los formatos establecidos, interpretación de los resultados de la evaluación, gestión y aplicación de retroalimentación según resultados; adaptación de estrategias de enseñanza y capacitación sobre sistemas de evaluación a los evaluados. En dicha competencia, el resultado de Alfa de Cronbach fue de ,970.

El segmento “empoderamiento de los estudiantes” está conformado por seis ítems que contemplan capacidades y actitudes como: garantizar la accesibilidad al uso de las tecnologías digitales, consideración y da respuestas a las expectativas, habilidades, usos y conceptos erróneos (digitales) de los estudiantes; utiliza las tecnologías digitales para atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes; para promover el compromiso activo y creativo de los estudiantes con una materia; integra las tecnologías digitales en estrategias pedagógicas que potencien las competencias; abre el aprendizaje a nuevos ámbitos, a contextos del mundo real que involucren a los propios estudiantes. En dicha competencia, el resultado de Alfa de Cronbach fue de ,960.

El área “desarrollo de la competencia digital de los estudiantes” está integrada por siete ítems que consideran capacidades como: incorporación de actividades de aprendizaje, tareas y evaluación que requieran de información y alfabetización mediática, comunicación y colaboración digital, creación de contenido digital, uso responsable, solución de problemas digitales por parte de los estudiantes. En dicha competencia, el resultado de Alfa de Cronbach fue de ,970.

Finalmente, los 46 elementos distribuidos en las seis dimensiones entregan una alta confiabilidad, según los resultados que ofrece el estadístico de fiabilidad expresado mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach de ,0961, por lo que no se eliminó ningún ítem.

Conclusiones

La clave para que el docente integre las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje radica en la autoevaluación de su competencia digital.

Como se ha podido comprobar en la revisión teórica realizada, la escasez de instrumentos que posibiliten la evaluación y/o autoevaluación de la competencia digital docente determina la importancia de considerar un instrumento adaptado al contexto universitario

paraguay. El objetivo de este estudio fue adaptar y verificar la confiabilidad del “Cuestionario de competencia digital docente”, para identificar el nivel de dominio de las competencias digitales autopercebidas por los docentes en el contexto universitario paraguay.

La adaptación y verificación de la confiabilidad del instrumento basado en el modelo DigCompEdu, realizado por el Centro Común de Investigación (CCI) de la Comisión Europea, es confiable debido a que ofrece un coeficiente de Alfa de Cronbach alto muy cercano a uno. Esto se fundamenta en la escala prevista para su interpretación que contiene rango de valores que van desde muy bajo, con valores cercanos a 0, y alto, con valores cercanos a 1.

El uso de esta herramienta puede servir de insumo para orientar otras investigaciones vinculadas al perfil del docente y al fortalecimiento en la formación del educador.

Finalmente, la adaptación y verificación de la confiabilidad del cuestionario puede servir como herramienta para evaluar los niveles de competencias digitales del docente en el contexto paraguay; analizar la brecha digital entre los docentes del nivel superior; diagnosticar los niveles de dominio de las competencias digitales, a fin de proponer acciones formativas específicas para cada área competencial. Además, es adaptable a la evolución permanente de las herramientas digitales, debido a que no se trata del tipo de herramientas, sino de su uso estratégico. Sin embargo, tiene limitaciones en cuanto a su aplicabilidad porque puede surgir una sobrevaloración de las competencias por parte del docente que se autoevalúa. Otra limitación del estudio radica en la cantidad de muestras utilizadas para el efecto, por lo que pueden no ser tan representativas de la población.

Referencias

- Carrera, F. X., Coiduras, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. *REDU–Revista de Docencia Universitaria*. 10 (2), pp. 273-298.<http://redaberta.usc.es/redu>
- Cabero A., J. y Palacios, A. R. (2020). Metareflexión sobre la competencia digital docente: análisis de marcos competenciales. *Revista Panoràmica*, 32-48. <https://hdl.handle.net/11441/101703>
- Cabero A., J. y Palacios, R. A. (2020). Formación y competencias del profesorado en la era digital. *Crònica. Revista científico profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 113-127.
- Cabero A., J. y Palacios, R. A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente "DigCompEdu" y cuestionario "DigCompEdu Check-In". Edmetec. *Revista*

- de Educación Mediática y TIC*, 213-234. doi:<https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Cabero A., J.; Barroso, O. J.; Gutiérrez, C. J. y Palacios, R. A. (2020). Validación del cuestionario de competencia digital para futuros maestros mediante ecuaciones estructurales. *Sociedad Española de Pedagogía*, 45-63.
- Cabero A., J.; Barroso, O. J.; Palacios, R. A. y Llorente, C. C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17-34. doi:<https://doi.org/10.6018/reifop.414501>
- Cabero A., J.; Barroso, O. J.; Rodríguez, G. M. y Palacios, R. A. (2020). La Competencia Digital Docente. El caso de las universidades andaluzas. *Dialnet - Aula Abierta*, 363-372. doi:DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.363-372>
- Cabero A., J.; Romero, T. R.; Barroso, O. J. y Palacios, R. A. (2020). Marcos de Competencias Digitales Docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 137-158. doi:<https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp137-158>
- Marín-Díaz, V.; Sampedro Requena, B. E. y Vega Gea, E. (2017). Estudio psicométrico de la aplicación del Internet Addiction Test con estudiantes universitarios españoles. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 147-161. doi:<https://doi.org/10.18172/con.3067>
- Martín, P. L.; Llorente, C. C. y Cabero A., J. (2022). Análisis de las competencias digitales docentes desde los marcos e instrumentos de evaluación. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 62-79. doi:<https://doi.org/10.46661/ijeri.7444>
- Martín, R. A. y García, M. I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*.
- Padilla, H. A.; Gámiz, S. V. y Romero, L. M. (2019). Niveles de desarrollo de la Competencia Digital Docente: una mirada a marcos recientes del ámbito internacional. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 140-150.
- Prendes, E. M.; Gutiérrez, P. I. y Martínez, S. F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56), 7. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>

Redecker, C. y Punie, Y. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu* (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional). Unión Europea.

Rodríguez, G. A.; Martínez, H. N. y Raso, S. F. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 46-65.

■ La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos*

Marcos Jesús Iglesias Martínez**

Inés Lozano Cabezas***

Irene Roldán Soler****

Resumen

La innovación educativa es un aspecto fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en los centros escolares. Este estudio enfoca su atención tanto en los intereses y motivaciones como en las dificultades e inquietudes que presenta el profesorado en su formación permanente sobre la innovación educativa. En esta investigación participan un total de 30 profesores y profesoras de Educación Infantil y Primaria de centros públicos y concertados. La recogida de datos se realiza a través de una entrevista semiestructurada que reflexiona y valora la innovación docente y curricular en la formación continua del profesorado. Se adopta una metodología cualitativa mediante narrativas, apoyada para el tratamiento de los datos en el programa AQUAD. Los resultados evidencian la necesidad del profesorado de recibir una formación permanente acorde a sus intereses y necesidades, enfocada en la mayoría de casos a innovaciones educativas metodológicas. El conocimiento y la valoración de las concepciones y creencias de los docentes participantes sobre la innovación educativa y su formación continua resultan de interés para avanzar hacia una mejora en el desarrollo profesional docente.

Palabras clave: educación primaria, educación infantil, innovación educativa, formación profesional docente.

* Este artículo fue publicado en la Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 77, núm. 1 (2018).

** Universidad de Alicante.

*** Universidad de Alicante.

**** Universidad de Alicante.

Abstract

Educational innovation is a fundamental aspect to improve the quality of teaching and learning in schools. This study focuses its attention both on the interests and motivations and on the difficulties and concerns that the teaching staff presents in their ongoing training on educational innovation. A total of 30 teachers of Early Childhood and Primary Education of public and private schools participate in this research. The data collection is carried out through a semi-structured interview that reflects and values teaching and curricular innovation in the continuing education of teachers. A qualitative methodology is adopted through narratives, supported for the treatment of data in the AQUAD program. The results show the need for teachers to receive ongoing training according to their interests and needs, focused in most cases on educational methodological innovations. The knowledge and the evaluation of the conceptions and beliefs of the participating teachers on the educational innovation and their continuous formation is of interest to advance towards an improvement in the professional development teacher.

Keywords: primary education; pre-primary education; educational innovation; teacher training.

Introducción

La innovación educativa, en particular la curricular, juega un papel importante en las concepciones y creencias de los docentes, ya que supone modificar la práctica en las aulas escolares. Fullan (2002) considera que un cambio educativo supone una implementación de nuevos recursos y materiales curriculares, nuevas acciones o la implicación de nuevos agentes que intervienen en ese proceso educativo a través de la colaboración entre todos sus miembros (Fullan, 2016). Bentley (2010) considera que las teorías del cambio educativo deben estar basadas en una “arquitectura o infraestructura de apoyo” que contenga las innovaciones más poderosas y efectivas. De esta manera, los docentes podrán tener la oportunidad de conocer y experimentar nuevas posibilidades de prácticas, que les permitirán acceder a nuevos conceptos y formas de desarrollar su acción para aprenderlas y asimilarlas dentro de una comunidad de práctica, lo que supone una adaptación a las innovaciones que se están desarrollando en el último siglo: “The crucial feature is that access to these standards, and the opportunity to test out new ways meeting then, is openly shared” (p. 44).

Nuestra sociedad está caracterizada por cambios frecuentes que afectan directamente a la educación. Para conseguir este fin, los equipos docentes han de adquirir las competencias profesionales docentes que permiten una enseñanza y aprendizaje de calidad adaptada a la demanda de la sociedad (Perrenoud, 2004). Es por todo ello que el papel del profesorado ha cambiado para adaptarse mejor a las exigencias de la sociedad actual. Para Marqués

(2000), el docente ayuda al alumnado a que logre aprender en una sociedad de transformaciones continuas, que promueva el desarrollo de capacidades conceptuales y personales, diseñando tareas basadas en el pensamiento crítico para que puedan ser aplicadas y utilizadas por los estudiantes en su futuro profesional. Es por ello que el profesorado se ve sometido a una renovación continua, denominada Lifelong Learning (Longworth, 2001), movimiento que reconoce la educación profesional permanente como un derecho de los ciudadanos con el que se justifica la necesidad de reciclaje del profesorado. Los docentes durante su formación permanente deben adquirir nuevas competencias y habilidades, conocer cómo integrar en sus aulas las novedades de las herramientas digitales, con el fin de incluirlas como estrategias de enseñanza-aprendizaje para que el alumnado aprenda y adquiera las competencias básicas (Vélaz de Medrano y Vaillant, 2011). En suma, se favorece la calidad educativa para el alumnado que es formado por los docentes que desean innovar en un contexto concreto (Marcelo y Vaillant, 2013).

El desarrollo de las innovaciones educativas y curriculares se identifica en el trabajo diario en las aulas escolares, la organización y el funcionamiento de los centros educativos y, especialmente, en las dinámicas de trabajo y la cultura profesional del profesorado a través de la modificación o transformación de la realidad del momento, lo cual supone un cambio de concepciones y actitudes que alteran las metodologías e intervenciones docentes con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como asevera Carbonell (2002), la innovación va ligada al cambio y tiene un matiz ideológico, ético, cognitivo y afectivo, ya que el docente que innova e investiga se orienta hacia una pragmática ya indagada (Carbonell, 2015). Se trata, pues, de un conjunto de estrategias o métodos que utiliza una comunidad educativa que tiene como propósito común la mejora del proceso educativo (Martínez, 2008). La innovación educativa es un proceso que debe involucrar a docentes, alumnado, familias e instituciones, para que realmente pueda funcionar y conseguir buenos resultados en una comunidad que trabaja de manera colaborativa (Morlá, 2015).

Fidalgo (2011, citado por Sacerni y Lis, 2013) describe metafóricamente la innovación educativa como una silla que se sustenta en cuatro patas importantes para el desarrollo de su función: los procesos, el conocimiento, las personas y la tecnología. Hasta el momento, la mayoría de innovaciones practicadas en los centros educativos han empezado por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), y puede que ese sea el problema para que muchas de estas no hayan funcionado, pues la innovación docente utiliza numerosos recursos humanos y relacionales sin la necesidad de prestar atención únicamente a la integración de las tecnologías digitales. Por ello, asevera Fidalgo (2011), es importante tener en cuenta que actualizar o renovar herramientas o procedimientos no es innovar y no confundir la innovación con la actualización.

Los docentes son quienes pueden elegir la opción más correcta y beneficiosa para su alumnado y aunque encuentren dificultades y barreras en el camino, han de hacerles frente para

poder demostrar que ese cambio o innovación que ha llevado a cabo ha funcionado y dado los resultados queridos o no. Porque si nadie se sale del camino establecido, cambia e innova, la educación no avanza con la sociedad. Por ello, decir que los maestros/as que quieren cambiar, mejorar e innovar deben empezar a cambiar desde dentro, organizando sus clases de una forma alternativa a la tradicional para ir sumándose a ser parte del cambio en el sistema educativo (Charteris, Smardon y Nelson, 2017).

Para Hernández de la Torre y Medina (2014, p. 503): “la innovación debe empezar con la reflexión conjunta sobre cómo queremos que sea un centro educativo a nivel de enseñanza, cómo queremos que el alumnado aprenda, qué estrategias, recursos y métodos utilizaremos para organizarlos”. Los citados autores matizan que los centros educativos que innovan deben realizarlo en espacios comunes, que les permita generar diferentes experiencias en el proceso educativo y las cuales deben ser útiles para el alumnado y para toda la comunidad que participa en ese desarrollo. Además, según Marcelo (2002), para la mejora de los programas de formación permanente es importante permitir al profesorado reflexionar y solicitar a los profesionales de la enseñanza su opinión para conocer sus propuestas respecto al sistema educativo. Al tiempo que es necesario e importante conocer también sus necesidades de formación, preferencias u opiniones sobre las características que debería tener la formación demandada (contenidos, temáticas, acceso a la información y motivos de interés), ya que estas afectan a las oportunidades de aprendizaje del alumnado, pues depende de las posibilidades que han tenido los docentes para aplicar sus innovaciones en las aulas (Marcelo, 2011). El análisis de las concepciones y creencias del desarrollo profesional docente ante los procesos de innovación educativa plantea también nuevos retos para investigar sobre la innovación que los sistemas educativos y los programas de formación se plantean a los formadores y formadoras del profesorado (Medina, Herrán y Domínguez, 2017). De la misma manera, el impacto social de la investigación en el ámbito de las Ciencias de la Educación y Sociales (Reale et al., 2017) supone la posibilidad de mostrar estas evidencias a la comunidad científica para valorar y mejorar el desarrollo profesional docente que contribuye a la calidad de aprendizaje del alumnado. En este sentido, es necesario repensar los modelos sobre el desarrollo profesional docente en la actualidad (Kennedy, 2014) y en concreto investigar sobre la innovación educativa (Richmond y Tatto, 2016). En base a estas perspectivas, este trabajo se plantea como propósito principal conocer y analizar la formación permanente del profesorado y sus intereses acerca de la innovación en las aulas, lo que se sintetizan en tres objetivos:

Conocer y analizar las concepciones de los docentes sobre la innovación metodológica en las aulas a través de su experiencia profesional.

Identificar los principales recursos y materiales que utilizan para su formación profesional docente.

Detectar las principales dificultades o limitaciones para innovar en las aulas escolares.

Método

Contexto y participantes

En esta investigación participan 30 docentes, de los cuales 16 desarrollan su trabajo profesional en un centro concertado (de titularidad privada, pero sustentado con fondos públicos) y los 14 restantes son docentes de un centro público. De los 30 docentes entrevistados, 28 son mujeres y 2 son hombres, con una edad comprendida entre 36 a 40 años, por lo que la media de experiencia docente es de 13 años. En relación a la formación académica, la mayoría dispone de una Diplomatura en Maestro/a y 4 han realizado una licenciatura en Ciencias de la Educación. Por otra parte, 5 de los participantes manifiestan que han sido formadores/as en centros de formación del profesorado.

Obtención y análisis de la información

En este estudio se analizan e identifican las problemáticas derivadas de un contexto educativo, por lo que esta investigación contiene la tipología de un estudio de casos propia de la investigación educativa (Atkins y Wallace, 2012). Se emplea, por tanto, una metodología cualitativa, ya que permite analizar e interpretar las distintas narrativas que expresan los docentes sobre las vivencias didácticas e innovadoras en sus aulas (Dwyer y Emerald, 2017; Huber, Caine, Huber y Steeves, 2013; Goodson, Antikainen, Sikes, y Andrews, 2016). Se aplica una entrevista semiestructurada que permite a los participantes que reflexionen acerca de sus experiencias sobre la innovación educativa durante su desarrollo profesional docente. Este instrumento ofrece un mayor entendimiento de sus concepciones y creencias sobre la innovación educativa y curricular (Clandinin y Murphy, 2009). Las entrevistas se facilitan al profesorado participante y cada una es cumplimentada de manera escrita y voluntaria por todos los participantes del estudio. Para garantizar el anonimato de los participantes, las entrevistas se registran con un código alfanumérico: maesEC000 (Profesor/a de infantil o primaria del centro concertado) y maesEP000 (Profesor/a de infantil o primaria del centro público).

Para codificar e interpretar las narrativas de los participantes se utiliza el programa cualitativo Analysis Qualitative Data Six (Huber y Gürtler, 2012), que ha permitido agrupar los códigos resultantes en categorías a través del método mixto (deductivo-inductivo). En una primera fase se diseña un borrador del mapa de códigos, para posteriormente rediseñar el mismo, el cual es validado por cuatro investigadores/as especialistas en Ciencias de la Educación e investigación cualitativa. Finalmente, se emplea el porcentaje de la frecuencia absoluta (%FA) de los códigos emergentes para proceder a su cuantificación, y se establece una diferenciación entre los dos centros estudiados, que ha permitido profundizar y precisar en el análisis de los resultados obtenidos.

Resultados

Del proceso de codificación durante el análisis de los resultados han emergido cuatro categorías: (1) Concepciones sobre la innovación educativa y curricular; (2) Formación e implementación sobre la innovación educativa y curricular; (3) Intereses y demandas sobre innovaciones docentes; (4) Dificultades o problemáticas para implementar la innovación adquirida en las aulas.

Para la presentación de los resultados se utilizan tablas que agrupan los códigos en cada una de las categorías, diferenciando los resultados del centro concertado y el público, pues se han emergido diferentes códigos en función del centro estudiado.

Categoría 1. Concepciones sobre la innovación educativa y curricular

En las Tablas 1 y 2 se presentan los resultados obtenidos sobre el concepto o el significado que los participantes tienen sobre la innovación educativa y curricular.

En la siguiente tabla se muestran los códigos que han emergido de las narrativas relatadas por los participantes del centro concertado.

Tabla 1

Concepciones sobre la innovación educativa y curricular (centro concertado)

Código 1. Concepciones	%FA
1.1. Adaptarse a la sociedad actual	42.42%
1.2. Motivación del docente	18.19%
1.3. Formación permanente	27.27%
1.4. Aprendizaje de Necesidades Educativas Especiales	12.12%
TOTAL	100%

La mayoría de las narrativas del centro concertado consideran que la innovación educativa es una adaptación a las demandas de la sociedad actual (42.42%, código 1.1). Es necesario que el profesorado esté preparado para formar a un alumnado que sepa responder a las demandas sociales, que cada día avanzan más rápidamente:

Un docente debe ir adaptándose tanto a los cambios de la sociedad como a las necesidades del alumnado y esto le obliga a ir realizando innovaciones en su metodología. Considero que, tener esto presente, es de suma importancia. Es necesaria una reflexión sobre la práctica docente para ir modificando aquello que ya no resulta efectivo. Además, la innovación metodológica supone una motivación para el profesor, ya que supone afrontar nuevos retos. (maesEC015)

La formación permanente del profesorado la hemos agrupado en el código 1.3 (27.27%). Se destaca y valora la importancia de seguir formándose permanentemente para garantizar una práctica educativa de calidad:

Un docente debe conocer las innovaciones metodológicas que van surgiendo a lo largo de su carrera profesional y que puedan servir para mejorar en la práctica docente. La innovación metodológica es esencial y muy importante si no queremos seguir dando clases magistrales y superaburridas donde el alumno no se sienta protagonista de las mismas. (maesEC016)

La motivación es otro aspecto que destacan (18.19%) los relatos del centro concertado:

Pienso que es esencial para cualquier maestro porque permite no caer en la rutina y por tanto motivar a los alumnos. (maesEC004)

En la Tabla 2 se pueden observar los resultados de los docentes participantes que pertenecen al centro público.

Tabla 1

Concepciones sobre la innovación educativa y curricular (centro público)

Código 1. Concepciones	%FA
1.1. Adaptarse a la sociedad actual	20.83%
1.2. Nuevas metodologías	16.67%
1.3. Formación permanente	33.33%
1.4. Mejora educativa	16.67%
1.5. Aspecto humanístico	8.33%
1.6. Curiosidad e interés	4.17%
TOTAL	100%

En el centro público, la mayoría del profesorado participante define a la innovación educativa como formación permanente o reciclaje del profesorado (33.33%, código 1.3):

La innovación metodológica del docente es el reciclaje permanente en su hacer diario. (maesEP005)

El maestro es el recurso por excelencia, cuanto más formado esté mejor. Le doy más importancia al aspecto humano que metodológico, si te haces con el alumno, si le llegas, da igual la metodología que uses. (maesEP013)

Algunas de las narrativas también describen que la innovación docente está más orientada hacia una adaptación a la sociedad actual (20.83%, código 1.1):

Consiste en la renovación permanente que se ha de realizar con el cambio de los tiempos, las políticas y las prioridades y necesidades sociales. (maesEP012)

Categoría 2. Formación e implementación de la innovación educativa

En proceso de análisis han emergido dos códigos relevantes en relación a cómo los docentes se forman para innovar (código 2.1 Aprendizaje) y cómo desarrollan esos cambios en sus aulas (código 2.2 Implementación) para cada uno de los centros estudiados. En este sentido, los subcódigos resultantes han sido agrupados en la categoría 2. Formación e implementación de la innovación educativa.

Dado que de cada código han emergido diferentes subcódigos, presentamos los resultados en dos tablas diferentes. En la Tabla 3a se muestran los resultados obtenidos del código 2.1. Aprendizaje y formación.

Tabla 3a

Aprendizaje y formación de la innovación educativa (centro concertado)

Código 2.1 Aprendizaje y formación	%FA
Subcódigos	
2.1.1 Alumnado	1.1%
2.1.2 Cursos de formación	22.82%
2.1.3 Compañeros/as del centro	34.75%
2.1.4 Autoaprendizaje	39.13%
2.1.5 Formación universidad	2.17%
TOTAL	100%

El código 2.1 Aprendizaje y formación recoge aquellos subcódigos que tratan sobre cómo se han formado los participantes para innovar. Los participantes que están adscritos al centro concertado manifiestan en sus narrativas que la formación sobre los métodos innovadores de enseñanza-aprendizaje (subcódigo 2.1.4) ha sido gracias a la autoformación (39.13%). Este proceso de autoaprendizaje se ha basado principalmente en la búsqueda y localización de bibliografía específica sobre métodos innovadores para analizar y estudiar los diversos contenidos de cambio educativo que se describen en libros de texto, artículos científicos sobre educación, documentos publicados en Internet (visualizando tutoriales, siguiendo blogs educativos e investigando). Las narrativas de los participantes manifiestan, de manera mayoritaria, que es la forma más cómoda y sencilla de localizar información acerca de lo que realmente les interesa.

A buscar en la red, buscar libros que traten el tema o bien rastreo los cursos que se hacen en mi comunidad autónoma y me matriculo para hacerlos. (maesEC003)

Estoy aprendiendo a utilizar la pizarra digital. Intento desarrollar en mis alumnos sus inteligencias. Utilizo los materiales que me proporcionan las editoriales y muchos materiales que he encontrado en Internet. (maesEC009)

Otro de los aspectos que resaltan los docentes del centro concertado es la importancia del aprender de manera colaborativa y compartida (34.75%, subcódigo 2.3.1). El hecho de que otros compañeros/as hayan realizado cursos de formación o hayan implementado una innovación educativa en su aula supone otra de las estrategias de formación del profesorado participante. El centro educativo y su diálogo con los otros docentes permite conocer más sobre la innovación:

A mis compañeros con los que comentar o compartir material encontrado. (maesEC007)

Normalmente recurro a mis compañeros del colegio, ya que ellos tienen más experiencia dentro del aula y son un gran apoyo. También recurro a una de las tutoras de prácticas que tuve en el colegio mientras realizaba las prácticas curriculares del grado, ya que ella tiene la mente muy abierta y siempre está buscando nuevas formas de innovar dentro de su clase y con sus alumnos. (maesEC010)

También hemos identificado en las narrativas que la formación se ha realizado por la asistencia a cursos de formación que oferta el Centro de Formación de Profesores (22.82%, subcódigo 2.1.2):

Recurro a cursos bien presenciales o bien por Internet. (maesEC005)

En la Tabla 3b se han agrupado los subcódigos que han emergido sobre la implementación de la innovación educativa en el centro concertado.

Tabla 3b

Implementación de la innovación educativa (centro concertado)

Código 2.2 Implementación	%FA
Subcódigos	
2.2.1 Metodologías	20.75%
2.2.2 Materiales y recursos	62.27%
2.2.3 Gestión del tiempo	13.21%
2.2.4 Agrupamiento	3.77%
TOTAL	100%

La mayoría de los relatos de los participantes manifiestan que para la implementación de la innovación en sus aulas es muy importante la utilización de recursos o materiales (subcódigo 2.2.2), que han localizado gracias la revisión de la bibliografía o la localización de recursos electrónicos.

Utilizo mucho material visual para que el aprendizaje sea más significativo. (maesEC004)

Utilizo los materiales que me proporcionan las editoriales y muchos materiales que he encontrado en Internet. (maesEC009)

Otros de los aspectos significativos que se identifican en las narrativas de los participantes es el desarrollo de métodos docente utilizados para innovar en el aula (20.75%, subcódigo 2.1.1). Entre ellos destacan métodos basados en el trabajo por proyectos, trabajo cooperativo y talleres. También describen algunas metodologías más novedosas, como el método ABN, método Entusiasmat y ajedrez en el aula, tal y como se puede observar en estos fragmentos:

Trabajar por rincones varias veces a la semana y destacar a los alumnos que han conseguido algún resultado positivo después de una dificultad. (maesEC007)

Actualmente en el centro trabajamos mediante aprendizaje basado en proyectos en algunas áreas, rincones para los alumnos con NEE, clase invertida (*flipped classroom*), utilización de las nuevas tecnologías (pizarra digital, juegos interactivos, vídeos educativos, tablets, apps...). (maesEC012)

Del código 2.1 Aprendizaje y formación, referido a los participantes del centro público, han emergido un total de cuatro subcódigos cuyos resultados se muestran en la Tabla 4a.

Tabla 4a

Aprendizaje y formación de la innovación educativa (centro público)

Código 2.1 Aprendizaje y formación	%FA
Subcódigos	
2.1.1 Cursos de formación	44.89%
2.1.2 Compañeros/as del centro	31.62%
2.1.3 Autoaprendizaje	19.39%
2.1.4 Grupos de trabajo	4.1%
TOTAL	100%

Una alta frecuencia de las narrativas del profesorado del centro público manifiesta que la formación sobre la innovación educativa y curricular deviene principalmente de la asistencia a cursos de formación (44.89%, subcódigo 2.1.1) que ofrecen las administraciones educativas o que el propio centro educativo lo demanda como formación específica:

Localizar la oferta del CEFIRE o solicitar la formación en centros, por Internet, compañeras/os,... (maesEP004)

Recurso a cursos de formación, bien impartidos desde el propio centro, o bien impartidos a través del CEFIRE. (maesEP006)

Al igual que los participantes del centro concertado, se observa en los relatos de los docentes del centro público una presencia significativa del subcódigo 2.1.2 Compañeros/as del centro (31.62%), en el que se destaca que el aprendizaje y la formación sobre la innovación en las aulas también dependen de las experiencias compartidas de otros compañeros/as, especialmente por los grupos de trabajo que tienen constituidos, que suponen uno de los elementos organizativos en los centros públicos y que están vinculados a los Planes de Formación del Profesorado que están establecidos, tal y como se describe en la siguiente narrativa:

Al grupo de trabajo que tenemos permanentemente y que lo compone el profesorado de todos los niveles. Ahí compartimos. (maesEP003)

A los compañeros en relación a la oferta formativa en el colegio (Plan de formación). (maesEP012)

En la Tabla 4b se muestran los subcódigos que han emergido del análisis de las narrativas de los participantes del centro público, en el que describen cuáles son los elementos más determinantes en este proceso de implementación de la innovación aprendida.

Tabla 4b

Implementación de la innovación educativa (centro público)

Código 2.2 Implementación	%FA
Subcódigos	
2.2.1 Metodologías	12%
2.2.2 Materiales y recursos	68%
2.2.3 Gestión del tiempo	18%
2.2.4 Espacios	2%
TOTAL	100%

El aspecto más relevante para la implementación de las innovaciones educativas, según los participantes del centro público, es la utilización de los materiales y recursos necesarios para que se produzca el cambio en su práctica docente.

Utilizamos las nuevas tecnologías y los recursos tradicionales también, como material fungible, adaptado al nivel de los niños y motivador. Materiales de todo tipo. (maesEC001)

Nos adaptamos a las necesidades de los niños y partimos de su interés, utilizamos la PDI, así como los recursos tradicionales para centrar la atención de los niños: cuentos, canciones, bloques manipulativos, pizarra tradicional. (maesEP002)

Categoría 3. Intereses y demandas sobre la innovación docente.

El tercer agrupamiento de narrativas incide sobre las innovaciones metodológicas que interesan al profesorado y han sido agrupadas en la categoría 3. En el caso del centro concertado, las narrativas del profesorado describen varias metodologías, tal y como se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5

Intereses de los docentes sobre la innovación educativa (centro concertado)

Códigos	%FA
3.1 TIC	30.30%
3.2 Inteligencias múltiples	24.25%
3.3 Método ABN (matemáticas)	12.12%
3.4 Trabajo por proyectos	21.21%
3.5 Ajedrez en el aula	6.06%
3.6 Método Entusiasmat	6.06%
TOTAL	100%

Las metodologías innovadoras que tienen mayor presencia en el caso de los docentes del centro concertado son las telecomunicaciones digitales para la educación (30.30%, código 3.1) como recurso atractivo para el alumnado y como respuesta a las demandas de la sociedad actual:

Una de las innovaciones más atractivas para introducir en un aula es el uso de la pizarra digital. Soy defensora de la incorporación de las nuevas tecnologías dentro de los métodos de trabajo del docente. Esta herramienta se encuentra a la orden del día entre la población y como tal considero que debemos explotar su utilización [...]. (maesEC001)

Me gustaría saber mucho más de las TIC. Quiero saber al máximo para que mis alumnos aprendan. (maesEC006)

La implementación de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) en el aula también es considerada como una estrategia innovadora en las aulas del centro concertado (24.25%, código 3.2), en que se destaca la importancia de su contenido teórico con la intención de poder aplicarlas de manera más práctica en sus aulas. Así lo manifiestan algunas narrativas:

Esta teoría permite potenciar las inteligencias de nuestro alumnado. (maesEC003)

Me gustaría profundizar más a nivel práctico en la teoría de las inteligencias múltiples para poder atender de una manera más individualizada a los alumnos. (maesEC004)

El trabajo por proyectos es otra de las acciones novedosas que le interesan al profesorado (21.21%, código 3.4). Supone un método que ayuda a la mejora del aprendizaje de los estudiantes y, en particular, a la adquisición de las diferentes competencias tanto a nivel actitudinal como procedimental:

Me interesa y me gustaría saber más sobre “el trabajo por proyectos”. Porque a la hora de trabajar con mis alumnos/as quiero tener la seguridad de que les ayudo y oriento bien en su aprendizaje. (maesEC002)

Me gustaría saber más sobre cualquier metodología que pueda ayudarme en el trabajo de cada día para que mis alumnos puedan disfrutar aprendiendo y sean alumnos críticos y reflexivos, a la vez que curiosos y creativos y con muchas ganas de aprender. (maesEC016)

En el caso del centro concertado, las narrativas del profesorado describen varias metodologías (como se observa en la Tabla 5), similares a la propuesta por el centro concertado. Sin embargo, observamos algunas diferencias significativas con respecto a la frecuencia de aparición de los códigos.

Tabla 6

Intereses de los docentes sobre la innovación educativa (centro público)

Códigos	%FA
3.1 TIC	23.07%
3.2 Inteligencias múltiples	7.69%
3.3 Alumnado con NEE	3.85%
3.4 Trabajo por proyectos	34.62%
3.5 Emociones	30.77%
TOTAL	100%

Las narrativas del profesorado del centro público destacan en mayor medida el trabajo por proyectos (34.62%, código 3.4), principalmente, aquellos métodos de trabajo en el aula que favorezcan y potencien el trabajo cooperativo:

Me interesa mucho el aprendizaje cooperativo, y también todas las metodologías que surgen del trabajo por proyectos. (maesEP005)

Proyectos de trabajo, inteligencias múltiples, trabajo cooperativo y constructivismo. (maesEP008)

La educación emocional (30.77%, código 3.5) supone un elemento de cambio en los pensamientos del profesorado, como una característica que ayuda a la guía y orientación hacia el alumnado para resolver conflictos en el aula y en la escuela:

Las emociones, es decir, la educación emocional. La necesidad de empatía en el proceso de aprendizaje y la educación emocional es otro de los aspectos que aún se tiene que trabajar. (maesEP009)

Acompañamiento emocional, resolución de conflictos. Hay que saber qué les pasa a nuestros alumnos, acompañarlos, darles los recursos para que puedan solucionar sus problemas. (maesEP014)

Las TIC también están incluidas como un elemento innovador en el proceso educativo (23.07%):

Más recursos con la pizarra digital interactiva. (maesEC001)

Todo lo referente a tecnologías de la información. Porque el alumnado lo demanda. (maesEC010)

Categoría 4. Dificultades o problemáticas para implementar la innovación en las aulas

El quinto y último agrupamiento de narrativas trata sobre las dificultades o principales obstáculos que encuentra el profesorado para innovar en sus aulas (categoría 4).

Los códigos que han emergido en esta categoría de las narrativas del profesorado del centro concertado se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7

Principales dificultades de los docentes en la implementación de la innovación educativa (centro concertado)

Códigos	%FA
4.1 Recursos económicos	19.05%
4.2 Falta de tiempo	38.09%
4.3 Diferencias con los/as compañeros/as	19.05%
4.4 Inseguridad	4.76%
4.5 Falta de cursos de interés para docentes	19.05%
TOTAL	100%

El profesorado del centro concertado encuentra que la mayor dificultad es la falta de tiempo (38.09%, código 4.2) tanto a nivel de programación como por problemas para conciliar la formación continua con la vida familiar:

Sí, básicamente el tiempo. Pasa muy rápido y no da para aprender y poner en práctica lo que yo quisiera. (maesEC009)

Estoy completamente a favor de la formación permanente, pero si bien es cierto la vida familiar y dicha formación no son muy compatibles. (maes012)

La inversión económica en los centros de formación es considerada como una dificultad para desarrollar las innovaciones en las aulas, ya que la demanda del profesorado no es correspondida por lo que ofrece la administración autonómica (19.05%, código 4.1):

Desde que se cerraron algunos centros de formación, se han reducido los cursos. Al ser de la concertada, aún se reducen más las opciones de entrar. (maesEC005)

Otro de los problemas que se destacan es la falta de interés común con otros docentes (19.05%, código 4.3). Los desafíos para la innovación en las aulas dependen peculiarmente de lo que piensa y hace cada docente en su aula, de ahí que no se compartan los mismos intereses, tal y como se expone en el siguiente fragmento:

A veces, entre los compañeros, no se comparten las mismas curiosidades o retos para innovar o intentar cambiar ciertos aspectos metodológicos. (maesEC007)

Porque no siempre el profesorado del centro está de acuerdo en ciertas metodologías y la que uno piensa que es buena, para el otro no lo es. Cuesta ponerse de acuerdo. (maesEC011)

En la siguiente tabla se presentan las problemáticas de la innovación derivadas de los relatos de los participantes del centro público.

Tabla 8

Principales dificultades de los docentes en la implementación de la innovación educativa (centro público)

Códigos	%FA
4.1 Falta de tiempo	18.75%
4.2 Diferencias con los/as compañeros/as	18.75%
4.3 Falta de recursos y materiales	18.75%
4.4 Falta de cursos de interés para docentes	38.75%
TOTAL	100%

Los docentes del centro público encuentran dificultad en la falta de cursos de interés para el profesorado (38.75%, código 4.4), lo cual supone un inconveniente para incluir nuevos métodos en las etapas educativas en las que el docente trabaja:

Sí, porque la formación de los cursos normalmente no es para Educación Infantil. (maesEP001)

El centro de formación no oferta cursos de estas características demandados por el profesorado. (maesEP013)

Las posibles discrepancias con el resto de compañeros/as han obtenido un porcentaje similar a la falta de tiempo o a la falta de disponibilidad de recursos para el desarrollo del proceso innovador (véase Tabla 8). Las siguientes narrativas ejemplifican lo expuesto:

Un planteamiento cooperativo en la escuela donde los profesionales puedan compartir recursos, metodologías, técnicas, etc., de una manera más eficaz y activa; con ello se establecería un paso cualitativamente significativo en la mejora de la metodología. (maesEP005)

En ocasiones, en muchos centros no cuentan con recursos suficientes para innovar en la práctica educativa. (maesEP006)

Discusión y conclusiones

El profesorado considera la innovación educativa como una actualización constante en su formación para adaptarse a los cambios en la sociedad. Asimismo, los participantes manifiestan que la innovación en sus aulas supone una gran oportunidad para dar un paso más y poder formarse en aspectos que les interesan para mejorar su enseñanza (Gather, 2004; Feo, 2011). Tanto en el centro público como en el concertado la innovación educativa es entendida como la formación permanente del profesorado para poder adaptarse a la sociedad actual. Esta visión de cambio social los participantes la perciben desde hace unos años y muchos/as de ellos/as la atribuyen al avance de las telecomunicaciones digitales. Esta similitud en las opiniones sobre la innovación es debida a que en ambos centros se encuentran con la misma realidad del cambio educativo actual. El hecho de que ambos centros tengan las mismas creencias supone que el profesorado reconoce la importancia que tiene el ir de la mano de la sociedad (Thurlings, Evers y Vermeulen, 2015).

Las narrativas extraídas de los participantes adscritos al centro público manifiestan la necesidad de formación a través de cursos ofertados por la administración pública. En cambio, los relatos de los participantes del centro concertado prefieren adquirir estrategias mediante un autoaprendizaje (Gisbert, 2002), ya que consideran que realizan una

búsqueda y localización de la información que les interesa. Consideran, por otra parte, que los cursos de formación para el profesorado ofertados son de poca utilidad, y no ofrecen las necesidades o intereses para la innovación educativa en su centro o en su aula. Por otra parte, se destaca la importancia del aprendizaje de la innovación a través del trabajo colaborativo entre los docentes (Krichesky y Murillo, 2018). Las autoras Cochran-Smith y Lytle (2009) defienden que la investigación colaborativa supone una calidad en el desarrollo profesional docente y que beneficia, entre otros, el aprendizaje de los estudiantes. Investigar e innovar de manera colaborativa y compartida es un elemento esencial en el desarrollo profesional docente (Vaillant, 2016).

Es necesaria la utilización de recursos y materiales para poder innovar en el día a día, como es la utilización de los recursos digitales (Ingleby, 2015; Liu, 2013), y el desarrollo de métodos innovadores basados en la colaboración y el trabajo cooperativo entre el alumnado (Monge y Montalvo, 2014; Ortega y Álvarez, 2015). En este sentido, existe una variedad con respecto a los intereses sobre las innovaciones metodológicas. Esta diversidad se debe a que cada docente tiene más interés o menos en ciertos temas según la relación que tengan también con su ámbito de trabajo. En general, de las narrativas se extrae la idea de que el profesorado de la escuela concertada tiene más disposición de formarse y aprender para mejorar en su enseñanza diaria en el aula que el profesorado del centro público (Woolley, Rose, Mercado y Orthner, 2013). De ahí la disponibilidad para realizar cursos, asistir a charlas o conferencias y buscar y seleccionar información de artículos o revistas y editoriales para conocer experiencias sobre innovación curricular.

Entre las dificultades se detectan el horario, que aunque es flexible, la programación hace difícil el poder innovar siguiendo el horario escolar establecido por el centro en el que trabajan (Rodríguez, Pozuelos y García, 2012). Por ello, es importantísimo que el centro y la administración apoyen al profesorado en los cambios metodológicos o innovaciones que realizan (Rosales, 2013), ya que si los agentes de la comunidad educativa se involucran en la renovación metodológica es mucho más fácil el trabajo del equipo docente (Miralles, Maquilón, Hernández y García, 2012), a pesar de las resistencias que puedan presentarse entre el profesorado (Klieger y Yakobovitch, 2012; Wong, Murray, Rivalland, Monk, McFarland y Daniel, 2014). Además de esta limitación, se detecta un obstáculo en el proceso de innovación. Los relatos analizados describen que una de las dificultades para implementar la innovación es la falta de tiempo para su formación. Estos resultados coinciden con una investigación realizada por Dopico (2013), en la que destaca que uno de los principales obstáculos en la tarea de innovación educativa se refiere al escaso tiempo que disponen los docentes para formarse, así como la incompatibilidad con las dinámicas de trabajo llevadas a cabo en cada centro educativo.

En pleno siglo XXI deberían ser más los profesores y las profesoras que pudieran innovar en sus aulas sin ningún tipo de impedimento y con la ayuda de los/as compañeros/

as y apoyo del centro educativo y las familias (Dimmock, 2016). Si deseamos que la sociedad avance debemos empezar por aquí, a través de un impulso y un reconocimiento de lo que hace el profesorado, ya que la innovación se desarrolla por la participación y la colaboración de toda la comunidad educativa. Además, es importante que la administración tome más en cuenta las opiniones de los docentes para poder conocer y valorar el estado de la formación de los mismos, ya que en ocasiones los intereses y las demandas del profesorado no se corresponden con lo que los centros de formación ofertan. En este sentido, consideramos que esto supone una contribución para la formación profesional permanente del profesorado y para la investigación educativa, puesto que, con los datos obtenidos, se ha podido conocer y analizar cómo se encuentra actualmente la implementación de la innovación en las aulas desde dos centros diferenciados. Asimismo, cabe destacar que las narrativas de los docentes manifiestan tener un modelo de desarrollo profesional docente, en el que el principal interés es atender a las demandas de la sociedad, para que su alumnado adquiera las competencias suficientes.

Como direcciones futuras para continuar con esta línea de investigación, consideramos necesario e interesante profundizar más en este ámbito, mediante experiencias que se desarrollen en un periodo de tiempo más largo, para poder observar cómo son la actitud y el trabajo de los participantes en sus aulas a través de la implicación colaborativa de todos sus miembros en un proceso de innovación educativa. La investigación en la formación permanente o continua es un elemento esencial que contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. De esta manera, conocer y difundir los métodos innovadores que se desarrollan en las aulas escolares supone un soporte que ayuda al profesorado en su labor, en la mejora de su profesión y en el desarrollo de una mejor formación profesional permanente.

Referencias

- Atkins, L. y Wallace, S. (2012). *Qualitative Research in Education*. Sage: London.
- Bentley, T. (2010). Innovation and Diffusion as Theory of Change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Editors). *Second International Handbook of Educational Change*. Part 1 (pp. 29-46). New York: Springer.
- Carbonell, J. (2002). *El profesorado y la innovación educativa*. La Innovación Educativa. Madrid: Akal.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa (3ª Edición)*. Barcelona: Octaedro Editorial.

- Charteris, J. Smardon, D. y Nelson, E. (2017). Innovative learning environments and new materialism: A conjunctural analysis of pedagogic spaces. *Educational Philosophy and Theory*, 49(8), 808-82
- Clandinin, D. J. y Murphy, M. S. (2009). Comments on Coulter and Smith: Relational Ontological Commitments in Narrative Research. *Educational Researcher*, 38(8), 598-692.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. N.Y.: Teachers College Press.
- Dimmock, C. (2016). Conceptualising the re-search-practice-professional development nexus: Mobilising schools as “research-engaged” professional learning communities. *Professional Development in Education*, 42(1), 36-53.
- Dopico, E. (2013). Secuencias Educativas: el docente digitalizado y la percepción de la enseñanza. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(6), 126-150.
- Dwyer, R. y Emerald, E. (2017). Narrative Research in Practice: Navigating the Terrain. En Dwyer, R.; Davis, I. y Emerald, E. (eds.). *Narrative Research in Practice* (pp. 1-25). Singapore: Springer.
- Feo, R. (2011). Una mirada estratégica a la formación docente de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-13. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1517>
- Fidalgo, A. (2011). La innovación docente y los estudiantes. *La Cuestión Universitaria*, 7, 84-97.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1), 1-14.
- Fullan, M. (2016). *The NEW meaning of education change. Fifth Edition*. New York and London: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*, 11(1), 48-59.

- Goodson, I.; Antikainen, A.; Sikes, P. y Andrews, M. (edit.) (2016). *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. New York: Routledge.
- Hernández de la Torre, E. y Medina, H. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512.
- Huber, J.; Caine, V.; Huber, M. y Steeves, P. (2013). Narrative In-quiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37, 212-242.
- Huber, G. L. y Gürtler, L. (2012). *AQUAD 7. Manual del programa para analizar datos cualitativos* (1. ed. 2003, Tübingen: Ingeborg Huber Verlag). Tübingen: Günter Huber. Recuperado de www.aquad.de
- Ingleby, E. (2015). The impact of changing policies about technology on the professional development needs of early years educators in England. *Professional Development in Education*, 41(1), 144-157.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697.
- Klieger, A. y Yakobovitch, A. (2012). Contribution of professional development to standards implementation. *Teacher Development*, 16(1), 77-88.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. DOI 10.5944/edu-cXXI.15080
- Liu, S. (2013). Teacher professional development for technology integration in a primary school learning community. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(1), 37-54.
- Longworth, N. (2001). Learning communities for a learning century. En J. C. Aspin; M. Hatton y Y. Sawano (Ed.). *International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 591-615). London: Kluwer.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56.

- Marcelo, C. (2011). La evaluación del desarrollo profesional docente. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.) (2011). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 119-127). Madrid: Fundación Santillana/OEI.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? 3ª Edición. Madrid: Narcea.
- Marqués, G. P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Recuperado de: http://ufap.dgdp.uaa.mx/descargas/docentes_funciones.pdf
- Martínez, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 78-82.
- Medina, A.; Herrán, A. y Domínguez, C. (2017). *Nuevas perspectivas en la formación de los profesores*. Madrid: UNED.
- Miralles, P.; Maquilón, J. J.; Hernández, F. y García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 19-26.
- Monge, C. y Montalvo, D. (2014). La gestión de proyectos de innovación educativa basados en el aprendizaje cooperativo: análisis para su implementación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 9(1), 112-119.
- Morla, T. (2015). Learning communities, a dream that over 35 years ago that transforms realities. *Social and Education History*, 4(2), 137-162.
- Ortega, I. y Álvarez, C. (2015). Cuatro años de grupos interactivos: estudio de caso de un centro educativo pionero. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 105-122.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Ed. Graó.
- Reale, E.; Avramov, D.; Canhial, K.; Donovan, C.; Flecha, R.; Holm, P.; Charles Larkin, C.; Lepori, B.; Mosoni-Fried, J.; Oliver, E.; Primeri, E.; Puigvert, L.; Scharnhorst, A.; Schubert, A.; Soler, M.; Soòs, S.; Sordé, T.; Travis, C. y Van Horik, R. (2017). A review of literature on evaluating the scientific, social and political impact of social sciences and humanities research. *Research Evaluation*, 1-11. doi:10.1093/reseval/rvx025
- Rosales, C. (2013). Análisis de experiencias de innovación educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31(2), 45-68.

- Rodríguez, F. P.; Pozuelos, F. J. y García, F. J. (2012). Cuando el cambio llega a la escuela. Estudio de casos sobre los procesos de innovación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, 117-141.
- Richmond, G. y Tatto, M. T. (2016). Innovation in Education Re-search. *Journal of Teacher Education*, 67(5), 360-362.
- Sancerni, M. D. y Lis, A. (2013). A propósito de la innovación educativa. *Edetania*. Diciembre, 209-217.
- Thurlings, M.; Evers, A. T. y Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 60, 5-13.
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.) (2011). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana/OEI.
- Wong, S.; Murray, E.; Rivalland, C.; Monk, H.; McFarland, L. y Daniel, G. (2014). Relationships matter: Some benefits, challenges and tensions associated with forming a collaborative educational researcher group. *Australian Educational Researcher*, 41(3), 243-259. DOI: 10.1007/s13384-013-0127-7
- Woolley, M. E.; Rose, R. A.; Mercado, M. y Orthner, D. K. (2013). Teachers teaching differently: A qualitative study of implementation fidelity to professional development. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 55-68.

■ Normas generales de publicación

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, constituida 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 fundamento de 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, estos dos últimos colocarlos como nota al pie de página.

- 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.

- 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_art-text&pid=S1990-86442021000300166&lng=es&tlng=es.

- 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*.
- 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).
- 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, revista.ojs@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.

